

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

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

(направленность (профиль))

## ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ)

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ У  
ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ  
ПОСРЕДСТВОМ СТОРИТЕЛЛИНГА**

Студент

О.В. Белоус

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Научный

к.псх.н. Т.Ю. Плотникова

руководитель

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

## Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга .....	13
1.1 Психолого-педагогические подходы к формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня .....	13
1.2 Сторителлинг как средство формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.....	25
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга .....	38
2.1 Выявление уровня сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня .....	38
2.2 Содержание и организация работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга .....	65
2.3 Оценка динамики уровня сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня .....	83
Заключение.....	98
Список используемой литературы .....	101
Приложение А Характеристика выборки исследования.....	106
Приложение Б Сводные таблицы результатов исследования	

	на констатирующем этапе.....	108
Приложение В	Перспективный план по реализации коррекционно-образовательной деятельности с применением сторителлинга .....	109
Приложение Г	Сюжеты историй для коррекционно-образовательной деятельности с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня с применением сторителлинга.....	113
Приложение Д	Конспекты коррекционно-образовательной деятельности с применением сторителлинга для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня .....	116
Приложение Ж	Сводные таблицы результатов исследования на контрольном этапе.....	130

## Введение

Нарушения речевого развития детей в настоящее время становится все более острой проблемой. Контактируя в обществе с людьми разного возраста, образования, культуры, отличающимися различными уровнями психологического развития, постигая богатство и разнообразие жизненного и профессионального опыта, дети учатся навыкам межличностного общения и толерантности. Конечно, техника и приемы общения у детей с общим недоразвитием речи III уровня отличаются от импульсивного и непосредственного общения детей с нормой речевого развития. У дошкольников с нарушениями речи преобладают невербальные средства обмена информацией, у них слабо развита обратная связь, замедлена включаемость в ситуацию общения, а сама речь нередко отличается монотонностью, примитивностью активного словаря, лишена эмоциональности. При современном ритме жизни умение общаться, строить и поддерживать дружеские взаимоотношения, сотрудничать и сосуществовать с людьми, в обществе является необходимой составляющей полноценно развитой и самореализованной личности, это залог успешного, психически здорового человека.

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется тем, что педагогами уделяется недостаточно внимания работе по формированию навыков межличностного общения у детей исследуемой нозологической группы. Отмечается рост численности детей старшего дошкольного возраста, которые имеют общее недоразвитие речи. Из-за недоразвития речевых средств снижается уровень общения и взаимодействия, что влечет за собой возникновение психологических особенностей (нерешительность, замкнутость, отчужденность, робость), что в свою очередь будет осложнять процесс адаптации и социализации детей в коллективе сверстников, а позднее станет на пути к самореализации, что в дальнейшем окажет отрицательное воздействие на изучение детьми

школьной программы. Поэтому современное общество значительно усилило свое внимание к качественному и доступному образованию для детей со специфическими потребностями, включая детей с общим недоразвитием речи. Все участники образовательного процесса сплочены целью достижения оптимальных условий для полноценного развития детей, удовлетворяющих потребности их самореализации, обеспечивающих социально-психологическую реабилитацию и адаптацию ребенка путем специально организованного учебно-воспитательного процесса в комплексе с коррекционно-развивающей работой. Наличие разнообразных видов деятельности приводит ребенка с общим недоразвитием речи III уровня к потребности взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена недостаточно глубокими и всесторонними исследованиями, посвященными навыкам межличностного общения детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, что, из-за многогранности структуры дефекта, вызывает затруднения в подборе методов и средств подачи информации, направленных на коррекцию и профилактику вторичных и третичных нарушений, сопутствующих общему недоразвитию речи III уровня.

На научно-методическом уровне актуальность исследования связана с тем, что наблюдается недостаточная научно-методическая разработанность процесса формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи. Возможность формирования навыков межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи практические работники дошкольной образовательной организации (методисты, воспитатели, учителя-логопеды, педагоги-психологи) связывают с разработкой и поиском новых, современных и эффективных средств, форм и методов обучения.

Одним из таких инновационных средств является сторителлинг – педагогическая техника, построенная на применении историй с конкретной

структурой и интересным героем, которая направлена на разрешение педагогических вопросов воспитания, развития и обучения. Прелесть «техники рассказывания» заключается в том, что она пробуждает воображение, оперирует образами, стимулирует слушателей к творческому восприятию и развитию грамотной устной речи, а это, в свою очередь способствует формированию психологических взаимосвязей, целью которых выступает управление вниманием и чувствами слушателя, расстановка правильных и нужных акцентов. Речевое творчество – самостоятельная речевая деятельность детей по построению связных высказываний, создание собственных речевых конструкций.

В условиях все более интенсивного и широкого использования техники сторителлинга в образовательных процессах, необходимость исследования возможностей ее применения в качестве средства формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня, определяет актуальность данного исследования. Сторителлинг – средство, способствующее развитию навыков межличностного общения, доступное ребенку с общим недоразвитием речи III уровня, реализуемое в свободной игровой форме в режиме интерактивного взаимодействия во время подгрупповых занятий.

На основании вышеизложенного, нами были установлены **противоречия:**

- между необходимостью формирования личности, соответствующей требованиям «информационного общества» и недостаточной сформированностью навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи;
- между необходимостью поиска и применения новых методов и технологий формирования навыков межличностного общения у детей с общим недоразвитием речи и преобладающим традиционным подходом при осуществлении данного процесса;

– между необходимостью формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет общим недоразвитием речи III уровня и недостаточным использованием в данном процессе возможностей сторителлинга.

Выявленные противоречия позволили нам обозначить **проблему исследования:** каковы возможности сторителлинга в формировании у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня навыков межличностного общения?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования:** «Формирование навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга»

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга.

**Объект исследования:** процесс формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Предмет исследования:** сторителлинг как средство формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Гипотеза исследования:** формирование навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга будет возможным, если:

- организована поэтапная работа, включающая подготовительный, когнитивно-творческий, интерактивный этапы;
- подобраны игры сторителлинга в соответствии с показателями навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня;

– включены отобранные игры сторителлинга в коррекционно-образовательную деятельность учителя-логопеда.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи исследования:**

1. Изучить теоретические основы проблемы формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга.

2. Выявить уровень сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Разработать и апробировать содержание работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга.

**Теоретико-методологическую основу исследования** составили:

– учение о закономерностях развития аномального ребенка (Л.С. Выготский, Т.А. Власова, В.И. Лубовский);

– положения о структуре дефекта общее недоразвитие речи Г.А. Волковой, А.Н. Гвоздева, А.Е. Гончарук, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, О.С. Орловой, В.И. Селиверстовой, А.В. Семенович, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной;

– исследования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет в коммуникативной деятельности Л.Н. Галигузовой, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, в игре Е.В. Бондаревской, А.В. Запорожца, Т.А. Репиной, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина, в трудовой деятельности Р.С. Буре, Б.П. Жизневского;

– исследования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи О.В. Дыбиной, Л.С. Волковой, А.Н. Гвоздева, Н.С. Жуковой, Г.Г. Кравцова, Е.Е. Кравцовой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Е.Г. Федосеевой;

– исследования возможностей сторителлинга при коррекции речевых нарушений А.А. Барчевой, Е.С. Белько, Н.И. Дворко, Е.А. Ивановой,



Т.Н. Куницыной, А.С. Русаковой, Н.И. Удовенко, И.А. Ульяновой, С.В. Федоровой.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие **методы исследования**: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы; интерпретация, обобщение опыта и массовой практики по проблеме исследования), эмпирические (проективные тесты, беседы с детьми, наблюдение, психолого-педагогический эксперимент – констатирующий, формирующий и контрольный этапы), методы обработки результатов (качественный и количественный анализ результатов исследования).

**Опытно-экспериментальной базой исследования** является СП «Детский сад № 60» ГБОУ СОШ № 3 г.о. Сызрань. В исследовании приняли участие 24 ребенка 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Организация и основные этапы исследования.** Исследование осуществлялось в три этапа.

На первом этапе (2019-2020 гг.) изучалась и анализировалась специальная литература по избранной теме, формулировалась проблема исследования, определялся объект, предмет, цель, гипотеза, задачи и методы исследования; разрабатывалась стратегия экспериментальной работы; определялись показатели и уровни сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Осуществлялась подготовка публикаций по теме исследования.

На втором этапе (2020-2021 гг.) проводилась работа, связанная с констатирующим, формирующим этапами эксперимента; разрабатывалось и апробировалось содержание работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга; осуществлялась подготовка публикаций по теме исследования.

На третьем этапе (2021 г.) проводился сравнительный анализ результатов экспериментальной работы; формулировались основные выводы

по проблеме исследования; систематизировались и обрабатывались качественные и количественные результаты, теоретико-экспериментальные материалы исследования оформлялись в виде диссертации; готовились публикации по теме исследования.

**Научная новизна исследования** состоит в обосновании возможностей использования сторителлинга в формировании навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что теоретически обоснованы возможности и описан процесс формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга.

**Практическая значимость** состоит в возможности использования педагогами-психологами на практике апробированных материалов по диагностике навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня; в разработанном содержании работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня с использованием сторителлинга, которое может использоваться педагогами-психологами, учителями-логопедами дошкольных образовательных организаций.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечивается опорой на концептуальные научные положения специальной психологии и коррекционной педагогики; комплексностью и адекватностью методов теоретического и экспериментального исследования, соответствующих предмету, цели, задачам научного поиска; объективностью способов оценки результатов эксперимента.

**Личное участие автора** в организации и проведении исследования выражается в изучении состояния проблемы; в выделении показателей и выявлении уровня развития навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня; разработке и апробации содержания работы по формированию навыков межличностного общения у

детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга; внедрении результатов исследования в деятельность дошкольной образовательной организации; анализе результатов и обсуждении перспектив исследования.

**Апробация и внедрение результатов** работы велись в течение всего исследования. Материалы исследования систематически докладывались, и обсуждались в отчетах по научно-исследовательской работе в семестре, на секции кафедры «Дошкольная педагогика, прикладная психология» в рамках проведения Дней науки ТГУ (2020 г., 2021 г.), в рамках дошкольной образовательной организации – на педагогических советах и мастер-классах. Материалы исследования нашли отражение в 4 публикациях.

**Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Работа по формированию навыков межличностного общения осуществлялась поэтапно и включала подготовительный, когнитивно-творческий и инерактивный этапы. Подготовительный этап направлен на обогащение развивающей предметно-пространственной среды в кабинете учителя-логопеда атрибутами для сторителлинга, активизирующими сотрудничество детей в процессе межличностного общения. Когнитивно-творческий этап направлен на ознакомление детей со сторителлингом и приобщение их к процессу изготовления персонажей, декораций и предметов интерьера в национальных традициях, используемых в процессе коррекционно-образовательной деятельности для проигрывания ситуаций. Такая работа способствовала установлению благоприятного эмоционального контакта и взаимодействия между участниками подгрупп. Интерактивный этап включал реализацию комплекса мероприятий для родителей с целью активизации взаимодействия родителей и детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня в процессе сторителлинга путем создания совместных проектов в домашних условиях.

2. Игры сторителлинга подобраны в соответствии с показателями навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием

речи III уровня: 1) умение договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности; 2) умение выражать свои мысли; 3) склонность к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения; 4) умение замечать эмоциональное неблагополучие сверстника; 5) умение распознавать эмоциональное состояние другого человека; 6) умение уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности; 7) инициативность в общении; 8) умение вести диалог со сверстниками (слушать и договариваться с партнером по общению).

3. Сторителлинг включен в коррекционно-образовательную деятельность учителя-логопеда. Использовался активный сторителлинг, подразумевающий подачу учителем-логопедом канвы истории путем определения ее целей и задач. Дети, используя предложенные наглядные материалы (сюжетные и предметные картинки, алгоритм для составления истории), в подгруппах определяли содержание истории и передавали ее устно. При использовании указанной формы сторителлинга дети самостоятельно создают истории на основе задания учителя-логопеда, моделируют разные ситуации и ищут пути выхода из них, а также самостоятельно или с учителем-логопедом анализируют, обсуждают различные истории. В работе с детьми с общим недоразвитием речи применялись элементарные сюжеты со сценариями, когда дети могли сами стать героями истории. Сторителлинг на основе сценария способствовал применению полученных детьми навыков межличностного общения на практике. В случаях, когда некоторым детям было трудно начать свою историю, определять ее сюжет, предлагались наборы незаконченных предложений, которые помогали им развить сюжет истории.

**Структура и объем диссертации** обусловлены логикой научного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (48 наименований) и 6 приложений. Работа проиллюстрирована 19 таблицами. Основной текст работы изложен на 105 страницах.

## **Глава 1 Теоретические основы проблемы формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга**

### **1.1 Психолого-педагогические подходы к формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) актуальной задачей является формирование готовности старших дошкольников к совместной деятельности с ровесниками, развитие индивидуальных качеств личности и раскрытия творческого потенциала каждого ребенка, потому как он является субъектом отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и с обществом в целом [38]. В трудах М.И. Лисиной освещено положительное влияние характера совместной деятельности, его структура в диалоге, акцентируется необходимость освоения совместной деятельности с дошкольного детства [22]. Приобретение опыта сотрудничества с ровесниками в дошкольном детстве улучшает эффективность совместной детской деятельности и способствует формированию социальной и психологической готовности к обучению в школе (Е.Е. Кравцова) [17]. Сотрудничество и кооперация, с точки зрения Е.В. Субботского, типичны для старших дошкольников в отношениях, как с ровесниками, так и с взрослыми. Л.Н. Галигузова в своих «исследованиях делится наблюдениями о том, что уже в 3-4 года у детей складывается потребность в общении со сверстниками. Затем эта потребность на протяжении всего дошкольного детства возрастает, и к 5-6 годам ровесник уже становится более предпочитаемым партнером для общения, чем взрослый» [22].

Для «всестороннего познавательного и социального развития ребенку необходимы контакты со сверстниками (Е.Е. Кравцова, А.Г. Ружская,

Е.О. Смирнова). Ведь именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, растет его социальная компетенция» [17; 30; 33].

Исследования таких авторов как Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, занимающихся вопросами формирования навыков межличностного общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением речи, как отмечает О.В. Дыбина, указывают на наличие у них стойких нарушений межличностных отношений, а также выраженных отклонений в формировании коммуникативных навыков [9]. Под межличностным общением в данном случае понимается совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу. Понимание сути определения межличностного общения позволяет выделить те аспекты, которые мешают детям с нарушением речи устанавливать их. Многие аспекты формирования навыков межличностного общения у детей с нарушением речи до сих пор остаются недостаточно разработанными. В соответствии с теоретическими концепциями отечественной психологии речь, как основа межличностных отношений, является важнейшей функцией человека – универсальным средством общения, мышления, организации действий. В работах Л.И. Божович, А.В. Запорожца, М.И. Лисиной, Т.А. Марковой, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина отмечено, что межличностное общение присутствует во всех видах деятельности, и оказывает влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формирует личность в целом [1; 22; 37].

Межличностное общение, являясь одним из главных условий «полноценного развития ребенка, имеет сложную структурную организацию, основными компонентами которой являются предмет межличностного общения, коммуникативная потребность и мотивы, единицы межличностного

общения, их среда и продукты. К старшему дошкольному возрасту содержание структурных компонентов межличностных отношений меняется, совершенствуются их средства, основным из которых становится речь. Для ребенка, имеющего нарушение речи, межличностное общение представляет собой сложный процесс. У старших дошкольников с нарушением речи недостаточно сформированы языковые средства, отмечается задержка формирования коммуникативной и обобщающей функции речи, а также присутствуют проблемы в формировании коммуникативной сферы.

Л.С. Волковой, А.Н. Гвоздевым, Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, В.А. Логиновой отмечено, что среди причин, влияющих на межличностное общение старших дошкольников с речевой патологией со сверстниками, отмечается: речевой негативизм, низкая потребность к общению, неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации» [3; 5; 15; 19; 20]. В.А. Калягин и О.С. Овчинникова указывают на то, что в «специальной психологии представлены многочисленные исследования по данной проблеме с использованием пакета диагностических материалов [16]. Одним из методов оценки межличностного общения (социометрической оценки) детей с речевой патологией является метод «мгновенного картирования». Результаты проведенных с применением данного метода исследований показывают, что у старших дошкольников с нарушением речи преобладают невербальные формы общения, дети часто меняют партнеров по общению, а их контакты осуществляются чаще на более низком уровне организации по сравнению с детьми с нормальной речью.

Н.Н. Малофеевым и Н.Д. Шматко отмечено, что к старшему дошкольному возрасту происходит расширение диапазона средств, которые используются ребенком для привлечения внимания партнера. Отмечаются попытки детей ввести поясняющую указание конструкцию, восполнение информации слушателем, ожидание вербальной реакции собеседника,

использование высказываний, предполагающих обязательный вербальный ответ» [25]. На данном этапе развития для ребенка становится возможной ситуация совместного решения проблемных ситуаций, при которых «продолжительность и устойчивость речевого взаимодействия возрастает. Это объясняется тем, что межличностное общение имеет приоритетное значение, большее время ребенок уделяет взаимоотношениям со сверстниками. Содержание межличностного общения приобретает новые качества за счет расширения их тематики» [25].

Такими авторами как М.А. Джерелиевская, Ю.Н. Емельянов, А.А. Леонтьев, И.А. Стернин при изучении навыков межличностного «общения особая роль отводится исследованию коммуникативного поведения личности как важной составляющей ее адаптивной оснащенности» [11; 21]. «Коммуникативное поведение – это поведение (вербальное и сопровождающее его невербальное) личности или группы лиц в процессе общения, регулируемое нормами и традициями общения данного социума. И.А. Стернин описывает несколько моделей коммуникативного поведения: ситуативную, аспектную и параметрическую» [21]. «Достаточно актуальной в контексте поставленных в данной работе задач представляется аспектная модель описания межличностного общения. В продуктивном аспекте рассматриваются диалогическое и монологическое межличностное общение, представленное речевыми средствами, продуцируемыми говорящим. При этом И.А. Стернин выделяет такие факторы описания межличностного общения как фактор адресата; содержательно-тематический и коммуникативно-стратегический факторы общения; прагматический, дискурсивный факторы; фактор невербального поведения» [21]. «Рецептивный аспект описания межличностного общения, как отмечено в работе Н.А. Ерышевой, связан с особенностями восприятия собственной коммуникативной практики и восприятием коммуникативной практики других людей. Реактивный аспект отражает особенности реагирования ребенка на те или иные коммуникативные действия окружающих, в



частности на их позитивные и негативные речевые акты. Нормативный аспект включает описание отношения к нормам речи и межличностных отношений по факторам речевой нормативности и этикетности» [14].

«Нарушение речи, согласно работе В.А. Логиновой, представляет собой достаточно распространенное явление, как среди детей, так и среди взрослых. Нарушения речи могут возникнуть по самым разным причинам. Наиболее сложными нарушениями являются органические нарушения, к которым и относится общее недоразвитие речи (далее ОНР). У детей с данным нарушением имеются проблемы со звукопроизношением, лексикой, грамматикой и фонематическими процессами» [23] в той или иной форме, что в свою очередь приводит к нарушениям в развитии связной речи. Указанные дефекты без своевременной коррекции еще в дошкольном возрасте создают трудности в общении с окружающими всю последующую жизнь, и влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребенок-подросток-взрослый», поскольку на их фоне у детей развивается закомплексованность, это мешает им учиться и в достаточной мере раскрывать свои способности и таланты.

«Первой научное объяснение общему недоразвитию речи представила Р.Е. Левина, определившая ОНР как сложное речевое расстройство, при котором у детей при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование звуковых и смысловых компонентов речевой системы. Автор указывала на позднее начало развития речи у детей с ОНР, их скудный словарный запас, наличие в их речи аграмматизмов, дефектов произношения и фонемообразования. Общее недоразвитие речи имеет разную степень выраженности. На этом основании Р.Е. Левиной была предложена классификация ОНР, представленная в виде трехуровневой периодизации:

I уровень. При недоразвитии речи данного уровня у ребенка полностью или почти полностью отсутствуют словесные средства общения. При этом пассивный словарь более сформирован, чем активный.

II уровень. В данном случае речевые возможности ребенка более высоки, в речи присутствуют фразы, но словарь в целом при этом остается бедным, фонетическое и грамматическое оформление искажены.

III уровень. У ребенка достаточно развернутая обиходная речь, но она отстает от нормы по всем показателям. У детей очень ограниченный словарный запас, слова звучат одинаково и им придается то или иное значение в зависимости от ситуации. Все это делает речь детей бедной и стереотипной. На этом уровне дети не могут самостоятельно вычленять образные описания и сравнения и опускают их, что делает пересказ ребенка схематично обедненным» [20].

«Существует еще и четвертый уровень недоразвития речи, выделенный Т.Б. Филичевой. Описание общего недоразвития речи было бы неполным без характеристики дополнительного четвертого уровня. Четвертый уровень недоразвития речи отмечается у детей, имеющих не резко выраженные остаточные проявления лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Нарушения всех компонентов языка в незначительной степени выявляются у этих детей в процессе детального обследования их речи путем выполнения ими специальных упражнений. У детей с ОНР IV уровня имеются нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости, в их речи преобладают элизии, которые преимущественно выражаются в сокращении звуков и реже в пропусках слогов. Кроме этого в речи детей имеются парафазии, либо в виде перестановки слогов, либо, что встречается реже, в персеверации и добавлении слогов и звуков. Речь детей характеризуется недостаточной внятностью, невыразительностью, наличием некоторой вялости артикуляции и нечеткостью дикции, что создает ощущение смазанности речи» [41].

Согласно работе Н.Н. Салагиной, у детей с ОНР наблюдаются трудности с овладением самостоятельной речью и, с возрастом, расхождения в речевом развитии этих детей и их сверстников, не имеющих проблем с речью, становятся все заметнее [31]. Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева,

Т.В. Туманова отмечают у детей с ОНР недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности распределения внимания [20; 41]. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания, они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с нарушением речи воспринимают образ предмета с определенными трудностями, им требуется больше времени для принятия решения, а отвечая, они проявляют неуверенность и допускают отдельные ошибки в опознании. При выполнении задачи «приравнивание к эталону» дети используют элементарные формы ориентировки и меньше применяют способ зрительного соотнесения. Таким образом, можно сказать, что «зрительное восприятие у детей с нарушением речи сформировано недостаточно. Исследование мнестической функции позволяет заключить, что запоминание словесных стимулов у младших школьников с нарушением речи значительно хуже, чем у детей без речевой патологии. А изучение функций внимания позволяет отметить, что дети с нарушением речи быстро устают, нуждаются в побуждении, затрудняются в выборе продуктивной тактики, ошибаются на протяжении всей работы. Также отмечено, что у старших школьников с ОНР имеются нарушения межличностного общения, что связано, в том числе, и с незрелостью мотивационно-потребностной сферы.

В целом же можно сказать, что в результате нарушения речи у детей нарушается деятельность общения, и далее затрудняется процесс их межличностного взаимодействия, приводящий к серьезным проблемам на пути развития и обучения. Наряду с общей соматической ослабленностью детям с нарушением речи характерно и некоторое отставание в развитии двигательной сферы: движения у них плохо координированы, скорость и четкость их выполнения снижены. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. У старших дошкольников с

нарушением речи также отмечается недостаточная координация во всех видах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной» [20].

При изучении характеристики взаимодействия с окружающими старших дошкольников с ОНР III степени, в первую очередь стоит обратить внимание на их межличностное общение со сверстниками и педагогами, как группами людей, с которыми дошкольнику приходится общаться почти ежедневно и на протяжении достаточно длительного периода времени. В отношениях со сверстниками старшие дошкольники с нарушением речи, как отмечает Е.Г. Федосеева, «отличаются заикленностью на имеющемся дефекте речи, дети проявляют речевой негативизм, нетрудно заметить наличие у них чувства неполноценности, как следствия сниженной самооценки, а также отказа от устного общения. При этом дошкольники с нарушением речи могут отличаться успехами в обучении, что обуславливается именно их замкнутостью и фактически вынужденной усидчивостью.

Сюда же можно отнести коммуникативные барьеры, имеющие субъективный характер, которые связаны с личностными особенностями детей, с несовершенством владения ими потребностно-мотивационным, рефлексивным, эмоционально-личностными и практико-действенным компонентами коммуникативной культуры. Кроме того, к негативным личностным особенностям детей с нарушением речи можно отнести скованность, отсутствие активности и социальной смелости, а также фрустрацию потребности достижения успеха» [40].

Среди «дошкольников с речевой патологией есть такие, которые избегают общения и те, которые являются популярными среди своих сверстников. Недостатки общения старших дошкольников с нарушением речи со сверстниками неоднородны по выраженности, зависят от речевой патологии, от личностных особенностей самого ребенка. Н.Н. Малофеев и Н.Д. Шматко подчеркивают, что все» [25] дети с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и «с речевой патологией, нуждаются в

обогащении опыта социального и учебного взаимодействия со своими нормально развивающимися сверстниками, но к каждому ребенку необходимо подобрать доступную и полезную для его развития модель интегрированного обучения, сохранив во всех случаях необходимую специализированную психолого-педагогическую помощь» [25].

В целом, коммуникативные возможности детей с ОНР отличаются ограниченностью и по всем параметрам оказываются ниже нормы. Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности дошкольников: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность. Для большинства таких детей характерны вспышки нервной возбудимости и даже агрессии по отношению к сверстникам, что говорит о недостаточной сформированности у них навыков совместной деятельности. Если поручить им выполнение коллективного задания, то можно увидеть картину неорганизованности: дети не советуются друг с другом, не ориентируются на партнера, не сотрудничают с ним. Данные наблюдения говорят о слабой ориентации дошкольников с ОНР на ровесников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений, навыков межличностного общения.

Трудности, связанные с организацией своего речевого поведения у детей с ОНР III уровня негативно отражаются на их общении и взаимодействии с окружающими детьми [5]. На основе своих исследований Г.Н. Градова и Л.Г. Соловьева сделали вывод, что многогранность дефекта речевых и коммуникативных умений у этой категории детей влечет за собой такие особенности речевого развития, как обедненность активного словаря, примитивность словаря глаголов, своеобразие словообразования и построения связного высказывания. Влияние этих отрицательных факторов препятствует осуществлению процесса полноценного взаимодействия, что влечет за собой:

- ослабление потребности детей в общении;

- ограниченность коммуникативных форм;
- обособленность, нежелание вступать в контакт;
- недостаточная ориентация в ситуациях взаимодействия;
- поведенческие расстройства.

Существующие методы подачи информации в ДОО не компенсируют обеднение спонтанного взаимодействия детей. Что же касается развития навыков совместной деятельности детей с ОНР III уровня, в большинстве ДОО, согласно работе И.А. Бурлаковой и В.В. Рубцова, вопросам межличностного общения, а также организации такого рода взаимодействия на практике уделено недостаточно внимания [2].

Процесс и сложности формирования навыков межличностного общения дошкольников с ОНР изучались такими известными педагогами, как Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова [17]. Согласно выводам, сделанным на «основе их исследований, понятие взаимодействия используется как синоним сотрудничества, совместной деятельности, скооперированности и интерпретируется как одна из форм организации процесса воспитания и обучения, результатами реализации которой являются:

- появление и развитие у детей осознанности» [17] своего поведения;
- новообразование в виде критичности своих и чужих поступков и их последствий;
- формирование адекватной рефлексии;
- повышение интереса к образовательной деятельности;
- увеличение познавательной активности;
- улучшение познавательных способностей.

Все это дает толчок для развития познавательных действий, которые дети совершенствуют во время совместной деятельности, например, распределяют роли, планируют алгоритм совместных операций и обмен ими, достигают взаимопонимания.

Навыки межличностного общения у дошкольников – это совокупность параметров процесса взаимодействия детей, направленных на осуществление

целенаправленного воздействия на формирование отдельной личности в процессе индивидуальной или коллективной деятельности. Развитие общения у дошкольников предусматривает формирование у них следующих групп умений и навыков:

1. Речевые умения: начать общение (знать, как представиться, обратиться на себя внимание, обратиться к знакомому или незнакомому человеку, занятому разговором с другими людьми); поддержать разговор (уметь слушать собеседников, проявлять инициативу в беседе, учитывать все условия данной ситуации, излагать свое мнение, выражая свое отношение к предмету беседы); говорить четко, соблюдать нормальный темп, обращать внимание на интонацию высказываний, пользоваться выразительностью речи; доказывать свою точку зрения или соглашаться с мнением оппонента; оценивать и сравнивать события и людей; приводить примеры из собственного жизненного опыта или заимствованные из жизни других людей; интересоваться нюансами ситуации, проявляя лояльность, тактичность и, при необходимости, толерантность; в свою очередь отвечать на вопросы, не перебивать собеседника; соблюдать логичность и связность высказываний.

2. Навыки речевого этикета: обращение к незнакомому человеку, знакомство с ним, жалоба или извинение; приветствие знакомого, приглашение, согласие или отказ, поздравление или сочувствие; просьба об услуге и благодарность за ее оказание.

3. Умение контактировать в паре и в микрогруппе, а так же сосуществовать в коллективе.

4. Умение сотрудничать для планирования совместной деятельности, достижения общего результата и его обсуждения.

5. Невербальные умения, т.е. актуальное использование жестов и мимики.

Все вышеперечисленные навыки и умения формируются у ребенка при непосредственном общении с ровесниками. Причем повседневное общение в

процессе игровой, бытовой и трудовой деятельности детей должно быть предусмотрено не только в спонтанных ситуациях, но и в обучении, специально организованном для этой цели. Для этого практически работникам ДОО (методистам, воспитателям, педагогам-психологам, учителям-логопедам) важно целенаправленно совместно планировать и организовывать работу по формированию навыков межличностного общения у дошкольников.

Формирование навыков межличностного общения детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня со сверстниками представляет особый интерес для практических исследований, так как в процессе образовательной деятельности в ДОО выявляются такие возможности для специально организованной детской «деятельности, которая даст им возможность осознания необходимости партнера, планирования совместной работы, контроля, согласованности друг с другом.

В трудах И.В. Мавриной установлено стремление дошкольников к различным формам и видам взаимодействий с ровесниками в ходе развивающих занятий, однако вместе с этим наблюдается недостаточность необходимых способов и средств взаимодействия. Автором экспериментально установлено, что, начиная с младшего дошкольного возраста, уже возможна организация процесса содержательного взаимодействия детей друг с другом во время групповых занятий. Полноценное развитие детей проходит в условиях специально организованной педагогом такой образовательной ситуации, в которой у детей появляется необходимость вступать в отношения сотрудничества – согласования и соподчинения действий. Развивающие занятия, учитывающие включенность дошкольников в совместные обсуждения, реализацию и оценку конечного продукта деятельности, способствуют активизации творческого потенциала ребенка и формированию способности к сотрудничеству. При этом автор отмечает стойкое положительное отношение



детей к совместным действиям со сверстниками, которое проявляется в выраженном интересе к действиям партнера» [24].

Богатая языковая среда важна для раннего обучения детей и может оказывать сильное влияние на ранний язык, словарный запас, чтение и математические навыки, а также на социально-эмоциональное развитие детей [48].

Своеобразие речевого развития, а так же трудности, связанные с овладением активным словарем, лексикой и грамматикой, наряду с особенностями восприятия обращенной речи, становятся препятствием на пути дошкольников с ОНР III уровня к полноценному взаимодействию со сверстниками. Широкий спектр стойких речевых нарушений ограничивает полноценность их взаимодействий с окружающими взрослыми людьми и приводит к обособленности в детском коллективе. Это затрудняет процесс сотрудничества детей в совместной деятельности, что влечет за собой серьезные проблемы на пути дальнейшего развития и обучения дошкольников с ОНР III уровня. Социально-коммуникативное развитие таких детей является важнейшим аспектом для их адаптации и социализации в обществе, потому как оно накладывает отпечаток на всестороннее развитие их личности и на дальнейшую готовность к переходу на следующую ступень обучения. Все это обосновывает актуальность изучения механизмов и условий развития и формирования навыков межличностного общения у детей с ОНР III уровня.

## **1.2 Сторителлинг как средство формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

Техника «сторителлинг» широко используется в сфере управления персоналом и в менеджменте, а также активно применяется в бизнесе, в маркетинге, в журналистике и включается в PR-технологии [39]. На

сегодняшний день данная техника стала использоваться и в педагогике, как средство, позволяющее снизить информационную загруженность обучающихся и повысить эффективность реализации воспитательных целей в процессе обучения. Техника «сторителлинг» в педагогике, согласно исследованию И.Н. Герасимовой, Ж.Е. Ермолаевой, О.В. Лапуховой и В.А. Смирновой, рассматривается как «педагогическая техника, которая построена на применении историй с определенной структурой и героями и направлена на решение педагогических задач в процессе учебно-воспитательной работы» [13].

Исследования таких авторов как М. Андерсон, М. Айзенк, А. Бадли, Р.Л. Солсо, Р. Фрейджер, Дж. Фрейдимен в области «когнитивной психологии показывают, что при выполнении непосредственного действия человек использует запоминающуюся информацию, а не ту, которая является для него неосознанной и не извлекается из памяти» [42] без приложения определённых усилий. Соответственно, все, что может сделать информацию запоминающейся, позволит, в том числе, придать ей смысл. Образование в раннем детстве не может быть отделено от деятельности по рассказыванию историй. Детям предлагается познакомиться с культурой рассказывания историй. Это игра, основанная на учебной программе, потому что, когда она ориентирована на ребенка, дети непосредственно вовлечены и свободно участвуют в деятельности [12]. Так как истории характеризуются большей выразительностью, увлекательностью, вызывают больший интерес и легче ассоциируются с личным опытом, чем стандартные правила, законы и директивы, то они лучше запоминаются, имеют больше значения, лучше осознаются и сильнее влияют на людей.

В современной педагогике, как отмечает в своей работе О.А. Мершина, техника «сторителлинг» используется в совокупности с мультимедийными технологиями, что позволяет использовать ее с самыми различными группами обучающихся при самых разных формах обучения [26]. Техника «сторителлинг» на основе информационно-коммуникационных технологий

носит название цифровой сторителлинг и подразумевает под собой такой форм данной технологии, который дополняется визуальным рядом, например, видео, скрайбингом, майнд-мэром, инфографикой.

В качестве преимуществ цифрового сторителлинга, согласно исследованию Н.А. Катаевой, можно выделить следующее:

- более убедительный и наглядный формат объяснений учебного материала;
- высокий уровень оперативности распространения учебного материала;
- высокий уровень индивидуализации «обучения»;
- возможность моделировать самые различные ситуации, процессы и явления даже при отсутствии широких финансовых и временных возможностей;
- высокий уровень вовлеченности обучающихся в учебно-воспитательный процесс;
- возможность сохранения структуры и основных элементов традиционного сторителлинга» [12] в цифровом рассказе, что, в свою очередь, позволяет расширить формат подачи информации.

Ж.Е. Ермолаева и О.В. Лапухова отмечают, что в педагогике используется следующие два основных вида сторителлинга [12]:

1. Классический сторителлинг. При использовании данного вида сторителлинга учебная информация передается педагогом самостоятельно в формате реальной жизненной ситуации или же придуманной истории. Задача детей в данном случае состоит в том, чтобы слушать и воспринимать передаваемую учебную информацию. Классический рассказ в данном случае, как отмечает Р.Г. Болбаков, «позволяет передать явное знание, которое выражается вербально и существует в виде текста. Применение классического сторителлинга направлено на передачу педагогом конкретной информации, облеченной в яркую форму запоминающейся истории.

2. **Активный сторителлинг.** Подобный формат сторителлинга подразумевает подачу педагогом канвы истории путем определения ее целей и задач. Дети, в свою очередь, ставятся перед необходимостью определить содержание истории и передать его устно. При использовании указанной формы сторителлинга дети самостоятельно создают истории на основе задания педагога, моделируют разные ситуации и ищут пути выхода из них, а также самостоятельно или с педагогом анализируют, обсуждают различные истории.

Плюс активного сторителлинга, по мнению И.А. Ульяновой, заключается в том, что такая подача информации позволяет передавать как явную, так и неявную информацию [36]. Под неявной информацией (неявным знанием) в данном случае понимается логически не оформленный и вербально не выраженный вид знания. Данный вид знания особым образом проявляется в практической деятельности и представляет собой передачу умений и навыков.

Чтение историй из разных культур откроет ум ребенка к разнообразию вокруг них и создаст более глубокое понимание людей» [44]. В педагогической практике возможна комбинация классического и активного сторителлинга.

Как видно, сторителлинг является не просто пересказыванием истории, а рассказом, имеющим определённый сюжет и задачи. Ж.Е. Ермолаева и О.В. Лапухова пишут, что идея разбора текста по частям, анализа его устройства с последующим конструированием своего текста не является новой [12]. Она рассматривалась еще в работах Ф. де Соссюра, И.А. Бодуэн де Куртена, Ф.Ф. Фортунатова.

Визуальные стратегии обучения и рассказывание историй предоставляют полезные способы моделирования поведения, которое мы хотим, чтобы дети демонстрировали. А они должны иметь возможность видеть, как выглядит это поведение, чтобы они могли усвоить, что они чувствуют [13]. В соответствии с тем, какие цели и задачи лежат в основе

рассказа, выделяют следующие виды сюжетов, которые могут быть использованы при создании педагогического сторителлинга [13]:

1. Элементарный сюжет. Данный вид сюжета является классическим и, как правило, лежит в основе всех других видов сюжета. Сюжет имеет следующую структуру: главный герой – цель – препятствия на пути к цели – способы преодоления данных препятствий – результат. Применение данного сюжета подходит в случаях, когда необходимо развить у обучающихся мотивацию, реализовать задачи наставничества, объяснить какие-либо процессы или явления, а также выбрать средство для решения проблемы. Включение данного сюжета в технику сторителлинг имеет некоторые особенности, а именно:

- включение в сюжет отрицательных и положительных героев;
- описание иерархии целей, например, когда главный герой в процессе достижения основной цели, решает и сопутствующие;
- выделение скрытых целей главного героя;
- выделение и классификация препятствий, с которыми встречается главный герой;
- определение средств для преодоления препятствий;
- анализ результата сюжета;
- обозначение связи результата и личности главного героя.

Кроме того, при создании элементарного сюжета его можно строить, исходя из цели, или исходя из препятствий. Например, цель получить что-либо является первичной целью, а цель избавиться от чего-либо – первичным препятствием.

2. Сюжет «Борьба с монстром (чудовищем)». В основе данного сюжета лежит элементарный сюжет с тем отличием, что в него включается приём, который подразумевает изображение проблемы в виде монстра с последующей расправой над этим монстром. Структура данного сюжета имеет следующий вид: главный герой – цель – встреча с чудовищем – чудовище оказывается опаснее, чем ожидал главный герой – борьба с

чудовищем и победа над ним – достижение цели. Применение данного сюжета позволяет сделать более эффективным процесс формирования мотивации у обучающихся, а также повысить результативность задач наставничества. К особенностям использования указанного сюжета относятся необходимость организации занятия в замкнутом пространстве, создании определённых атмосферы и условий, создание обстановки накала страстей и драматизма ситуации, включение в процесс помощников для борьбы с чудовищем. Для облегчения запоминания информации на основе указанного сюжета главный герой истории должен быть близок к детям, а именно:

- дети должны ассоциировать себя с главным героем (по возрасту, системе взглядов, жизненным проблемам, социальному статусу, интересам, визуальной схожести);
- дети могут видеть в главном герое себя в будущем или идеального себя.

«3. Сюжет «Из грязи в князи/Синдром Золушки/История успеха». В основе данного сюжета лежит перемещение главного героя в новые условия или его переход на новый уровень жизни. Например, герой был бедным и стал богатым. Сюжет дает ответ на вопрос: «Как герою это удалось?». Структура указанного сюжета имеет следующий вид: главный герой – новая ситуация или новые условия жизни, в которые попадает герой – появление у героя проблем и/или врагов – действия героя, проявление его положительных качеств – помощь друзей героя – счастливое решение проблемы – результат (окончательный переход героя на новый уровень). Включение данного сюжета» [13] в технику сторителлинг позволяет сформировать у детей мотивацию, объяснить им процесс или явление или же провести сравнение процессов или явлений, а также позволяет развить способность к выбору способов решения задачи. К особенностям применения указанного сюжета можно отнести необходимость использования визуальных средств обучения,

поскольку они позволяют усилить эффект истории, четко разделить уровни «до» и «после» и обозначить антигероев.

«4. Сюжет «Квест, детектив». В основе данного сюжета лежит описание путешествия героя, в ходе которого он решает различные задачи. Сюжет имеет следующую структуру: главный герой – цель – локации (точки квеста) – решение конкретных задач в каждой локации – достижение мини-результата – достижение главной цели. Включение данного сюжета технику сторителлинг позволяет смоделировать проблемные ситуации, развить в детях способность к решению различных аналитических задач, отработать с ними необходимые навыки и умения, прояснить порядок действий» [13] при решении той или иной задачи. При использовании данного сюжета дети должны усвоить, что главному герою помогают его друзья, без которых решение проблемы, поставленной в сюжете, не представляется возможным. Это позволяет обозначить важность командной работы при решении той или иной задачи.

В целом, можно сказать, что техника «сторителлинг» в педагогике ставит своей главной задачей не поразить слушателей историей, а научить их чему-либо через нее. Поэтому в педагогическом сторителлинге сама история играет второстепенную, вспомогательную роль, она показывает детям как теория работает в жизни, связывает все компоненты воедино (теорию, примеры, объяснения), создает контекст. Естественно, не всегда представляется возможным четко придерживаться структуры описанных выше сюжетов, но это и не является обязательным. Главная задача педагога состоит в том, чтобы импровизировать на основе тех задач, которые он себе ставит: смешивать сюжеты, применять только часть их элементов или составлять что-то свое принципиально новое.

Н.И. Дворко и Е.А. Иванова отмечают роль цифрового сторителлинга в логопедической практике [7]. Авторы пишут, что использование сторителлинга в логопедии позволяет решать многие образовательные задачи. В частности, появилась возможность совместить в едином

обучающем пространстве традиционные методы работы по коррекции речи у детей и цифровой сторителлинг, в котором используются интерактивность и цифровые медиаплатформы для целей повествования. Цифровой сторителлинг расширяет традиционные формы работы учителя-логопеда с детьми путем применения интерактивности и различных форм представления информации (рисунки, фотографии, анимации, видео, звук, текст). Это повышает привлекательность занятий для детей и способствует лучшему усвоению пройденного материала. Н.И. Дворко и Е.А. Иванова указывают, что сторителлинг может использоваться при коррекции любого нарушения, связанного с основным дефектом речи у детей.

Н.И. Удовенко пишет, что сторителлинг позволяет повысить эффективность развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, в том числе имеющих дефекты речи [35]. В свою очередь, связная речь является основой межличностного общения детей дошкольного возраста. Именно поэтому формирование способности детей старшего дошкольного возраста с ОНР III степени к самостоятельному связному высказыванию лежит в основе развития у них навыков межличностного общения. По мнению Т.Н. Куницыной, сторителлинг идеально подходит для формирования связной речи у детей старшего дошкольного возраста с дефектами речи [18]. Автор отмечает, что использование техники сторителлинг в логопедической работе позволяет решить следующие задачи:

- развить связную речь у детей старшего дошкольного возраста, уточнить и расширить их «словарный запас»;
- закрепить у детей навыки правильного произношения звуков в самостоятельной речи;
- сформировать у детей навыки сотрудничества, самостоятельности, инициативности и ответственности;
- развить у детей целостное восприятие окружающего мира;



– развивать у детей интерес к изучению нового, неизвестного в окружающем мире, а также к участию в образовательном процессе» [18].

«И.А. Ульянова отмечает, что при организации коррекционной работы с дошкольниками в возрасте 5-6 лет на основе техники «сторителлинг» нельзя ограничиваться только составлением рассказа» [36]. Поскольку в этом возрасте ведущим является наглядно-образное мышление данную технику необходимо дополнять сменными картинками, которые позволяют повысить эффективность работы над автоматизацией звуков в словах, фразах (картинки с нужным звуком или нужной лексической темой). При этом И.А. Ульянова выделяет следующие виды сторителлинга, которые можно использовать при работе с детьми старшего дошкольного возраста [36]:

«– сторителлинг на основе реальной ситуации, когда в качестве примере проводится история из жизни ребенка;

– сторителлинг на основе повествования, когда в историю включается вымышленный или реальный персонаж (например, сказочный персонаж), который предлагает детям определенную информацию. Данный вид сторителлинга используется тогда, когда необходимо развить интерес детей к занятиям;

– сторителлинг на основе сценария, когда дети могут сами стать героями истории. Этот вид сторителлинга эффективен при необходимости применения полученных детьми навыков на практике;

– сторителлинг на основе проблемных ситуаций, когда детям необходимо найти выход из сложной ситуации.

И.А. Ульянова также указывает, что каждая из историй, независимо от вида сторителлинга, должна иметь следующую структуру: вступление, как этап привлечения внимания детей; развитие событий, в ходе чего определяется сюжет истории; кульминация, в ходе которой разворачиваются события истории; заключение, как итог истории» [36]. Д.Н. Кадеравек, Л.А. Пакульски, исследовавшие дошкольников с различными типами и

уровнями нарушений слуха, наблюдавшие испытуемых во время чтения книг и игр в игрушки, выявили прямую зависимость положительной динамики развития диалогической речи от ориентации на манипулятивные книги по сравнению с повествовательными книгами [46].

При работе с детьми 5-6 лет, по мнению Н.И. Удовенко, лучше начинать с применения простых историй, в которых описывается интересный для них случай [35]. На основе этого примера дети могут сами рассказать свои истории, выделить в них поучительные моменты, обсудить историю с другими детьми. Такой подход к работе позволяет детям раскрыться, стать менее замкнутыми, что в свою очередь позволяет преодолевать речевые нарушения и развивать навыки межличностного общения.

Многие дети в дошкольных организациях имеют нарушения речи и языка, у них плохо развито общение и потребность в поддержке очень велика [45].

В целом, исследование, проведенное в данной части работы, позволило определить следующее. В педагогике техника «сторителлинг» рассматривается как педагогическая техника, которая построена на применении историй с определенными структурой и героями и направлена на решение педагогических задач в процессе учебно-воспитательной работы. Выделяют: цифровой (с использованием информационно-коммуникационных технологий), классический (самостоятельная передача педагогом информации в формате реальной жизненной ситуации или же придуманной истории) и активный сторителлинг (подача педагогом канвы истории путем определения ее целей и задач). В соответствии с тем, какие цели и задачи лежат в основе истории, выделяют следующие виды сюжетов, которые могут быть использованы при создании педагогического сторителлинга: элементарный сюжет, сюжет «Борьба с монстром (чудовищем)», сюжет «Из грязи в князи/Синдром Золушки/История успеха» и сюжет «Квест, детектив». Техника «сторителлинг» в педагогике ставит своей главной задачей не поразить слушателей историей, а обучить их чему-либо через нее.

Сторителлинг позволяет повысить эффективность развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, в том числе имеющих дефекты речи, как основы их межличностного взаимодействия. Использование техники сторителлинг в логопедической работе позволяет решить следующие задачи: развить связную речь у детей старшего дошкольного возраста, уточнить и расширить их «словарный запас; закрепить у детей навыки правильного произношения звуков в самостоятельной речи; сформировать у детей навыки сотрудничества, самостоятельности, инициативности и ответственности; развить у детей целостное восприятие окружающего мира; сформировать у детей интерес к изучению нового, неизвестного в окружающем мире, а также к участию в образовательном процессе» [35]. К видам сторителлинга, которые можно использовать при работе с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи третьего уровня относятся следующие виды:

- сторителлинг на основе реальной ситуации;
- сторителлинг на основе повествования;
- сторителлинг на основе сценария;
- сторителлинг на основе проблемных ситуаций, когда детям необходимо найти выход из сложной ситуации.

Каждая из историй, независимо от вида сторителлинга, должна иметь следующую структуру: вступление, как этап привлечения внимания детей; развитие событий, в ходе чего определяется сюжет истории; кульминация, в ходе которой разворачиваются события истории; заключение, как итог истории.

### **Выводы по первой главе**

Теоретический анализ, проведенный в первой главе работы, позволил определить следующее. Общее недоразвитие речи – это сложное речевое расстройство, при котором у детей при нормальном слухе и интеллекте

нарушено формирование звуковых и смысловых компонентов речевой системы. При наличии у ребенка общего недоразвития речи III уровня наблюдается достаточно развернутая обиходная речь, но она отстает от нормы по всем показателям. У детей данной группы очень ограниченный словарный запас, слова звучат одинаково и им придается то или иное значение в зависимости от ситуации. Все это делает речь детей бедной и стереотипной. На этом уровне дети не могут самостоятельно вычленять образные описания и сравнения и опускают их, что делает пересказ ребенка схематично обедненным. Для детей с общим недоразвитием речи III уровня также свойственны недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности распределения внимания, сниженность вербальной памяти, а также недостаточная сформированность зрительного восприятия. Все это приводит к нарушениям в межличностном общении детей, что связано, в том числе, и с незрелостью мотивационно-потребностной сферы. В результате нарушения речи у детей нарушается деятельность общения, и далее затрудняется процесс их межличностного взаимодействия, приводящий к серьезным проблемам на пути развития и обучения.

Навыки межличностного общения у дошкольников – это совокупность параметров процесса взаимодействия детей, оказывающих влияние на развитие отдельной личности в процессе индивидуальной или коллективной деятельности. Развитие общения у дошкольников предусматривает формирование у них следующих групп умений и навыков: речевые умения; навыки речевого этикета; умение контактировать в паре и в микрогруппе, а так же сосуществовать в коллективе; умение сотрудничать для планирования совместной деятельности, достижения общего результата и его обсуждения; невербальные умения. Все вышеперечисленные навыки и умения формируются у ребенка при непосредственном общении с ровесниками и взрослыми.

Техника «сторителлинг» рассматривается как педагогическая техника, которая построена на применении историй с определенными структурой и

героями и направлена на решение педагогических задач в процессе учебно-воспитательной работы. Выделяют: цифровой, классический и активный сторителлинг. Техника «сторителлинг» в педагогике ставит своей главной задачей не поразить слушателей историей, а научить их чему-либо через нее. Сторителлинг позволяет повысить эффективность развития связной речи у детей старшего дошкольного возраста, в том числе имеющих дефекты речи, как основы их межличностного взаимодействия. К видам сторителлинга, которые можно использовать при работе с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня относятся следующие виды: сторителлинг на основе реальной ситуации, сторителлинг на основе повествования, сторителлинг на основе сценария и сторителлинг на основе проблемных ситуаций, когда детям необходимо найти выход из сложной ситуации.

Для получения практического представления об особенностях формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга в следующей главе работы будет проведено экспериментальное исследование по данному вопросу.

## **Глава 2 Экспериментальная работа по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга**

### **2.1 Выявление уровня сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

Экспериментальное исследование проводилось на базе СП «Детский сад № 60» г. Сызрани (пр. Гагарина, д. 12). В исследовании принимали участие дошкольники в возрасте 5-6 лет численностью 24 человека. В большинстве своем они имели диагноз – общее недоразвитие речи III уровня. Для проведения исследования старшие дошкольники были разделены на две группы – экспериментальную (далее ЭГ) и контрольную (далее КГ). В каждую группу вошло 12 человек. Список детей представлен в Приложении А.

На основе работ О.В. Дыбиной, М.И. Лисиной, А.Г. Рузской, Н.Н. Салагиной, О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой выделены показатели сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня. Опираясь на выделенные показатели, подобраны диагностические методики для определения уровня сформированности межличностного общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня (таблица 1).

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностическая методика
умение договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности	Диагностическая методика 1. «Рукавички» (Г.Л. Цукерман)
умение выражать свои мысли	Диагностическая методика 2. «Изучение уровня речевой коммуникации» (А.В. Москвина, Е.Н. Труфанова, Н.М. Сулова)

Продолжение таблицы 1

склонность к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения	Диагностическая методика 3. «Тест Руки (Hand-test)» (Б. Брайклин, Э. Вагнера)
умение замечать эмоциональное неблагополучие сверстника	Диагностическая методика 4. Раздел «Коммуникация», задание 4 из диагностического комплекса «От рождения до школы» (Н.Е. Веракса)
умение распознавать эмоциональное состояние другого человека	Диагностическая методика 5. «Эмоциональные лица» (Н.Я. Семаго)
умение уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности	Диагностическая методика 6. «Изучение этнотолерантности старших дошкольников» (Е.Н. Николаева, М.Л. Поведенок)
инициативность в общении	Диагностическая методика 7. «Необитаемый остров» (О.В. Дыбина)
умение вести диалог со сверстниками (слушать и договариваться с партнером по общению)	Диагностическая методика 8. «Изучение способностей детей к партнерскому диалогу» (А.М. Щетинина)

Рассмотрим результаты констатирующего эксперимента.

Диагностическая методика 1 «Рукавички» (Г.Л. Цукерман)» [27].

Цель: выявление уровня сформированности умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Проведение исследования: В ходе тестирования дети были разделены на пары и каждому ребенку из пары было предоставлено по одному изображению рукавички и набору цветных карандашей. Изображение рукавичек дети в паре должны были раскрасить одинаково, таким образом, чтобы рукавички внешне составили пару, то есть выглядели одинаково. Дети сами придумывали узор, и для этого им необходимо было договориться между собой, какой узор они будут рисовать. «Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности (оценивалась по степени сходства узоров на рукавичках);
- умение детей прийти к общему решению, умение убеждать, аргументировать;

- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности (замечали ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как реагировали на отступления);
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение детей к совместной деятельности» [27]:  
 позитивное (дети работали с удовольствием и интересом), нейтральное (дети взаимодействовали друг с другом в силу необходимости) и отрицательное (дети игнорировали друг друга, ссорились).

На основании данных критериев определялся уровень сформированности умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня:

- низкий уровень: в узорах рукавичек явно преобладали различия или вообще не было никакого сходства. В ходе выполнения задания дети не стремились договориться друг с другом или были не в состоянии прийти к согласию по поводу узора, каждый из детей настаивал на своем;
- средний уровень: сходство полученных рукавичек – частичное, отдельные их признаки (цвет или форма некоторых деталей рисунка) совпадали, но имели и заметные различия. Качество взаимодействия между детьми было схоже с высоким уровнем, но имелись и заметные противоречия в совместных обсуждениях, отмечалось отсутствие умения идти на компромисс;
- высокий уровень: рукавички были украшены одинаковым или очень похожим узором. В процессе выполнения задания дети активно обсуждали возможный вариант узора, приходили к согласию относительно способа разукрашивания рукавичек, сравнивали способы действия, координируя их, строили совместные действия, строго следили за реализацией принятого замысла.



Для облегчения последующего сравнения полученных результатов за высокий уровень детям начислялось 3 балла, за средний – 2 балла и за низкий – 1 балл. Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б.

В таблице 2 представлены количественные результаты проведения диагностической методики «Рукавички» Г.Л. Цукермана.

Таблица 2 – Уровень сформированности умения договориться с окружающими в ситуации совместной деятельности у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	6 человек (50%)	6 человек (50%)	-
КГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-

По результатам диагностической методики можно сделать вывод о том, что шесть детей экспериментальной группы (50%) показали низкий уровень сформированности умения договориться с окружающими в ситуации совместной деятельности. Лиза О., Вероника П. и Антон А. в ходе выполнения задания не стремились действовать сообща, обсуждать узор и договариваться друг с другом. Максим Т., Софья С. и Варя М. хоть и пытались взаимодействовать в паре, но их попытки не приводили к необходимому результату. Например, Максим Т. не мог дослушать своего партнера до конца или не пытался понять, о чем тот ему говорит, что мешало детям прийти к общему решению и порождало конфликты. Софья С. и Варя М. в процессе выполнения работы настаивали каждая на своем и не хотели уступать партнеру, что сказалось на качестве выполненного задания: сделанные детьми в парах рукавички отличались друг от друга, как по цветовой гамме, так и по форме изображенных на них деталях.

Остальные шесть детей экспериментальной группы (50%) показали средний уровень сформированности умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности. Саша И., Саша С. и Егор П. в процессе

выполнения задания стремились к взаимодействию и сотрудничеству, старались найти компромисс по поводу содержания рисунка рукавичек путем обсуждения, но в их общении также отмечались ссоры и недопонимания, хотя и в не столь выраженной форме, как у детей с низким уровнем развития того же умения. Максим Р., Даша М. и Рустам Н. сумели прийти к единогласному решению по поводу одной стороны выполнения задания (выбор цвета или формы узора), но не смогли прийти к компромиссу по поводу другой стороны выполнения задания. В результате, сделанные ими рукавички имели сходство по частичным или отдельным своим признакам при наличии других заметных различий.

Такая же ситуация наблюдалась и в контрольной группе. Пять детей данной группы (42%) оказались неспособны договариваться со сверстниками в ситуации совместной деятельности. Это проявлялось в парах с участием Полины Б., Вари Г. и Юры Д., которые конфликтовали со своими партнерами, настаивали на своем и не хотели уступать в своих решениях, а также в парах с участием Саши П. и Ули Я., которые в принципе не стремились действовать сообща и советоваться со своими партнерами. Остальные семь детей контрольной группы (58%) показали средний уровень сформированности данного умения. Илья Б., Андрей Л., Михаил Л. и Семен Р. в процессе выполнения задания стремились к сотрудничеству, но в их общении отмечались ссоры и недопонимания. Глеб Р., Даша Е., Арсений А. не смогли прийти к компромиссу по поводу одной из сторон выполнения задания.

Как видно из таблицы 2, в контрольной группе старших дошкольников преобладает средний уровень сформированности умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности (58%). В экспериментальной группе в равной степени преобладают дети с низким и средним уровнями сформированности того же умения (50% и 50%). Это указывает на то, что большинство детей 5-6 лет с ОНР III уровня стремятся к взаимодействию и готовы идти на контакт при необходимости выполнять

совместные действия, но у них не хватает навыков и умений для налаживания данного взаимодействия.

Диагностическая методика 2 «Изучение уровня речевой коммуникации» (А.В. Москвина, Е.Н. Труфанова, Н.М. Сулова) [8].

Цель: выявление уровня сформированности умения выражать свои мысли у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Проведение исследования. В ходе тестирования проводилось наблюдение за свободным общением детей контрольной и экспериментальной групп. В процессе наблюдения обращалось внимание на характер общения, инициативность детей, их умение вступать в диалог, поддерживать его, ясно выражать свои мысли.

На основе полученной информации в ходе наблюдения детям присваивался определенный уровень умения выражать свои мысли и балльная оценка к нему, в соответствии со следующими критериями:

- низкий уровень (1 балл): ребенок был малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользовался формами речевого этикета, не умел последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание;
- средний уровень (2 балла): ребенок слушал и понимал других людей, участвовал в общении, но, как правило, по инициативе других людей, показывал способность к использованию форм речевого этикета, но прибегал к ним редко;
- высокий уровень (3 балла): ребенок был активен в общении, умел слушать и понимать другого человека, строил общение с учетом ситуации, легко входил в контакт с детьми и взрослыми, ясно и последовательно выражал свои мысли, пользовался формами речевого этикета.

Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. В таблице 3 представлены количественные результаты проведения

диагностической методики 2 ««Изучение уровня речевой коммуникации» (А.В. Москвина, Е.Н. Труфанова, Н.М. Сулова)».

Таблица 3 – Уровень сформированности умения выражать свои мысли у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-
КГ	6 человек (50%)	6 человек (50%)	-

По результатам диагностической методики 2 можно сделать вывод о том, что пять детей (42%) экспериментальной группы показали низкий уровень умения выражать свои мысли. При наблюдении за Сашей И., Сашей С. и Антоном А. было отмечено, что дети не стремятся вступить в разговор с кем-либо и поддерживать общение из-за ограниченности языковых средств и неумения ясно и последовательно выражать свои мысли. Развитию общения с указанными детьми, как правило, способствовала инициатива педагога: он предлагал ребенку вопросы для общения («Как ты думаешь, как дела у Лизы? Давай спросим у нее? А теперь расскажи, как у тебя дела...» и пр.). После этого ребенок мог задавать вопросы, но, они были краткими и, как правило, подразумевали однозначный ответ («Да», «Нет», «Не знаю», «Хорошо»). В процессе общения у Лизы О. и Егора П. с другими детьми не было отмечено использование форм речевого этикета, то есть они не приветствовали кого-либо и не прощались, не произносили слов «спасибо», «пожалуйста». Кроме того, их речь характеризовалась неумением последовательно излагать свои мысли и точно передавать их содержание.

Остальные семь детей экспериментальной группы (58%) показали средний уровень умения ясно и последовательно выражать свои мысли. При наблюдении за этими детьми было отмечено, что они слушают собеседника и понимают, что он им говорит, а также участвуют в общении, хотя также в большинстве случаев по инициативе других людей. Например, Максим Т., Максим Р. и Вероника П. умели пользоваться формами речевого этикета,

хотя и делали это редко. Зато их предложнные конструкции были более развернуты. Даша М., Софья С., Рустам Н. и Варя М. могли перебить собеседника, что не всегда позволяло им строить правильную речевую реакцию на его вопросы и предложения. Однако в других ситуациях, эти же дети использовали при общении сложносочиненные и сложноподчиненные предложения.

Такая же ситуация наблюдалась и в контрольной группе. Шесть детей контрольной группы (50%) человек показали низкий уровень умения ясно и последовательно выражать свои мысли. Полина Б., Илья Б., Андрей Л. и Михаил Л. практически не использовали распространенные предложения для отслеживания, например, причинно-следственных связей. Глеб Р. и Даша Е. в процессе общения не использовали формы речевого этикета, а их речь характеризовалась неумением планировать высказывание и последовательно излагать свои мысли из-за обедненного словаря и примитивности рассуждений. Другие шесть детей контрольной группы (50%) показали средний уровень умения ясно и последовательно выражать свои мысли. Так, хоть Варя Г., Юра Д., Саша П. и Семен Р. в большинстве случаев и вступали в разговор по инициативе других людей, включаясь в общение, могли спланировать довольно сложные высказывания и здраво рассуждать в пределах возрастного уровня. Ульяна Я. и Арсений А., описывая произошедшие события, соблюдали хронологию, также их высказывания характеризовались логичностью.

Как видно из таблицы 3, в экспериментальной группе старших дошкольников преобладает средний уровень умения выражать свои мысли (58%). В контрольной группе в равной степени имеются дети с низким и средним уровнем данного умения (50% и 50%). В целом, это указывает на то, что большинство детей 5-6 лет с ОНР III уровня в состоянии слушать и понимать речь собеседника, а также участвовать в общении, но они вступают в разговор чаще всего по инициативе других людей, мало используют формы речевого этикета и распространенные предложения в своей речи. Они могут

планировать логичные высказывания, рассуждать на знакомые и понятные им темы, но таким детям постоянно требуется направляющая помощь взрослого.

Диагностическая методика 3 «Тест Руки». Проективная методика исследования личности Б. Брайклин и Э. Вагнера» [34].

Цель: выявление склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Проведение исследования. В ходе тестирования детей просили интерпретировать содержания действия, представленного в виде «стоп-кадра» изображения кисти руки, социально нейтрального и не несущего какой-либо смысловой нагрузки. Ответы детей относили к одной из 11 категорий: агрессия, указание, страх, эмоциональность, коммуникация, зависимость, демонстративность, увечность, активная безличность, пассивная безличность и описание. Каждой из заявленных категорий присваивалось определенное количество баллов, в зависимости от того, сколько раз они проявились в ответах детей.

Максимальное количество баллов по тесту всего – 40 баллов (при учете того, что на каждую из предъявленных испытуемому карточек приходится по 4 ответа).

Суммарный балл склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения вычисляется, по формуле:  $A = (Агрессия + Указание) - (Страх + Эмоциональность + Коммуникация + Зависимость)$ . Чем меньше суммарный балл, тем менее агрессивно устремленным является человек. В данной работе оценка по данному тесту проводилась путем сокращенной интерпретации, когда суммарный балл за методику сравнивался с тестовыми нормами, и принималось решение об уровне склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения у каждого ребенка. Условно, согласно тестовым нормам, были определены следующие

уровни склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения:

- -0,5 баллов и менее – низкий уровень склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения;
- -0,4-1,5 балл – средний уровень склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения;
- 1,6 баллов и более – высокий уровень склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения.

С целью упрощения расчетов в ходе определения итогового уровня сформированности навыков межличностного общения у детей полученные по данной методике баллы переводились в соответствии с уровнями, которые они обозначали. Таким образом, за низкий уровень детям присваивалось 3 балла, за средний – 2 балла и за высокий – 1 балл.

Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. В таблице 4 наглядно представлены количественные результаты диагностической методики 3 «Тест Руки». Проективная методика исследования личности Б. Брайклин и Э. Вагнера.

Таблица 4 – Уровень склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	1 человек (8%)	7 человек (58%)	4 человека (33%)
КГ	1 человек (8%)	8 человек (67%)	3 человека (25%)

По результатам анализа диагностической методики 3 можно сделать вывод о том, что четверо детей (33%) экспериментальной группы показали высокий уровень склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения. Например, Саша И. и Даша М., Антон А. и Лиза О. показали такую интерпретацию поз руки, которая свидетельствовала о

том, что ребенок готов к высшему проявлению агрессии и не желает приспособливаться к своему окружению. Семь детей (58%) экспериментальной группы показали агрессивные тенденции при наличии установки на социальное сотрудничество. Например, у Саши С., Максима Т., Вероники П. и Максима Р. полноценному формированию навыков межличностного общения мешал страх перед общением и высокий уровень эмоциональности. Один ребенок (8%) экспериментальной группы показал низкий уровень склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру. Егор П. показал высокие баллы по категории коммуникации и низкие баллы по категории «страх». Несмотря на то, что общее недоразвитие речи причиняло ему определенные неудобства, он все же не проявлял сильного страха перед общением с людьми.

Почти то же самое наблюдается и в контрольной группе, где трое детей (25%) показали высокий уровень склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения: у Андрея Л., Ули Я. и Арсения А. об этом свидетельствовали выбранная ими интерпретация поз рук. Восемь детей (67%) контрольной группы показали средний уровень склонности к проявлению агрессии, который, например, у Ильи Б., Михаила Л. и Саши П. проявлялся в том, что агрессия для них выступала просто, как защитная реакция от страха перед общением. Один ребенок (8%) контрольной группы показал низкий уровень склонности к проявлению агрессии. Семен Р. не выражал особого страха перед общением и, соответственно, не проявлял агрессию по отношению к собеседникам.

Как видно из таблицы 4, и в экспериментальной, и в контрольной группах преобладает средний уровень агрессивной устремленности (58% и 67%, соответственно). Это указывает на то, что большинство детей 5-6 лет с ОНР III уровня способны к агрессивным реакциям в процессе взаимодействия, хотя они и не являются ярко выраженными и не наносят вреда окружающим.



Диагностическая методика 4 «Проективная методика исследования коммуникативных и регуляторных способностей у детей 5-7 лет» [29].

Цель: выявить уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Проведение исследования. В ходе тестирования детям предлагалось четыре карточки с картинками, каждой из которых соответствовало свое задание. На первой карточке дети должны были показать картинку, на которой мальчик ведет себя так, что девочка его поблагодарит; на второй – картинку, где девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит; на третьей – картинку, на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке; на четвертой – картинку, на которой мальчики ведут себя так, что воспитатель их похвалит.

1 балл присваивался ребенку, если он выбирал картинку, где персонаж вел себя отрицательно и не стремился помочь другим, 2 балла – если ребенок выбирал ситуацию, где персонаж видит затруднения другого человека, но не помогает ему, а обращается за этим к взрослому и 3 балла – если ребенок выбирал ситуацию, в которой персонаж сам оказывает помощь сверстнику. Таким образом, всего за методику каждый ребенок мог набрать от 4 до 12 баллов, где: 4-6 баллов – низкий уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника, 7-10- баллов – средний уровень и 11-12 баллов - высокий уровень развития отмеченного показателя. С целью упрощения расчетов в ходе определения итогового уровня развития навыков межличностного общения у детей, полученные по данной методике баллы переводились в соответствии с уровнями, которые они обозначали. Таким образом, за низкий уровень присваивалось 3 балла, за средний – 2 балла и за высокий – 1 балл.

Стимульный материал к диагностической методике представлен в приложении Г. Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. В таблице 5 представлены количественные результаты диагностической

методики 4 «Проективная методика исследования коммуникативных и регуляторных способностей у детей 5-7 лет».

Таблица 5 – Уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-
КГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-

По результатам диагностической методики 4 пять детей (42%) экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника. Например, Саша С., Вероника П. и Даша М. в процессе работы с карточками в большинстве случаев обращали внимание на картинки, где главный персонаж не обращает внимания на того, кто нуждается в помощи, делает вид, что ничего не происходит. А Лиза О. и Варя М. говорили, что либо не видят необходимости помогать сверстнику, либо не знают, как это сделать. Остальные семь детей (58%) экспериментальной группы показали средний уровень данного умения. Так, Саша И., Максим Р. и Антон А. выбирали картинки, где персонаж обращает внимание на того, кто нуждается в помощи, но просит помочь взрослого. Другие дети говорили, что они не могут помочь сверстнику, но знают, что взрослый человек знает, как поступить.

То же самое наблюдалось и в контрольной группе, где пять детей (42%) показали низкий уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника: Полина Б., Илья Б., Даша Е. из предложенных картинок выбирали те, где главный персонаж игнорирует того, кто нуждается в помощи. Остальные семь детей контрольной группы (58%) показали средний уровень данного умения. Варя Г., Юра Д., Михаил Л. в большинстве случаев выбирали картинки, где помощь оказывается через взрослого человека.

Как видно из таблицы 5, и в экспериментальной, и в контрольной группе старших дошкольников преобладает средний уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника (58% и 58%, соответственно). Это указывает на то, что большинство детей 5-6 лет с ОНР III уровня хоть и способны к проявлению заботы по отношению к сверстникам, но для оказания им какой-либо помощи в первую очередь прибегут к помощи взрослого, а не будут помогать самостоятельно.

Диагностическая методика 5 «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго» [32].

Цель: выявить уровень сформированности умения распознавать эмоциональное состояние другого человека у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Проведение исследования. В ходе обследования детям предъявлялись для опознания картинки с изображением эмоциональных состояний (злость, печаль, радость), затем с реальными изображениями (дети, испытывающие явную радость, страх, сердитость, приветливость, удивление, обиду и задумчивость), а после – предлагалось придумать историю к какому-либо из предъявленных изображений. В зависимости от качества ответа каждому из детей присваивался уровень сформированности умения распознавать эмоциональное состояние другого человека:

- низкий уровень – ребенок затруднялся выполнить задание даже с помощью вопросов, не определял настроение, не мог показать его на себе;
- средний уровень – ребенок составлял ответы на вопросы с помощью педагога, показывал трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивал настроение и называл эмоции с помощью взрослого;
- высокий уровень – ребенок дал развернутый и подробный ответ, показал способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и

оценивать лицевую экспрессию, а также способность к оречевлению собственных переживаний.

За высокий уровень развития умения распознавать эмоциональное состояние другого человека детям присваивалось 3 балла, за средний уровень – 2 балла и за низкий уровень развития указанного показателя – 1 балл.

Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. В таблице 6 представлены количественные результаты проведения диагностической методики 5 «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго».

Таблица 6 – Уровень сформированности умения распознавать эмоциональное состояние другого человека у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	7 человек (58%)	5 человек (42%)	-
КГ	8 человек (66%)	4 человека (34%)	-

По результатам диагностической методики 5 можно сделать вывод о том, что семь детей (58%) экспериментальной группы показали низкий уровень умения распознавать эмоциональное состояние другого человека. Например, Саша И., Саша С. и Вероника П. затруднялись выполнить данное им задание даже с помощью наводящих вопросов, не смогли правильно назвать настроение, изображенное на картинке, и не смогли показать это настроение на себе. Остальные пять детей (42%) экспериментальной группы показали средний уровень умения распознавать эмоциональное состояние другого человека. Например, Максим Т., Даша М. и Софья С. отвечали на поставленные вопросы с трудом, испытывали трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, а оценить настроение и назвать эмоции у них получилось только при оказании помощи со стороны взрослого.

Подобные результаты наблюдались и в контрольной группе, где восемь детей (66%) показали низкий уровень умения распознавать эмоциональное

состояние другого человека: Арсений А., Даша Е., Уля Я. и др. не смогли правильно распознать необходимую эмоцию даже после наводящих вопросов. Остальные четыре ребенка (34%) показали средний уровень данного умения. Так, Варя Г., Саша П., Михаил Л. и др. смогли оценить эмоцию на картинке только при оказании помощи со стороны взрослого.

Как видно из таблицы 6, и в экспериментальной, и в контрольной группе старших дошкольников преобладает низкий уровень умения к распознаванию эмоций другого человека (58% и 62%, соответственно). Это указывает на то, что большинство детей 5-6 лет с ОНР III уровня мало способны к различению эмоций.

Диагностическая методика 6 «Диагностика этнотолерантности старших дошкольников» (Е.Н. Николаева, М.Л. Поведенок) [28].

Цель: определить уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Проведение исследования. В ходе тестирования с детьми были проведены две беседы и три экспериментальные ситуации. Результаты бесед оценивались с позиции проявления у детей этнотолерантных установок на основе содержания когнитивного и эмоционального компонентов толерантности. При оценке когнитивного компонента рассматривались три аспекта: представления детей о расовых, национальных и культурных особенностях людей мира; представления о национальном составе жителей России; представления о национальных особенностях своих родственников и друзей. При оценке эмоционального компонента рассматривались два аспекта: интерес к представителям разных этносов; интерес к совместной деятельности с детьми разных наций.

Результаты экспериментальных ситуаций также оценивались с позиции проявления у детей этнотолерантных установок, но на основе не только когнитивного и эмоционального, но и поведенческого компонентов. При оценке когнитивного компонента рассматривались два аспекта: знания о

правилах доброго отношения к людям другого этноса; знание способов установления дружеских отношений с ними. При оценке эмоционального компонента рассматривались два аспекта: интерес к общению с детьми другой национальности; мотив этого интереса. При оценке поведенческого компонента рассматривались два аспекта: умение общаться с детьми других этносов; отражение в речи мотивов позитивного взаимодействия с детьми других этносов.

После проведения бесед по каждому аспекту компонентов детям присваивалась оценка от 1 до 3 баллов, где: 1 балл – отсутствие представлений об этнотолерантности и интереса к этнической проблематике, 2 балла – представления об этнотолерантности носят фрагментарный характер, а интерес к этнической проблематике неустойчив, 3 балла – наличие полных представлений об этнотолерантности и яркого интереса к этнической проблематике. Всего за беседы каждый из детей мог получить от 5 до 15 баллов.

После организации экспериментальных ситуаций по каждому аспекту компонентов детям присваивалась оценка от 1 до 3 баллов, где: 1 балл – отсутствие представлений о необходимости уважительного и доброжелательного отношения к детям другой национальности, отказ от общения и совместных игр с детьми другой национальности, несформированность умения общаться и взаимодействовать с представителями других рас, 2 балла – формализованные представления о необходимости уважительного и доброжелательного отношения к детям другой национальности, общепозитивное отношение к напарнику по игре без глубокого интереса к нему, как к личности, умение общаться и взаимодействовать с представителями других рас проявляется фрагментарно и определяется личными интересами ребенка, 3 балла – наличие полных представлений о необходимости уважительного и доброжелательного отношения к детям другой национальности, присутствие интереса к

совместной деятельности с детьми разных этносов, становление умения общаться и взаимодействовать с представителями других рас, что определяет общие толерантные установки ребенка. Всего за экспериментальные ситуации каждый из детей мог получить от 6 до 18 баллов.

Таким образом, всего за методику каждый из детей мог получить от 11 до 33 баллов, где:

- 11-18 баллов – низкий уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности;
- 19-26 баллов – средний уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности;
- 27-33 балла – высокий уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности.

С целью упрощения расчетов показателя итогового уровня развития навыков межличностного общения у детей, полученные по данной методике баллы переводились в соответствии с уровнями, которые они обозначали. Таким образом, низкий уровень – 3 балла, средний – 2 балла и высокий – 1 балл.

Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. В таблице 7 представлены количественные результаты проведения диагностической методики 6 «Диагностика этнотолерантности старших дошкольников» (Е.Н. Николаева, М.Л. Поведенок).

Таблица 7 – Уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-
КГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-

По результатам диагностической методики 6 можно сделать вывод, что пять детей (42%) экспериментальной группы показали низкий уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности. Например, Вероника П., Даша М. и Софья С. в процессе проведения с ними беседы показали отсутствие понимания расовых, национальных и культурных особенностей людей мира, отсутствие представлений о национальном составе жителей России и о национальных особенностях своих родственников и друзей. Лиза О. и Варя М. не проявляли интерес к представителям разных этносов и к совместной игре с детьми другой национальности. В ходе проведения экспериментальных ситуаций Вероника П. и Даша М. показывали отсутствие знаний о правилах доброго отношения к людям другого этноса и о способах установления дружеских взаимоотношений с ними. Софья С. и Лиза О. не проявляли интереса к общению с детьми другой национальности, показывали невежливое отношение к этим детям, характер их взаимодействия с ними носил негативную окраску.

Остальные семь детей (58%) экспериментальной группы показали средний уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности. Так, Саша И., Саша С., Рустам Н. и Егор П. при проведении бесед показали наличие знаний о расовых, национальных и культурных особенностях людей мира, а также наличие представлений о национальном составе жителей России и о национальных особенностях своих родственников и друзей. Максим Т., Максим Р. и Антон А. проявляли интерес к представителям разных этносов, в целом, но не



проявляли интереса к совместной деятельности с детьми разных наций. В ходе проведения экспериментальных ситуаций Максим Т. и Максим Р. хоть и показывали знания о правилах доброго отношения к людям другого этноса и способах установления дружеских отношений с ними на деле испытывали трудности при необходимости применить эти знания. Их интерес к общению с детьми другой национальности определялся не стремлением узнать другого ребенка как личность, а стремлением просто узнать что-то новое, изучить необычное. Антон А. и Рустам Н. испытывали трудности в процессе общения с детьми других этносов и в некоторых моментах проявляли мотивы негативного взаимодействия.

Подобные результаты также наблюдались и в контрольной группе, в которой пять детей (42%) показали низкий уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности: Варя Г., Илья Б., Саша П. и др. при проведении бесед и экспериментальных ситуаций показали отсутствие понимания расовых, национальных и культурных особенностей людей мира и отсутствие знаний о правилах доброго отношения к людям другого этноса и о способах установления дружеских взаимоотношений с ними. Остальные семь детей (58%) контрольной группы показали средний уровень умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности: Полина Б., Арсений А., Уля Я. и др. при проведении бесед и экспериментальных ситуаций показали наличие знаний о расовых, национальных и культурных особенностях людей мира, но не проявляли интереса к совместной деятельности с детьми разных наций. Они также испытывали трудности в процессе общения с детьми других этносов и в некоторых моментах проявляли мотивы негативного взаимодействия.

Как видно из таблицы 7, и в экспериментальной, и в контрольной группе старших дошкольников преобладает средний уровень исследуемого умения (58%), что говорит о том, что у детей 5-6 лет с ОНР III уровня недостаточно сформировано умение налаживать дружеские

взаимоотношения с детьми другой национальности при наличии стремления к взаимодействию с ними.

Диагностическая методика 7 «Необитаемый остров» О.В. Дыбиной [9].

Цель: выявить уровень инициативности в общении у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Проведение исследования. В процессе тестирования детям предлагалось пофантазировать и представить, что они отправляются на необитаемый остров, а также порассуждать, отвечая на следующие вопросы: «С чего бы вы начали свое существование на необитаемом острове?», «Решите, какие предметы вы бы взяли с собой на этот остров», «Чем вы будете заниматься на острове?», «Какие обязанности будут у каждого из вас?», «Кто бы был вашим командиром?», «Как вы будете защищаться от хищных зверей на острове?», «Что вы будете делать, если разразится ураган?».

Всего за методику каждый обследуемый мог получить от 1 до 3 баллов, где:

– 1 балл – низкий уровень. Ребенок вступал в общение, но не проявлял инициативы, характеризовался пассивностью, не высказывал своего мнения или проявлял отрицательное отношение к собеседникам, не учитывал желания сверстников, настаивал на своем, не был способен уступать;

– 2 балла – средний уровень. Ребенок характеризовался недостаточной, но положительной активностью в процессе взаимодействия, был способен принять чужие предложения, но не выступал в роли организатора, мог возразить свое мнение, учитывал свои интересы, выдвигал свои предложения;

– 3 балла – высокий уровень. Ребенок проявлял инициативу, играл роль организатора, постоянно предлагал решение проблемных ситуаций, распределял обязанности, был способен выслушать чужое мнение, согласовывал его со своим, был способен и уступить, и убедить.

Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. В таблице 8 представлены количественные результаты проведения диагностической методики «Необитаемый остров» О.В. Дыбиной.

Таблица 8 – Уровень инициативности в общении у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-
КГ	6 человек (50%)	6 человек (50%)	-

По результатам диагностической методики 7 пять детей (43%) экспериментальной группы показали низкий уровень развития инициативности в общении. Например, Саша С., Вероника П. и Егор П. не проявляли активности в процессе общения, были пассивны, не высказывали личного мнения, хотя и имели его, а если и включались в общее обсуждение, не учитывали мнения и желания других детей, а Антон А. и Даша М. заикливались на своем мнении до последнего и не уступали собеседникам. Могли проявить негативное отношение к партнерам по общению без веских причин.

Остальные семь детей (58%) экспериментальной группы показали средний уровень развития инициативности. Например, Саша И., Варя М., Рустам Н. и Максим Т. характеризовались малой активностью положительного характера. Они предпочитали понять и принять чужое мнение, но не стремились к роли организатора. При этом дети могли возразить в процессе беседы, учитывали свои собственные интересы и выдвигали собственные предложения.

Подобные результаты можно было наблюдать и в контрольной группе, где шесть детей (50%) показали низкий уровень развития инициативности в общении: Илья Б., Юра Д., Андрей Л. и др. были пассивны, не высказывали личного мнения, не учитывали мнения и желания других детей, а также

могли проявить негативное отношение к партнерам по общению без веских причин. Остальные шесть детей (50%) контрольной группы показали средний уровень развития данного умения: Полина Б., Даша Е., Саша П. и др. были более активны при высказывании своих пожеланий и предложений, а также могли понять и принять чужое (более конструктивное) мнение в процессе беседы.

Как видно из таблицы 8, в экспериментальной группе старших дошкольников преобладает средний уровень развития инициативности в общении (58%). В контрольной группе в равной степени преобладают дети с низким и средним уровнем развития данного умения (50% и 50%). В целом, это говорит о наличии у детей 5-6 лет с ОНР III уровня данного качества при отсутствии у них лидерских качеств и умения выстраивать такие взаимоотношения, которые позволили бы им организовывать и направлять действия других детей.

Диагностическая методика 8 «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой [43].

Цель: выявить уровень сформированности умения вести диалог со сверстниками (слушать и договариваться с партнером по общению) у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Проведение исследования. В ходе тестирования было проведено наблюдение за поведением детей в процессе совместной игровой деятельности. Отмечались следующие особенности взаимодействия детей: умение выслушать, умение договориться и умение эмоционально почувствовать реакции партнера.

По итогам наблюдения каждому детям присваивалась оценка от 1 до 3 баллов, где:

– 1 балл – низкий уровень. Ребенок почти не умел слушать, не владел средствами общения, употреблял ограниченное число речевых форм. У него наблюдались проблемы с необходимостью договориться с партнером, найти общий язык с ним;

– 2 балла – средний уровень. Ребенок был способен слушать партнера, но не проявлял должного терпения в процессе взаимодействия, владел лишь некоторыми средствами общения и не всегда был способен их применить. Испытывал трудности, договариваясь с партнером;

– 3 балла – высокий уровень. Ребенок был способен спокойно и терпеливо выслушать партнера, хорошо владел средствами общения, был способен использовать разные формы речевого общения и без проблем договаривался с партнером;

Сырые результаты тестирования детей экспериментальной и контрольной групп представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. В таблице 9 представлены количественные результаты методики «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой».

Таблица 9 – Уровень сформированности умения вести диалог со сверстниками у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	6 человек (50%)	6 человек (50%)	-
КГ	5 человек (42%)	7 человек (58%)	-

По результатам диагностической методики 8 шесть детей (50%) экспериментальной группы показали низкий уровень умения слушать и договариваться с партнером по общению. Например, Саша И., Антон А., Варя М. и Вероника П. характеризовались отсутствием или низкой способностью слушать собеседника, не владели или владели малым количеством средств общения, употребляли ограниченное число речевых форм. Это не позволяло им успешно договариваться с партнером по общению и находить общий язык с ним.

Остальные шесть детей (50%) экспериментальной группы показали средний уровень данного умения. Максим Т., Даша М., Егор П. и др. хоть и характеризовались умением слушать партнера по общению, но не проявляли должного терпения в ходе беседы (перебивали, не давали партнеру

высказаться, не следили за ходом беседы), а также использовали малое количество средств общения, которые не всегда были способны применить. Эти затруднения мешали им успешно договариваться с партнером по общению, хотя они вполне могли найти общий язык с ним.

Похожие результаты наблюдались и в контрольной группе, где пять детей (42%) показали низкий уровень умения слушать и договариваться с партнером по общению: Варя Г., Михаил Л., Семен Р. и др. были неспособны дослушать собеседника, владели малым количеством средств общения и употребляли ограниченное число речевых форм. Остальные семь детей (58%) контрольной группы показали средний уровень данного умения: Полина Б., Даша Е., Уля Я. и др. были способны выслушать собеседника, но у них наблюдались проблемы с уважительным отношением к мнению партнера по общению. Илья Б., Юра Д. и Андрей Л. были более лояльны к собеседникам и, кроме того, искали варианты взаимодействия, предлагали компромисс.

Как видно из таблицы 9, в экспериментальной группе старших дошкольников в равной степени преобладает низкий и средний уровень умения слушать и договариваться с партнером по общению (50% и 50%). В контрольной группе при этом преобладает средний уровень по указанному показателю (58%). В целом, по результатам данной диагностики у детей 5-6 лет с ОНР III отсутствует способность проявлять терпение в процессе общения с другим человеком, что мешает им эффективно взаимодействовать с другими детьми.

Таким образом, всего по диагностическим методикам дети могли набрать от 8 до 24 баллов, где:

Низкий уровень навыков межличностного общения (8-12 баллов). Дети не стремятся договориться со сверстниками, малоинициативны и малоразговорчивы, невнимательны к эмоциональному благополучию других, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание, показывают высокий или средний уровень склонности к агрессии в процессе

общения со сверстниками. Не проявляют участия по отношению к сверстникам. Не способны к распознаванию эмоций других детей. У детей отсутствуют представления об этнотолерантности и интерес к этнической проблематике. Дети неспособны к проявлению инициативы и роли лидера, а также к отстаиванию своего мнения. Кроме того, дети почти не умеют слушать, не владеют средствами общения, употребляют ограниченное число речевых форм.

Средний уровень навыков межличностного общения (13-18 баллов). Дети испытывают трудности в том, чтобы договориться со сверстниками, хоть и стремятся к взаимодействию с ними. Данные противоречия касаются отсутствия умения идти на компромисс. Также дети с таким уровнем хоть и участвуют в общении по инициативе других людей, умеют пользоваться формами речевого этикета, но прибегают к ним редко. Способны к проявлению агрессивности. Хоть и проявляют участие по отношению к сверстникам, прибегают в данном случае к помощи взрослого. Мало способны к распознаванию эмоций других детей. Представления об этнотолерантности у данной группы детей носят фрагментарный характер, а интерес к этнической проблематике неустойчив. Дети пассивны, не стремятся к роли лидера, хоть и умеют отстаивать свое мнение. Кроме того, дети хоть и способны слушать партнера, но не проявляют должного терпения в процессе взаимодействия, владеют лишь некоторыми средствами общения и не всегда способны их применить.

Высокий уровень навыков межличностного общения (19-24 балла). Дети стремятся договариваться со сверстниками, активны в общении, умеют слушать и понимать другого человека, строить общение с учетом ситуации, последовательно выражать свои мысли, пользоваться формами речевого этикета. Как правило, не проявляют агрессии в общении со сверстниками. Проявляют участие по отношению к сверстникам без помощи взрослого. Умеют распознавать эмоции других детей. Дети данной группы этнотолерантны, проявляют интерес к этнической проблематике и умеют

налаживать дружеские отношения с детьми другой национальности. Кроме того, дети способны к проявлению инициативы и к роли лидера, умеют отстаивать свое мнение, способны терпеливо выслушать партнера, хорошо владеют средствами общения, способны использовать разные формы речевого общения.

Результаты исследования детей экспериментальной и контрольной групп по всем диагностическим методикам представлены в таблицах Б.1 и Б.2 в приложении Б. Сводные результаты констатирующего исследования представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровень сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
ЭГ	7 человек (58%)	5 человек (42%)	-
КГ	6 человек (50%)	6 человек (50%)	-

Как видно из таблицы 10, в целом, в экспериментальной группе старших дошкольников с ОНР III уровня низкий уровень навыков межличностного общения наблюдается у семи детей (58%), средний уровень – у пяти детей (42%), высокого уровня не наблюдается. В контрольной группе старших дошкольников с ОНР III уровня низкий уровень навыков межличностного общения выявлен у шести детей (50%), средний уровень – у шести детей (50%), высокого уровня не диагностировано.

Проведенное исследование позволило выявить у детей контрольной и экспериментальной групп преимущественно низкий и средний уровни сформированности навыков межличностного общения. Это значит, что большинство детей 5-6 лет с ОНР III уровня испытывают трудности при взаимодействии со сверстниками, хоть и стремятся к взаимодействию с ними, участвуют в общении по инициативе других людей, умеют пользоваться формами речевого этикета, но прибегают к ним редко. Способны к проявлению агрессивности. Проявляют участие по отношению к



сверстникам, но прибегают в данном случае к помощи взрослого. Мало способны к распознаванию эмоций других детей. Представления об этнотолерантности у данной группы детей носят фрагментарный характер, а интерес к этнической проблематике неустойчив. Дети пассивны, не стремятся к роли лидера, хоть и умеют отстаивать свое мнение. Кроме того, дети хоть и способны слушать партнера, но не проявляют должного терпения в процессе взаимодействия, владеют лишь некоторыми средствами общения и не всегда способны их применить.

Рассмотренные результаты свидетельствуют о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня. Содержание данной работы будет представлено в следующей части исследования.

## **2.2 Содержание и организация работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга**

Цель формирующего этапа исследования: разработка и апробация содержания работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга.

Логика формирующей работы включала

- организацию поэтапной работы, включающей подготовительный, когнитивно-творческий, интерактивный этапы;
- подбор игр сторителлинга в соответствии с показателями навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня;
- включение отобранных игр сторителлинга в коррекционно-образовательную деятельность учителя-логопеда.

На подготовительном этапе обогащена развивающая предметно-пространственная среда в кабинете учителя-логопеда атрибутами для сторителлинга, активизирующими сотрудничество детей в процессе межличностного общения. Изготовлены наглядные пособия:

- склеены кубики с картинками, закуплены кофры – дворец и автобус;
- приобретены разноцветные шнурки, в старых CD-дисках просверлены парные отверстия, с одной стороны диски обклеены обоями, а с другой сказочными и реальными персонажами, предметами из окружающего мира, картинками с временами года;
- приобретены наборы конструктора «Ферма», «Строительная площадка», «Лес и парк», «Спортивная площадка»;
- изготовлен нарядный мешочек, в который сложены крышки с наклеенными изображениями лиц с разнообразными эмоциями;
- изготовлен переносной кукольный театр с занавесом, связаны пальчиковые персонажи «Коза с козлятами», «Семья Барбоскиных» и «Три кота», закуплены рукавичные персонажи «Сказки Пушкина», «Красная шапочка», склеены картонные герои русских народных сказок;
- оформлены коробки-квартиры, где в миниатюре представлены бытовые особенности различных национальностей;
- изготовлен мультикуб с кармашками на разноцветных гранях и с набором предметных картинок;
- приобретены наборы магнитных историй с полями и персонажами «Времена года», «Сельский дом», «На море», «На ферме», «В городе», «Космические приключения», «Подводная одиссея», «Прогулка в парке», «С высоты птичьего полета»;

При разработке содержания работы по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга использовались научные исследования и методические рекомендации Н.И. Дворко, Е.А. Ивановой, Т.Н. Куницыной,

Н.В. Нищевой, Н.А. Семочкиной, Н.Ю. Большаковой, Л.П. Спирагиной, И.В. Черновой, Н.И. Удовенко, И.А. Ульяновой.

На втором, когнитивно-творческом этапе происходило ознакомление детей со сторителлингом и приобщение их к процессу изготовления персонажей, декораций и предметов интерьера в национальных традициях, используемых в процессе коррекционно-образовательной деятельности для проигрывания ситуаций. Такая работа способствовала установлению благоприятного эмоционального контакта и взаимодействия между участниками подгрупп.

При комплектовании подгрупп учитывался гендерный состав участников (3 мальчика и 1 девочка), индивидуально-личностные особенности навыков межличностного общения детей с ОНР, имеющими сочетанные нарушения в развитии (симптоматика РАС, СДВГ, ЗПР) и включение в состав подгрупп двуязычных детей, что способствовало формированию у участников подгруппы представлений о различных культурах разных народов, о толерантности, об эмпатии между людьми.

На втором этапе в рамках формирующей работы проводились подгрупповые КРЗ (коррекционно-развивающие занятия) – три раза в неделю. В КОД (коррекционно-образовательной деятельности) принимали участие дети экспериментальной группы. Для этого дети были разделены на три подгруппы по 4 человека. Таким образом, КРЗ проводились один раз в неделю с каждой из подгрупп детей. Согласно календарно-тематическому плану, в КОД была встроена работа по формированию навыков межличностного общения у детей с ОНР III уровня посредством сторителлинга. Для этого использовались такие лексические темы, как: «Я – в мире человек»; «День народного единства»; «Путешествие в страну Светофорию»; «Домашние животные»; «Все интересно, что неизвестно»; «В мире искусства»; «Россия – родина моя»; «Народная культура и традиции»; «Неделя сказок и театра»; «Морские обитатели»; «Юные космонавты»; «Времена года» и др. Мотиваторами служили: специальная наглядность, сама

техника сторителлинг, как нетрадиционный метод подачи информации, смешанный гендерный состав, благоприятный эмоциональный микроклимат и музыкальное сопровождение динамических пауз. Перспективный план по реализации коррекционно-образовательной деятельности с применением сторителлинга представлен в приложении В.

КОД проводилась с использованием различных игр сторителлинга по темам: «Волшебный автобус», «Построй свою историю», «Чудесный дворец», «Передвижной кукольный театр», «Угадай эмоцию», «Наш дом – наша маленькая страна», «Неожиданный поворот» и «Магнитные истории». Игры сторителлинга подобраны в соответствии с показателями навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Рассмотрим содержание КОД более подробно.

Первая игра в КОД «Волшебный автобус» была направлена на формирование у детей умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности. Для этого использовались диски с изображениями лиц детей, бытовых предметов, а также с предметами из окружающего мира. Они были помещены в органайзер и спрятаны в коробку, раскрашенную в виде автобуса. Во время организационного момента диски выставлялись на стол перед детьми. Для проведения игры дети были разделены на пары. Мы обратили внимание детей, что им необходимо будет составить историю из трех частей (вступление, развитие события и заключение), выбрав для каждой из частей по три диска. Детям была оказана помощь при выборе дисков для составления истории, а также обозначены несколько вариантов слов, с которых можно начать историю. Так же детям были предложены разноцветные шнурки, на которые следовало нанизывать диски (в специально проделанные парные отверстия) для визуализации целостности истории. Шнурки пары могли выбрать по своему усмотрению. После того, как каждая пара детей выбрала свои диски и шнурки, детям давалось время на обсуждение истории, которую они будут рассказывать. Дети обозначали тему своей истории, договаривались, кто начнет историю, кто ее продолжит

и кто закончит, а также какие диски и в какой последовательности будут использоваться. Затем они по очереди нанизывали диски в нужной последовательности, помогая друг другу.

По окончании совместного обсуждения ребенок из первой пары начинал рассказ. Второй ребенок из пары продолжал рассказ, таким образом, чтобы он не противоречил содержанию, рассказанному первым ребенком ранее, а также позволял продолжить рассказ с использованием оставшихся дисков. После того, как первая пара детей рассказала свою историю, наступала очередь второй пары, которая действовала в той же последовательности. Мы осуществляли корректирующую и направляющую помощь в процессе описания детьми своих историй, помогали детям логично следовать выбранной теме истории и ее содержанию. Например, у детей возник конфликт при выборе дисков из тех, что лежали перед ним на столе. Для предотвращения развития конфликта мы предложили парам детей выбирать диски по очереди: первая пара выбирает один диск, затем вторая пара выбирает второй диск и так по порядку. Чтобы определить пару, которая будет выбирать диски первой, дети из разных пар использовали считалочку.

Также возникали и другие спорные моменты. Например, при определении темы истории Саша И. и Саша С. не могли прийти к компромиссу и выбрать тему, которая подошла бы им обоим, учитывая содержание выбранных ими дисков. Саша И. предлагал тему «Мы поехали в парк», а Саша С. – тему «Идем гулять в лес». Мы обратили внимание детей на то, что темы, которые они выбрали можно объединить в одну общую тему – «Едем на отдых» и описать в ней историю, которая будет включать и прогулку в парке, и прогулку в лесу. Максим Т. и Вероника П. смогли избежать этого спорного момента, поскольку им был подан пример того, как его можно разрешить. Поэтому ребята при определении темы своей истории и составлении ее содержания изначально старались объединить свои идеи и прийти к единому мнению по тому или иному поводу. Рассказывая истории,

дети могли сбиться, уйти от содержания. В таком случае нами оказывалась помощь, которая заключалась не только в том, чтобы обратить внимание ребенка на его ошибку, но и в том, чтобы показать партнеру по паре, что он также может помогать своему товарищу, поддерживать его и направлять. Например, когда Максим Т. ошибся в сюжете, мы сказали: «Вероника, подскажи Максиму, как он может продолжить вашу историю, чтобы это было правильно». Также в процессе работы мы постоянно напоминали детям, что они должны смотреть на выбранные ими диски, на последовательность, в которой они нанизаны, так как это поможет им не сбиться с логики сюжета истории. Таким образом, дети учились договариваться друг с другом, слушать и помогать друг другу. Кроме того, дети учились преодолевать конфликты, находить выход из них, работать в команде и выполнять намеченные действия последовательно. После того, как обеими парами детей были рассказаны выбранные ими истории, дети менялись парами, и описанная последовательность действий повторялась.

В процессе второй КОД проводилась игра «Построй свою историю», цель которой состояла в формировании у детей умения ясно и последовательно выражать свои мысли. Мы использовали крупный «Лего-конструктор». На столе, за которым занимались дети, располагались коробки с деталями и различными персонажами из конструктора по четырем различным темам «Строительная площадка», «Лес и парк», «Ферма», «Спортивная площадка». В совместной деятельности педагога с детьми они не разделялись на пары, а занимались сразу всей подгруппой. Во время организационного момента мы обращали внимание детей на конструктор, предлагали им рассмотреть и изучить, какие темы представлены деталями и персонажами из конструктора. После изучения деталей конструктора и определения тем, мы обозначали четыре варианта развития истории по каждой теме: «Однажды бригада решила построить большой дом. Сначала все шло хорошо, но потом у ребят появились трудности...», «Семья поехала в лес на пикник. По приезду в лес они начали готовиться к отдыху...», «У

Сережиных родителей большая ферма. Мальчик умеет ухаживать за животными....», «Леша всегда любил футбол. Однажды он пошел играть с ребятами на поле...». Задача ребят состояла в том, чтобы выбрать понравившуюся тему (одну тему) и составить законченную историю по ней, используя «Лего-конструктор».

Мы обратили внимание детей на то, что им стоит выбрать для себя, кто каким человечком из конструктора будет управлять. Например, на занятии с Максимом Р., Дашей М., Лизой О. и Антоном А. детьми была выбрана тема «Ферма». Максим Р. и Даша М. выбрали для себя роль родителей Сережи, Антон А. – роль Серёжи, а Лиза О. – роль ветеринара. Перед началом истории дети определяли ее сюжет. Руководящую роль при этом играл Максим Р. Он предложил: «Давайте расставим загончики для животных вокруг дома». Мы обратили внимание Даши М., Лизы О. и Антона А. на то, что они должны также высказывать свои предложения по сюжету истории, а Максим Р. должен выслушать их и обосновать, почему он выбрал именно такую постановку игрушек, чем это удобно.

Выбор детьми ролей (выбора детьми фигурок персонажей из «Лего-конструктора») и порядка расстановки деталей конструктора определил последовательность, в соответствии с которой дети будут рассказывать историю. Кроме того, это позволяло детям не сбиться с сюжета и не потерять нить истории, а также закончить ее в соответствии с логикой и последовательностью сюжета. Наличие деталей конструктора, которые создавали необходимую обстановку по сюжету истории, а также персонажей позволяло детям меньше путаться при подборе слов, подбирать нужные слова, строить связные высказывания по сюжету, а не просто представлять свою точку зрения. В процессе проведения игры мы направляли действия детей и подсказывали им, что выполняемые ими действия и рассказываемая ими часть истории должны быть логично связаны с тем, что уже рассказал предыдущий ребенок, и с тем, что будет рассказывать следующий ребенок.

Мы также обращали внимание детей на то, какими словами лучше пользоваться в процессе общения персонажей друг с другом, как нужно развивать беседу, какие вопросы можно задать, чтобы больше узнать о человеке или получить больше необходимой информации от него. В процессе игры дети получали практический опыт взаимодействия в различных бытовых ситуациях, получали информацию по определенной теме, учились использовать различные формы и средства речи, получали навык общения в различных жизненных ситуациях. По возможности, после того, как детьми была проработана одна тема истории, дети выбирали следующую тему и работали с ней. Таким образом, с детьми обсуждались различные жизненные истории и рассматривались самые возможные варианты развития жизненных ситуаций.

Третья КОД «Чудесный дворец» была направлена на формирование у детей умения контролировать себя и не проявлять агрессию по отношению к партнеру по общению. Во время совместной деятельности использовалась игра сторителлинга «Кубики историй». Дети также работали в подгруппе без разделения на пары. Для работы были выбраны кубики с картинками, которые были сложены в раскладную коробку, раскрашенную под дворец и маленькие кубики, на сторонах которых располагалось различное количество точек. Перед началом игры дети выбирали одну тему истории из предложенных (предложенные темы историй представлены в Приложении Г). После этого определялось, кто из детей будет первым игроком, кто – вторым и т.д. Согласно очереди, дети доставали кубики через дверцы дворца и выкладывали их на аллее. Первый игрок начинал рассказывать свою историю, а второй игрок в это время бросал два кубика, пока на них не выпадал одинаковое количество точек. Когда на кубиках выпадало одинаковое количество точек, второй игрок имел право прервать первого игрока, выбрать кубик с картинкой и продолжить его историю, в соответствии с содержанием кубика с картинкой, в том числе, изменив ее сюжет. Далее, пока второй игрок рассказывал историю, третий игрок кидал



кубики с точками, а после того, как у него выпадали кубики с одинаковым количеством точек, также выбирал новый кубик с картинкой и продолжал историю. Игра продолжалась до сих пор, пока дети не подходили к логическому завершению рассказываемой истории.

Особенность игры по таким правилам заключалась в том, что детям необходимо было проявлять терпение по отношению друг к другу, адекватно реагировать на то, каким образом другой игрок продолжил историю, начатую ими, подстраиваться под сюжет истории, выбранный другими игроками, не злиться и не проявлять агрессии при этом. Отметим, что в процессе работы дети зачастую путались в собственных историях, делали их слишком сложными, теряли нить сюжета. Например, Егор П. мог начать рассказывать свою историю, последовательно и логично излагая ее сюжет, но в процессе рассказа вносил в нее много ненужных подробностей, которые делали историю очень громоздкой, а ему самому мешали запомнить нить сюжета. В этом случае мы останавливали детей и указывали им на то, что рассказываемые истории должны быть понятны в своем содержании и не включать много лишних деталей. Чтобы избежать повторения таких ситуаций, мы напоминали детям: «Пока другой игрок рассказывает свою историю, подумайте, какой будет ваша история, не включайте в нее много лишних деталей, пусть она будет понятной».

Возникали и обратные ситуации. Так, Варя М. в процессе рассказа истории по теме «Старинный сундук», постоянно исключала имена из своего рассказа, переходила на местоимения и использовала одни и те же глаголы: «Он сказал: «Уходи прочь!». А он сказал: «Я тогда убегу далеко-далеко». А он тогда ему сказал: «А я не буду тебя искать!». При этом девочка практически не вносила какой-то дополнительной информации в свою историю. Это делало речь ребенка скудной, однообразной и создавало трудности для других участников игры, поскольку они путались в сюжете и не могли понять, о чем история, что в ней происходит. В таких случаях мы обращали внимание детей, что при составлении истории нужно использовать

разные слова и обозначать персонажей именами, ведь это помогает им самим лучше запомнить сюжет истории и продолжить его при необходимости.

Четвертая КОД «Передвижной кукольный театр». Цель: формирование у детей умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника. Использовалась игра сторителлинга «Истории в театре». Перед организацией этой КОД была проведена небольшая подготовительная работа, которая заключалась в изготовлении детьми персонажей из истории. Темой была выбрана история на тему «Как дружба помогла в беде» (начало истории представлено в Приложении Г). Дети изготавливали из плотного картона каждый своего персонажа и прикрепляли к ним палочки для более удобного управления персонажами. Также была сделана картонная коробка со специальным нарядным отверстием в центре, которая послужила сценой для театра. В ходе формирующей работы дети разыгрывали обозначенное нами начало истории, а затем переходили к самостоятельному развитию ее сюжета. Один из детей играл роль основного персонажа, с которым случилась беда, а остальные дети играли дополнительных персонажей. Основная задача этих детей состояла в том, чтобы своей историей определить, как дополнительные персонажи помогли основному персонажу. Руководя изготовленными фигурами, дети рассказывали о том, как они помогали основному персонажу по очереди. После того, как были рассказаны истории дополнительных персонажей, основной персонаж менялся и истории рассказывались снова.

Такой подход к организации игры позволял заинтересовать детей, включить их в привычную для них обстановку игры с куклами, создать условия для проявления ими своей фантазии. Кроме того, пересказ истории о помощи несколько раз позволял обозначать проблемы, которые проявляются у детей в ситуациях необходимости оказания помощи другому, и последовательно прорабатывать эти проблемы, повторяя истории при смене ролей. Так, Саша С. и Вероника П., которые в процессе тестирования выбрали позицию игнорирования того, кто нуждается в помощи, на занятии

под влиянием других детей также описали свои действия по оказанию помощи попавшему в беду другу. Максим Т. и Саша И. при первом рассказе своей истории об оказании помощи, как при тестировании, выбрали такой вариант помощи другу, как обращение к взрослому. Например, Саша И. сказал: «Я оставлю друга в лесу и побегу за помощью к взрослым». В этой ситуации мы обратили внимание детей на то, что они также могут оказать помощь друг самостоятельно: например, довести друга до домика лесника и там вызвать скорую помощь и т.д. После этого замечания дети стали менять свои варианты истории и составлять их таким образом, чтобы в оказании помощи, в первую очередь, действовали не взрослые, а они сами.

Пятая КОД «Угадай эмоцию» была направлено на формирование у детей умения распознавать эмоциональное состояние другого человека. В ходе формирующей работы использовалась такая игра сторителлинга, как «Говорящие крышечки». На крышечках были наклеены фотографии лиц детей с разным настроением (веселый ребенок, грустный ребенок, злой ребенок, удивленный ребенок). Для проведения игры был сшит нарядный непрозрачный мешочек, в который помещались крышечки. На занятии дети по очереди доставали крышечки из мешочка, изучали выпавшее им лицо ребенка, определяли изображенную эмоцию и, в зависимости от изображенной эмоции, рассказывали историю. Начало истории определял ребенок, который доставал крышечку первым. Он рассказывал определенную часть истории и останавливался. После этого крышечку выбирал второй ребенок, определял изображенную на ней эмоцию и, в зависимости от содержания эмоции, продолжал историю. Историю старался закончить тот ребенок, которому выпадала последняя крышечка.

Поскольку некоторым детям было трудно начать свою историю, определить ее сюжет, мы предлагали им набор незаконченных предложений, которые помогали им развить сюжет истории. Набор незаконченных предложений представлен в Приложении Г. Например, Максим Р. На занятии выбирал крышечки первым и ему выпала крышечка с радостным ребенком.

Из предложенного набора незаконченных предложений мальчик выбрал предложение «Больше всего на свете мне нравится...» и продолжил историю на эту тему, связав ее с эмоцией радости: «Больше всего на свете мне нравится, когда я могу покататься на своем велосипеде. От этого я радуюсь, и мне становится весело...». Историю на эту тему далее развили другие дети, обозначив то, что им больше всего нравится. Так, Даша М., которой выпала крышечка с грустным лицом, сказала: «Поэтому мне становится грустно, когда на улице дождь и холодно – ведь я не могу в это время кататься на велосипеде. Тогда я остаюсь дома и мечтаю, что снова станет тепло...».

После того, как были использованы все крышечки, тема истории менялась, дети выбирали новую тему из набора незаконченных предложений и составляли историю заново. Поскольку у детей достаточно часто возникали сложности с определением эмоции, перед началом и продолжением истории мы прорабатывали вместе с ними алгоритм определения той или иной эмоции по мимике лица, отсутствию или наличию улыбки и т.д. Для того чтобы дети не сбивались с сюжета истории, после определения эмоции рассказанная предыдущим ребенком часть истории повторялась и следующий ребенок продолжал историю. Составление историй по нескольким темам с повторным использованием крышечек позволяло прорабатывать одни и те же эмоции с детьми несколько раз, что закрепляло знания детей об эмоциях. Когда дети уже довольно хорошо начали ориентироваться в эмоциях, мы усложнили игру, добавив крышечки с фотографиями эмоций на лицах взрослых людей и предложили деткам подобрать сначала фото с идентичными эмоциями у ребенка и взрослого, а затем пофантазировать и обыграть различные ситуации, когда ребенок и взрослый испытывают разные эмоции при одних и тех же обстоятельствах.

В процессе шестой КОД «Наш дом – наша маленькая страна», цель которой состояла в формировании умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности и умения налаживать дружеские взаимоотношения с ними, использовалась такая игра сторителлинга, как

«Истории о моих соседях» с использованием штампов. Суть использования данной игры состояла в придумывании детьми людей и семей, которые живут в одном доме и являются соседями друг другу. Перед организацией занятия была проведена подготовительная работа, состоящая в изготовлении детьми макета дома, который они наполняли персонажами различных национальностей, мебелью и другими предметами быта, в том числе, характерными для традиций той или иной национальности. В ходе подготовительной работы мы совместно с детьми изготавливали штампы из пенопласта, дощечек и пробкового материала, а также использовали готовые штампы. В процессе изготовления макета дома дети не только учились штамповать и дорисовывать детали изображений, но и обговаривали свои действия, что положительно влияло на развитие их речи. Поскольку изготовление макета дома подразумевало создание интерьера, традиционного для разных национальностей, в ходе работы дети знакомились с традициями и бытовыми особенностями различных национальностей, что развивало их знания о расовых, национальных и культурных особенностях людей мира, а также расширяло их представления о национальном составе России и национальных особенностях их родственников и близких. Был сделан макет дома на четыре квартиры, в которых проживало по одной семье: русские, узбеки, армяне и татары. Дети предварительно познакомились с некоторыми традициями данных семей.

Таким образом, на занятии у детей уже был полностью обустроенный дом, что создавало основу для составления историй о людях, живущих в нем, и о том, как они общаются друг с другом. На занятии дети по очереди рассказывали свою историю о каждой семье и о том, как они взаимодействуют друг другом. В процессе рассказа истории мы обращали внимание детей на то, какие вежливые слова нужно использовать при общении с незнакомыми людьми, как проявить доброе отношение к незнакомому человеку, а также на то, что необходимо учитывать особенности быта другого человека, его традиции, которые могут быть

непонятны нам, как людям другой национальности, но являются ценностью для него. Например, Рустам Н. рассказал, что у узбеков есть национальный праздник, во время которого они едят только в определенное время, а также, что для узбеков характерно гостеприимство и почитание старших. Софья С. рассказала о традициях армян, у которых также есть свои национальные праздники, во время которых они выполняют определенные обряды. Егор П. рассказывал, как на Пасху его семья раздаёт угощение соседям, и какие блюда обычно готовит его мама к этому празднику. Мы отметили для детей, что эти национальные особенности нужно учитывать, общаясь с детьми указанных национальностей, проявлять уважение к ним, учитывать, что в семье соблюдают определенные правила питания, могут быть определенные правила для приглашения гостей. Кроме того, было отмечено, что традиция уважительного отношения к старшим распространяется на все национальности.

Рассказывая истории, дети могли удивиться той или иной традиции и высказать непонимание необходимости ее соблюдения. В этом случае им объясняли, что каждые народы изначально жили в разных условиях, в том числе, и в разных природных условиях, что явилось причиной формирования традиций и обрядов, которые закрепились со временем и теперь составляют основу правил и норм жизни людей определенных национальностей. Также в процессе озвучивания историй мы обозначили, что соблюдение традиций других национальностей и проявление уважения к ним также означает и проявление уважения к своим собственным традициям. Особенный упор делался на то, что в каждом человеке, независимо от его национальности, в первую очередь необходимо видеть личность, то есть интересоваться душевными качествами человека: насколько он добр, дружелюбен, способен ли он к оказанию бескорыстной помощи и т.д.

Таким образом, на занятии дети не только учились вежливому общению с самыми разными людьми, но и узнавали много нового об

окружающем мире, что расширяло их словарный запас и создавало основу для развития у них навыков межличностного общения.

Седьмая КОД «Неожиданный поворот» была направлена на формирование у детей умения проявлять инициативность в общении, с уважением относиться к мнению другого человека и спокойно отстаивать свое мнение. В ходе совместной деятельности использовалась такая игра сторителлинга, как «Мультикуб». Мультикуб в данном случае представлял собой достаточно большой разноцветный кубик, на гранях которого располагались конверты, в которые были разложены изображения различных предметов. В ходе игры ребята бросали по очереди мультикуб на стол, доставали из конверта с выпавшей сверху грани вложенную в него картинку, внимательно рассматривали ее, а затем пробовали сочинить рекламную историю о том предмете, который изображен на картинке. Содержание истории должно было быть направлено на то, чтобы похвалить свой «продукт», описать его лучше качества.

Если у детей возникало затруднение с составлением истории по картинке, то сначала они просто описывали то, что они видят на ней. Например, подгруппе № 1 попала картинка с изображением стула. Ребята не знали с чего начать историю о хороших качествах стула, поскольку не представляли, для чего он может еще быть полезен, кроме того, что на нем можно сидеть. Поэтому мы обратили внимание детей на то, что стул может быть из дерева, металла или пластмассы: «Какой материал, как вы думаете, лучше для стула?». Кроме того, мы обозначили, что сидение стула также может быть выполнено по-разному: оно может быть мягким и покрытым приятной материей, а может быть пластмассовым, гладким и использоваться в уличном кафе или на даче. Таким образом, путем наводящих вопросов создавалась основа для составления детьми рекламной истории о предмете.

В ходе занятия мы обращали внимание на то, как ведут себя дети. Так, Максим Т. проявлял большую активность, чем остальные участники этой подгруппы. Он высказывался по поводу того, какие качества стула можно

описать, для чего он может пригодиться. Поэтому мы подталкивали остальных детей к тому, чтобы также выразить свое мнение по поводу содержания рекламной истории: «Саша, как ты думаешь, Максим прав, что стул может пригодиться для того, чтобы встать на него и дотянуться до нужной вещи?», «Вероника, как ты думаешь, какая ткань еще может покрывать сидение стула?» и пр. Это учило детей формулировать свои собственные предложения, обосновывать их, формулировать свои собственные выводы. Более активного ребенка такой подход учил с уважением относиться к мнению других детей, уступать, идти на компромисс, прислушиваться к критике. Таким образом, дети учились правильно воспринимать мнение собеседника, работать в команде, отстаивать свое мнение, не задевая собеседника, выделять наиболее значимую информацию среди всего ее объема.

На восьмой КОД «Магнитные истории», цель которой состояла в формировании у детей умения вести диалог со сверстниками (слушать и договариваться с партнером по общению), использовалась игра сторителлинга – «Магнитные истории». Суть данной игры состоит в том, что дети выбирали из набора магнитов персонажей и аксессуаров, крепили их к магнитной стороне мольберта или к прилегающему полю и начинали рассказывать свою историю. Перед проведением занятия была организована подготовительная работа, которая заключалась в накоплении детьми опыта по теме занятия. Было организовано наблюдение за природой, проведены беседы о том, как важно разглядывать в природе различные образы, которые затем можно описать, а также переносить увиденное в игру, использовать имеющиеся знания при работе с картинками. На занятии, в соответствии с его целью, дети были разделены на пары. Каждой паре детей было предоставлено по одному набору «Магнитных историй» с темой «Времена года». Задача детей состояла в том, чтобы определить, в какой последовательности они будут крепить магниты к доске и кто, какую часть истории будет рассказывать. Поскольку формулировка целой истории



вызывала сложности для детей, мы подсказали им, что можно начать с определения имен персонажей из набора и содержания определенных сцен: «Как вы назовете мальчика?», «А как назовете девочку?», «Что дети могут делать вместе на природе, в это время года?». После этого, дети старались связать придуманные сцены воедино, тем самым создавая историю, у которой было начало и конец. Когда содержание истории было определено и было проведено распределение магнитов и ролей между детьми, пары детей выходили и рассказывали истории друг перед другом.

В ходе совместной деятельности мы обращали внимание детей на то, что успешному выполнению задания способствует умение спокойно и терпеливо выслушивать партнера: «Егор, давай послушаем, что скажет София. Когда она будет рассказывать свою идею, подумай, как ее применить в истории и что ты можешь предложить в ответ?». Такой подход позволил сформировать у детей стремление слушать и уважать мнение друг друга, а также избежать конфликтов. Так, Рустам Н. сказал: «Мне нравится Варина идея о том, что можно делать детям на лугу». В ответ сама Варя М. стала внимательнее слушать Рустама Н., не перебивала его, принимала все его идеи. Вежливость одного ребенка располагала к проявлению вежливости со стороны другого ребенка. Дети учились договариваться друг с другом.

В свою очередь, использование разных тем «Магнитных историй» позволяло развивать словарный запас детей и формировало в них способность употреблять как можно большее количество речевых форм, поскольку мы постоянно обращали внимание детей на то, что описываемая ими история должна быть интересной, включать много фактов, на которые стоит обратить внимание. При этом мы не ограничивали фантазию детей определенными рамками. Основываясь на том времени года, которое им попало, дети могли придумать самые различные сюжеты. Создавались условия, при которых дети получали эстетическое удовольствие от рассказывания истории. Кроме того, по окончании истории проводился ее

анализ совместно с детьми: «Что вам понравилось в истории?», «А что бы вы хотели добавить в историю?»»

Примерные конспекты КОД с использованием сторителлинга представлены в приложении Д. Каждое КРЗ строилось по определенному алгоритму:

1. Приветствие.
2. Дыхательная гимнастика.
3. Пальчиковая гимнастика.
4. Артикуляционная гимнастика.
5. Определение цели занятия.
6. Обозначение содержания задания-игры.
7. Подготовительная работа перед выполнением задания-игры.
8. Выполнение задания-игры.
9. Обсуждение результатов.

На третьем этапе формирующей работы, интерактивном, происходила разработка и организация комплекса мероприятий для родителей, направленного на активизацию взаимодействия с детьми в процессе применения сторителлинга в домашних условиях. Взаимодействие с родителями было направлено не только на ознакомление их с информацией о сторителлинге, особенностями его применения в работе с детьми с ОНР III уровня, но и на вовлечение родителей в коррекционно-образовательную деятельность путем создания совместных проектов в домашних условиях. Работа с родителями включала в себя:

1. Консультацию «Сторителлинг в дошкольном образовании»
2. Мастер-класс «Использование сторителлинга в домашних условиях» с участием детей, на котором путем прямого и комментированного показа приёмов работы по изготовлению «Банки с историями» происходила демонстрация творческого решения и отработывались тактики взаимодействия с детьми в процессе сторителлинга.

3. Составление рекомендаций и памятки для родителей «Развитие навыков межличностного общения посредством сторителлинга».

4. Совместную деятельность взрослого и ребенка во время выполнения домашнего задания. В процессе изготовления макета квартиры, который они наполняли персонажами различных национальностей, мебелью и другими предметами быта, была использована игра сторителлинга «Занимательные штампы». С помощью самодельных или купленных штампов дети, под руководством родителей, украшали интерьер узорами и орнаментами, характерными для той или иной национальности. Итог – это не только макет квартиры, но и появление совместной истории о традициях семьи, проживающей в этой миниатюре.

Описание содержания занятий по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня позволяет перейти к описанию динамики уровня сформированности данных навыков в следующей части работы.

### **2.3 Оценка динамики уровня сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

Для оценки результатов формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента состояла в выявлении динамики уровня сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ результатов осуществлялся по выделенным ранее показателям с использованием диагностических методик, изложенных в параграфе 2.1. Рассмотрим результаты контрольного эксперимента.

Диагностическая методика «Рукавички» (Г.Л. Цукерман) [27].

Цель: выявление уровня сформированности умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Представим в таблице 11 результаты исследования.

Таблица 11 – Динамика уровня сформированности умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	6 (50%)	6 (50%)	-	1 (8%)	8 (67%)	3 (25%)
контрольная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	4 (33%)	8 (67%)	-

Проведение диагностической методики «Рукавички» показало, что дети экспериментальной группы справились с диагностическим заданием успешнее. Так, в сравнении с констатирующим этапом, снизилось количество детей с низким уровнем умения договариваться с окружающими в ситуации совместной деятельности с 50% до 8%. Количество детей со средним и высоким уровнем обозначенного умения повысилось с 50% до 67% и до 25% соответственно. Так, у Саши И. и Саши С. это проявилось в снижении количества конфликтов, возникающих в процессе выполнения задания, а Даша М. научилась находить компромисс с партнером по общению. Пятеро детей переместились с низкого уровня на средний.

В контрольной группе существенной динамики в поведении детей не наблюдалось. Однако небольшая положительная динамика наблюдалась у Полины Б., которая при выполнении заданий контрольного эксперимента меньше конфликтовала с партнерами по деятельности и была больше настроена на безконфликтное взаимодействие.

Диагностическая методика «Изучение уровня речевой коммуникации (А.В. Москвина, Е.Н. Труфанова, Н.М. Сулова)» [8].

Цель: изучение умения выражать свои мысли.

Представим в таблице 12 результаты исследования.

Таблица 12 – Динамика уровня сформированности умения выражать свои мысли у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	1 (8%)	8 (67%)	3 (25%)
контрольная группа	6 (50%)	6 (50%)	-	4 (33%)	8 (67%)	-

Согласно данным таблицы 12, в сравнении с констатирующим этапом, количество детей экспериментальной группы с низким уровнем сформированности умения ясно и последовательно выражать свои мысли снизилось с 42% до 8%, а количество детей со средним и высоким уровнем умения возросло с 58% до 67% и до 25% соответственно. Так, Максим Т., Софья С. и Варя М. стали более ясно и последовательно выражать свои мысли при общении с другими детьми. При этом им не всегда требовалась подсказка педагога. Саша С., Лиза О., Егор П. и Саша И. стали лучше продумывать и планировать свои высказывания.

В контрольной группе подобной динамики при повторном тестировании практически не наблюдалось. Более высокие результаты в сравнении с констатирующим экспериментом в данной группе показали Андрей Л. и Михаил Л., которые стали формулировать более развернутые речевые конструкции. Несмотря на то, что при повторном тестировании и в экспериментальной, и в контрольной группах преобладал средний уровень сформированности умения выражать свои мысли (67% и 67%), в экспериментальной группе отмечено большее количество детей с высоким уровнем сформированности умения ясно и последовательно выражать свои мысли, и, соответственно, меньше детей с низким уровнем. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведенная на формирующем этапе работа

позволила повысить уровень сформированности данного умения у детей экспериментальной группы.

Диагностическая методика «Тест Руки». Проективная методика исследования личности Б. Брайклин и Э. Вагнера» [34].

Цель: выявление склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения.

Представим в таблице 13 результаты исследования.

Таблица 13 – Динамика уровня склонности к проявлению агрессии по отношению к партнеру во время общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	1 (8%)	7 (58%)	4 (33%)	3 (25%)	7 (58%)	2 (17%)
контрольная группа	1 (8%)	8 (67%)	3 (25%)	1 (8%)	9 (75%)	2 (17%)

Проведение диагностической методики «Тест «Рука» в ходе контрольного эксперимента показало, что в экспериментальной группе наблюдается динамика снижения агрессивной устремленности личности детей. Количество детей экспериментальной группы с высоким уровнем выявляемой склонности к проявлению агрессии снизилось с 4 (33%) до 2 (17%), количество детей со средним уровнем осталось неизменным, а количество детей с низким уровнем увеличилось с 1 (8%) до 3 (25%). Так, Саша С. и Максим Т. не использовали интерпретацию поз рук, свидетельствующую о высшем проявлении агрессии, а Саша И. и Даша М. более позитивно интерпретировали изображения рук, что указывало на снижение у них страха перед общением с людьми и выравнивание уровня эмоциональности.

В контрольной группе дети по-прежнему проявляли агрессию, как защитную реакцию от страха перед общением, лишь Семен Р. перешел с высокого уровня на средний. Несмотря на то, что и в экспериментальной, и в

контрольной группам на контрольном этапе преобладал средний уровень агрессивной устремленности (58% и 75%), в экспериментальной группе было отмечено на 17% больше детей с низким уровнем того же показателя. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведенная на формирующем этапе работа позволила снизить уровень агрессивной устремленности у детей экспериментальной группы.

Диагностическая методика Н.Е. Вераксы «Проективная методика исследования коммуникативных и регуляторных способностей у детей 5-7 лет».

Цель: выявить уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Представим в таблице 14 результаты исследования.

Таблица 14 – Динамика уровня сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	2 (17%)	7 (58%)	3 (25%)
контрольная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	5 (42%)	7 (58%)	-

Проведение диагностической методики Н.Е. Вераксы «Проективная методика исследования коммуникативных и регуляторных способностей у детей 5-7 лет» в ходе контрольного эксперимента показало, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в умении замечать эмоциональное неблагополучие сверстника, проявлять сочувствие во взаимодействии в разных ситуациях. Согласно данным таблицы 14, количество детей с низким уровнем сформированности заявленного умения снизилось с 5 (42%) до 2 (17%) человек, количество детей со средним уровнем осталось неизменным, но возросло количество детей с высоким

уровнем данного умения до 3 (25%) человек. Так, Саша И., Максим Т. и Софья С. в ходе контрольного эксперимента показали высокий уровень развития указанного умения по сравнению с результатами констатирующего этапа, где выявлен у детей средний уровень. Ребята выбирали картинки, где главный герой самостоятельно оказывает помощь, попавшему в беду. Даша М., Саша С. и Варя М. стали выбирать картинки, где главный герой помогает попавшему в беду путем привлечения к этому процессу взрослого, хотя на констатирующем этапе девочки не видели необходимости в оказании помощи. В контрольной группе подобной динамики не наблюдается. Дети по-прежнему выбирали те картинки, где главный персонаж не обращает внимания на того, кто нуждается в помощи.

Как видно из таблицы 14, несмотря на то, что и в экспериментальной, и в контрольной группах на контрольном этапе преобладал средний уровень сформированности умения замечать эмоциональное неблагополучие сверстника (58% и 58%), в экспериментальной группе было отмечено на 25% больше детей с высоким уровнем сформированности данного умения и на 25% меньше детей с низким уровнем заявленного умения. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведенная на формирующем этапе работа позволила получить положительную динамику в умении замечать эмоциональное неблагополучие сверстника, проявлять сочувствие во взаимодействии в разных ситуациях у детей экспериментальной группы.

Диагностическая методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго [32].

Цель: оценить умение распознавать эмоциональное состояние другого человека. Представим в таблице 15 результаты исследования.



Таблица 15 – Динамика уровня сформированности умения распознавать эмоциональное состояние другого человека у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	7 (58%)	5 (42%)	-	3 (25%)	7 (58%)	2 (17%)
контрольная группа	8 (67%)	4 (33%)	-	5 (42%)	7 (58%)	-

Проведение диагностической методики «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго в ходе контрольного эксперимента показало, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика сформированности умения к распознаванию эмоций. Снизилось количество детей с низким уровнем сформированности данного умения с 7 (58%) до 3 (25%), а количество детей со средним и высоким уровнем возросло с 5 (42%) до 7 (58%) и с 0 до 2 (17%) соответственно. Так, Саша И., Саша С., Вероника П. и Лиза О. показали повышение уровня сформированности умения к распознаванию эмоций с низкого до среднего. Дети смогли выполнить задание с помощью наводящих вопросов, смогли определить настроение, хотя у них по-прежнему наблюдались проблемы с опознанием и называнием абстрактных изображений. Варя М. и Даша М. в ходе контрольного эксперимента показали высокий уровень сформированности умения к распознаванию эмоций относительно среднего уровня, отмеченного у них на констатирующем этапе. Девочки смогли правильно распознать необходимые эмоции, хорошо работали с абстрактными изображениями и отвечали на все поставленные вопросы.

В контрольной группе не наблюдалось выраженных изменений в данном умении у детей. Только Семен Р., Даша Е. и Андрей Л. показали более высокий уровень в сравнении с констатирующим этапом. Ребята смогли оценить эмоцию на картинке при содействии взрослого.

Как видно из таблицы 15, несмотря на то, что и в экспериментальной, и в контрольной группах на контрольном этапе преобладал средний уровень сформированности умения к распознаванию эмоций (58% и 58%), в экспериментальной группе было отмечено на 17% больше детей с высоким уровнем, на 17% меньше количество детей с низким уровнем. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведенная на формирующем этапе работа позволила получить положительную динамику в уровне сформированности умения к распознаванию эмоций у детей экспериментальной группы.

Диагностическая методика «Диагностика этнотолерантности старших дошкольников» (Е.Н. Николаева, М.Л. Поведенок) [28].

Цель: определить уровень развития умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности.

Представим в таблице 16 результаты исследования.

Таблица 16 – Динамика уровня сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	2 (17%)	8 (67%)	2 (17%)
контрольная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	5 (42%)	7 (58%)	-

Проведение диагностической методики «Диагностика этнотолерантности старших дошкольников» в ходе контрольного эксперимента показало, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности. Количество детей с низким уровнем сформированности данного умения снизилось с 5 (42%) до 2 (17%), а количество детей среднего и высокого уровня возросло с 7 (58%) до 8 (67%) и с 0 до 2 детей (17%). Так, Даша М., Варя М. и Софья С.

показали повышение уровня этнотолерантности с низкого до среднего. Девочки показали знание о расовых, национальных и культурных особенностях людей мира, а также наличие представлений о национальном составе жителей России и о национальных особенностях своих родственников и друзей, хотя они по-прежнему не проявляли интереса к совместной деятельности с детьми разных наций. Максим Т. и Саша С. показали высокий уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности против среднего уровня, определенного у них в ходе констатирующего эксперимента. Мальчики стали проявлять интерес к представителям разных этносов, который обуславливался стремлением узнать другого ребенка, а не только желанием получить новую информацию об окружающем мире.

В контрольной группе подобной динамики не наблюдалось. Дети данной группы по-прежнему проявляли либо отсутствие понимания расовых, национальных и культурных особенностей людей мира и отсутствие знаний о правилах доброго отношения к людям другого этноса и о способах установления дружеских взаимоотношений с ними, либо показывали наличие некоторых знаний, но не проявляли интереса к совместной деятельности с детьми разных наций.

Как видно из таблицы 16, несмотря на то, что и в экспериментальной, и в контрольной группе на контрольном этапе преобладал средний уровень сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности (67% и 58%), в экспериментальной группе было отмечено на 17% больше детей с высоким уровнем этнотолерантности и на 25% меньше детей с низким уровнем. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведенная на формирующем этапе работа позволила получить положительную динамику уровня сформированности умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности у детей экспериментальной группы.

Диагностическая методика «Необитаемый остров» О.В. Дыбиной [9].

Цель: оценить уровень инициативности в общении.

Представим в таблице 17 результаты исследования.

Таблица 17 – Динамика уровня инициативности в общении у детей 5-7 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	2 (17%)	8 (67%)	2 (17%)
контрольная группа	6 (50%)	6 (50%)	-	5 (42%)	7 (58%)	-

Проведение диагностической методики «Необитаемый остров» в ходе контрольного эксперимента показало, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика в уровне развития инициативности в общении. Количество детей с низким уровнем инициативности в общении снизилось с 5 (42%) до 2 (17%), а количество детей со средним и высоким уровнем возросло с 7 (58%) до 8 (67%) и с 0 до 2 детей (17%). Так, Саша С., Даша М. и Антон А. в ходе контрольного эксперимента показали средний уровень развития инициативности в общении относительно низкого уровня, определенного у них на констатирующем этапе. Дети стали стремиться к роли организаторов, лучше формулировали свои мысли при попытке отстаивать личное мнение, проявляли больше активности в деятельности, научились принимать и понимать чужое мнение. Саша И. и Варя М. показали высокий уровень на контрольном этапе относительно среднего уровня, определенного у них ранее. Эти дети показывали способности с уважением относиться к мнению другого человека и спокойно отстаивать свое мнение, пытались понимать и принимать чужое мнение и выражали свою точку зрения в споре.

В контрольной группе такой динамики не наблюдалось. Среди детей данной группы повышение уровня показал только Глеб Р. (с низкого до

среднего), который стал проявлять больше активности при выполнении задания и меньше негатива по отношению к партнерам по общению.

Как видно из таблицы 17, несмотря на то, что и в экспериментальной, и в контрольной группе на контрольном этапе преобладал средний уровень развития инициативности в общении (67% и 58%), в экспериментальной группе было отмечено на 17 % больше детей с высоким уровнем и на 25% меньше детей с низким уровнем. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведенная на формирующем этапе работа позволила получить положительную динамику в уровне развития инициативности в общении у детей экспериментальной группы.

Диагностическая методика «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» А.М. Щетининой [43].

Цель: выявить уровень сформированности умения вести диалог со сверстниками у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Представим в таблице 18 результаты исследования.

Таблица 18 – Динамика уровня сформированности умения вести диалог со сверстниками у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	6 (50%)	6 (50%)	-	1 (8%)	9 (75%)	2 (17%)
контрольная группа	5 (42%)	7 (58%)	-	5 (42%)	7 (58%)	-

Проведение диагностической методики «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» в ходе контрольного эксперимента показало, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика умения вести диалог со сверстниками, слушать и договариваться с партнером. Количество детей с низким уровнем сформированности данного умения снизилось с 6 (50%) до 1 (8%), а количество детей со средним и

высоким уровнем возросло с 6 (50%) до 9 (75%) и с 0 до 2 детей (17%). Так, Саша И., Антон А., Саша С., Софья С. и Варя М. показали средний уровень указанного умения относительно уровня, отмеченного у них в ходе констатирующего этапа. Дети показали увеличение количества средств общения и число употребляемых ими речевых форм. Максим Р. и Даша М. в ходе контрольного эксперимента показали высокий уровень умения вести диалог со сверстниками, слушать и договариваться с партнером относительного среднего уровня, отмеченного у них на констатирующем этапе. Ребята стали проявлять терпение в ходе беседы с другими детьми, показали достаточное количество средств общения и способность к их применению. Это повысило эффективность их взаимодействия с другими детьми.

В контрольной группе положительной динамики не наблюдалось. Дети по-прежнему показывали несформированность умения слушать и договариваться с партнером или нежелание вести диалог со сверстниками.

Как видно из таблицы 18, несмотря на то, что и в экспериментальной, и в контрольной группе на контрольном этапе преобладал средний уровень умения слушать и договариваться с партнером (75% и 58%), в экспериментальной группе было отмечено на 17% больше детей с высоким уровнем указанного умения и на 34% меньше детей с низким уровнем. Отсюда можно сделать вывод о том, что проведенная на формирующем этапе работа позволила повысить уровень сформированности умения слушать и договариваться с партнером у детей экспериментальной группы.

Наглядно сравнение итоговых результатов констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Динамика уровня сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня (экспериментальная группа)

Группа	Констатация			Контроль		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
экспериментальная группа	7 (58%)	5 (42%)	-	2 (17%)	4 (33%)	6 (50%)

Как видно из таблицы 19, в ходе контрольного эксперимента дети экспериментальной группы действительно показали более высокие результаты по сформированности навыков межличностного общения относительно результатов на этапе констатации. Только у Вероники П. и Лизы О. был выявлен низкий уровень, но тому имеются объективные причины: Вероника год была на реабилитации после операции на почке, а Лиза почти на год младше своих одноклассников и, кроме того, она часто пропускает занятия в детском саду из-за ослабленной соматики. Рустам Н. остался на том же уровне, так как он является двуязычным ребенком и проживает с бабушкой, которая общается с ним на татарском языке и занимается только уходом и присмотром. У Максима Р. и Егора П. повысились показатели некоторых умений в пределах среднего уровня. Эти мальчики стали прислушиваться к мнению партнера и формулировать более развернутые речевые конструкции. Повышение уровня сформированности умений и навыков межличностного общения с низкого на средний у Антона А. и со среднего на высокий у Максима Т. и Софьи С обусловлено повышением некоторых показателей. Хорошие результаты повышения уровня сформированности навыков межличностного общения с низкого сразу на высокий показали Саша С., Саша И., Даша М. и Варя М. Эти дети улучшили свои показатели почти по всем диагностическим методикам. Это подтверждает ранее сделанные выводы и результативность проведенной на формирующем этапе работы, что, в свою очередь, позволяет подтвердить гипотезу исследования.

## Выводы по второй главе

Исследование, проведенное во второй главе работы, подтвердило, что у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III недостаточно сформированы навыки межличностного общения: недостаточно сформировано умение договариваться со сверстниками в общении, низкая инициативность в общении. У детей данной группы склонность к проявлению агрессии в процессе взаимодействия, они испытывают трудности в распознавании эмоций. В результате указанных особенностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня выявлен средний уровень сформированности навыков межличностного общения.

На основании сделанных выводов была реализована работа по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи посредством сторителлинга. Работа по формированию навыков межличностного общения осуществлялась поэтапно и включала подготовительный, когнитивно-творческий и интерактивный этапы.

Подготовительный этап направлен на обогащение развивающей предметно-пространственной среды в кабинете учителя-логопеда атрибутами для сторителлинга, активизирующими сотрудничество детей в процессе межличностного общения.

Когнитивно-творческий этап направлен на ознакомление детей со сторителлингом и приобщение их к процессу изготовления персонажей, декораций и предметов интерьера в национальных традициях, используемых в процессе коррекционно-образовательной деятельности для проигрывания ситуаций. Такая работа способствовала установлению благоприятного эмоционального контакта и взаимодействия между участниками подгрупп.

Интерактивный этап включал реализацию комплекса мероприятий для родителей с целью активизации взаимодействия родителей и детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня в процессе сторителлинга путем создания совместных проектов в домашних условиях.



Результативность проделанной работы была подтверждена результатами повторного обследования детей в ходе контрольного эксперимента. В ходе контрольного эксперимента дети экспериментальной группы показали более высокие результаты по развитию навыков межличностного общения относительно своих результатов на этапе констатации. Так, количество детей с низким уровнем сформированности исследуемых навыков снизилось на 41%, со средним уровнем сформированности навыков межличностного общения уменьшилось на 9%, а количество детей с высоким уровнем возросло на 50%. Дети экспериментальной группы стали стремиться к взаимодействию со сверстниками, договаривались с ними, проявляли активность в общении. Научились не только слушать, но и понимать другого человека, строить общение с учетом ситуации, последовательно выражать свои мысли, пользоваться формами речевого этикета. Как правило, перестали проявлять агрессию в общении со сверстниками. Стали проявлять участие по отношению к сверстникам без помощи взрослого.

У детей контрольной группы тоже наблюдалась положительная динамика, однако она не была настолько значительной, как в экспериментальной группе: 5 детей перешли с низкого уровня сформированности навыков межличностного общения на средний, а со среднего уровня на высокий не перешел никто.

Таким образом, результаты контрольного этапа показали положительную динамику в уровне сформированности навыков межличностного общения у детей экспериментальной группы, что доказывает результативность работы, проведенной на формирующем этапе исследования.

## Заключение

В данной работе проведено исследование по проблеме формирования навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга. В ходе теоретического изучения данного вопроса было определено, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются нарушения межличностного общения, обусловленные ограниченностью их словарного запаса, бедностью и стереотипностью речи, недостаточными объемом и устойчивостью внимания, сниженностью вербальной памяти и недостаточной сформированностью зрительного восприятия.

Сторителлинг – педагогическая техника, построенная на применении историй с определенными структурой и героями и направленная на решение педагогических задач в процессе учебно-воспитательной работы. К видам сторителлинга, которые можно использовать при работе с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня относятся: сторителлинг на основе реальной ситуации, сторителлинг на основе повествования, сторителлинг на основе сценария и сторителлинг на основе проблемных ситуаций, когда детям необходимо найти выход из сложной ситуации.

Констатирующее исследование позволило определить, что у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III недостаточно сформированы навыки межличностного общения: недостаточно сформировано умение договариваться со сверстниками в общении, низкая инициативность в общении. У детей данной группы склонность к проявлению агрессии в процессе взаимодействия, они испытывают трудности в распознавании эмоций. В результате указанных особенностей у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня выявлен средний уровень сформированности навыков межличностного общения. Все это указало на необходимость проведения целенаправленной работы по формированию у указанной группы детей исследуемых навыков.

На основании этого была реализована работа по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня посредством сторителлинга.

Работа по формированию навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с ОНР III уровня посредством сторителлинга проводилась поэтапно.

На подготовительном этапе была обогащена развивающая предметно-пространственная среда, способствующая формированию у детей навыков межличностного общения.

Когнитивно-творческий этап был направлен на ознакомление детей со сторителлингом и приобщение их к процессу изготовления персонажей, декораций и предметов интерьера в национальных традициях, используемых в процессе коррекционно-образовательной деятельности для проигрывания ситуаций. Такая работа способствовала установлению благоприятного эмоционального контакта и взаимодействия между участниками подгрупп. Использовался активный сторителлинг, подразумевающий подачу учителем-логопедом канвы истории путем определения ее целей и задач. Дети, используя предложенные наглядные материалы (сюжетные и предметные картинки, алгоритм для составления истории), в подгруппах определяли содержание истории и передавали ее устно. Дети самостоятельно создали истории на основе задания учителя-логопеда, моделировали разные ситуации и искали пути выхода из них, а также самостоятельно или с учителем-логопедом анализировали, обсуждали различные истории. В работе с детьми с общим недоразвитием речи применялись элементарные сюжеты со сценариями, когда дети могли сами стать героями истории. Сторителлинг на основе сценария способствовал применению полученных детьми навыков межличностного общения на практике.

На интерактивном этапе взаимодействие с родителями было направлено не только на ознакомление их с информацией о сторителлинге, методах и приемах по применению методик сторителлинга при работе с детьми с ОНР III уровня в домашних условиях, но и на вовлечение родителей

в коррекционно-образовательную деятельность путем создания совместных проектов. Работа с родителями велась таким образом, чтобы им можно было наглядно рассмотреть работу учителя-логопеда по формированию навыков межличностного общения у детей посредством сторителлинга. Для родителей организовывалась фотосъемка коррекционно-образовательной деятельности и последовательно расписывались действия учителя-логопеда и детей. Также родители с детьми были задействованы в совместной деятельности во время выполнения домашнего задания (изготовление макета квартиры).

Для оценки результатов формирующего эксперимента был проведен контрольный эксперимент. Цель контрольного эксперимента состояла в оценке динамики уровня сформированности навыков межличностного общения у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ результатов осуществлялся по выделенным на этапе констатации показателям и с использованием того же комплекса диагностических методик.

Результативность описанной работы была подтверждена в ходе контрольного эксперимента. Количество детей с низким уровнем сформированности исследуемых навыков снизилось на 41%, со средним уровнем сформированности навыков межличностного общения уменьшилось на 9%, а количество детей с высоким уровнем возросло на 50%. Дети экспериментальной группы стали стремиться к взаимодействию со сверстниками, договаривались с ними, показывали инициативность в общении. Стали внимательнее слушать и понимать своих сверстников, строить общение с учетом ситуации, последовательно выражать свои мысли, пользоваться формами речевого этикета. Как правило, перестали проявлять агрессию в общении со сверстниками. Стали проявлять участие по отношению к сверстникам без помощи взрослого. Полученные результаты подтвердили успешность проведенной работы и, соответственно, указывают на верность выдвинутой гипотезы исследования.

## Список используемой литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М. : Питер, 2008. 398 с.
2. Бурлакова И. А. Теория и практика современного отечественного дошкольного образования // Психологическая наука и образование, 2015. Т. 20, № 3. С. 35–43.
3. Волкова Л. С. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. 3-е изд. М. : ВЛАДОС, 2002. 680 с.
4. Волосовец Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М. : Сфера, 2007. 223 с.
5. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб. : «Творческий центр Сфера», 2012. 470 с.
6. Градусова Л. В., Левшина Н. И., Дементьева И. С. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста / Под ред. Л. В. Градусовой. Магнитогорск : МаГУ, 2010. 96 с.
7. Дворко Н. И., Иванова Е. А. Цифровой сторителлинг в логопедической практике: к вопросу разработки мультимедийного проекта // Шрафический дизайн: традиции и инновации: мат. междунар. науч.-практ. конференции (Санкт-Петербург, 28-29 июня 2017). СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2017. С. 31–47.
8. Диагностика младших школьников с нарушением интеллекта / А. В. Москвина, Е. Н. Труфанова, Н. М. Сулова. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2008. 292 с.
9. Дыбина О. В. Пути формирования коммуникативных умений у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: педагогика, психология, 2016. № 3 (26). С. 21–26.

10. Дыбина О. В., Анфисова С. Е. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. М. : Мозаика-Синтез, 2008. 64 с.
11. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореферат дис. ... доктора психологических наук. Л., 1991. 38 с.
12. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в ВУЗе // Концепт, 2016. № 6. С. 128–137.
13. Ермолаева Ж. Е., Лапухова О. В., Герасимова И. Н., Смирнова В. А. Сторителлинг как педагогическая техника передачи явного и неявного знания в ВУЗе // Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация, 2016. № 3. С. 71–76.
14. Ерышева Н. А. Особенности формирования коммуникативного поведения младших школьников с общим недоразвитием речи в системе дополнительного образования // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета, 2017. № 2 (42). С. 210–219.
15. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М. : Просвещение, 2015. 320 с.
16. Калягин В. А., Овчинникова О. С. Психолого-педагогическая диагностика детей и подростков с речевыми нарушениями. СПб. : КАРО, 2005. 288 с.
17. Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Психология и педагогика обучения дошкольников. М. : Мозаика-Синтез, 2013. 264 с.
18. Куницына Т. Н. Сторителлинг – как метод развития связной речи дошкольников // Социальная сеть работников образования, 2018. Режим доступа : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2018/06/18/storitelling-kak-metod-razvitiya-svyaznoy-rechi-doshkolnikov> (дата обращения 25.02.2020).
19. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб. : СОЮЗ, 1999. 160 с.

20. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М. : Просвещение, 1967. 245 с.
21. Леонтьев А. А.. Язык, речь, речевая деятельность. 8-е изд. М. : Ленанд, 2014. 211 с.
22. Лисина М. И.. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2009. 318 с.
23. Логинова В. А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф. А. Сохина. М. : Просвещение, 2004. 223 с.
24. Маврина И. В. Развитие взаимодействия младших дошкольников со сверстниками в условиях образовательного процесса // Психологическая наука и образование, 2005. № 2. Режим доступа : [https://psyjournals.ru/files/1291/psyedu\\_2005\\_n2\\_Mavrina.pdf](https://psyjournals.ru/files/1291/psyedu_2005_n2_Mavrina.pdf) (дата обращения: 07.03.2020).
25. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Методические рекомендации по осуществлению интегрированного обучения в условиях массовых образовательных учреждений. Режим доступа : [http://chetyrovka.yartel.ru/images/metod\\_rekom.pdf](http://chetyrovka.yartel.ru/images/metod_rekom.pdf) (дата обращения: 07.03.2020).
26. Мершина О. А. Сторителлинг – современная педагогическая технология в ДОУ // Социальная сеть работников образования, 2020. Режим доступа : <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2020/02/14/statya-storitelling-sovremennaya-pedagogicheskaya-tehnologiya-v-dou> (дата обращения: 25.02.2020).
27. Методика «Рукавички» (Г. Л. Цукерман). Режим доступа : <http://school17.do.am/remer/diagnostiki.pdf> (дата обращения 07.03.2020).
28. Николаева Е. И., Поведенок М. Л. Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста. Ч. 2. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 54 с.

29. От рождения до школы. Примерная образовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. М. : Мозаика-Синтез, 2014. 368 с.
30. Рузская А. Г. Развитие общения ребенка со взрослыми и сверстниками // Психология дошкольника: хрестоматия / Сост. Г. А. Урунтаева / 2-е изд., перераб. и доп. М. : Академия, 2000. С. 5–19.
31. Салагина Н. Н. Специфика диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый, 2016. № 1. С. 750–753.
32. Семаго Н. Я. Диагностический комплект психолога. Методика эмоциональные лица. М. : АПКиППРО, 2007. 17 с.
33. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М. : Владос, 2005. 158 с.
34. Тест руки Э. Вагнера // А.Я. Психология, 2017. Режим доступа : <http://azps.ru/tests/3/hand/hand.html> (дата обращения 25.02.2020).
35. Удовенко Н. И. Сторителлинг как средство развития связной речи у детей дошкольного возраста // Инфоурок, 2018. Режим доступа : <https://infourok.ru/storitelling-kak-sredstvo-razvitiya-svyaznoy-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-2292378.html> (дата обращения 25.02.2020).
36. Ульянова И. А. Применение технологии сторителлинга для коррекции речевых нарушений у детей старшего дошкольного возраста на логопедических занятиях // Молодой ученый, 2019. № 9.1. С. 136–138.
37. Усова А. П. Роль игры в воспитании детей; Под ред. [и с вступ. статьей] А. В. Запорожца. М. : Просвещение, 1976. 96 с.
38. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // ФГОС, 2019. Режим доступа : <https://fgos.ru/> (дата обращения 25.02.2020).
39. Федорова С. В., Барчева А. А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой ученый, 2017. № 16. С. 515–518.



40. Федосеева Е. Г. Формирование коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 191 с.
41. Филичева Т. Б., Туманова Т. В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2015. 128 с.
42. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения. /5 междунар. изд. / СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. 863 с.
43. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка. Великий Новгород : Нов ГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88 с.
44. By Aakanksha Khanna. Storytelling: Incredible Ways To Tell Great Stories To Your Child. Flintobox [сайт] URL : <https://flintobox.com/blog/child-development/storytelling-children> (дата обращения 25.02.2020).
45. Jane Brodin & Karin Renblad. Improvement of preschool children's speech and language skills, Early Child Development and Care [Электронный ресурс] / ISSN: (Print) (Online) Journal homepage. URL : <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917> (дата обращения 25.02.2020).
46. Joan N. Kaderavek, Lori A. Mother child story book interactions: Literacy orientation of pre-schoolers with hearing impairment / Research Article / [Электронный ресурс] /Volume: 7 issue: 1, page(s): 49-72. Issue published: April 1, 2007 University of Toledo, USA. URL : <https://doi.org/10.1177/1468798407074835> (дата обращения 25.02.2020).
47. Stuart J. Murphy. THE POWER OF VISUAL LEARNING AND STORYTELLING IN EARLY CHILDHOOD / [Электронный ресурс] / URL : [http://images.pearsonclinical.com/images/ECSIMarch2013/pdfs/Murphy\\_Power%20of%20Visual%20Learning%20handout.pdf](http://images.pearsonclinical.com/images/ECSIMarch2013/pdfs/Murphy_Power%20of%20Visual%20Learning%20handout.pdf) (дата обращения 25.02.2020).
48. Too Small to Fail's website [сайт]. Tips For Preschool Teachers & Other Early Childhood Education Program Providers. URL : [www.talkingisteaching.org](http://www.talkingisteaching.org). (дата обращения 25.02.2020).

Приложение А  
**Характеристика выборки исследования**

Таблица А.1 – Список детей экспериментальной группы

Имя Ф. ребенка	Дата рождения	Диагноз, согласно заключению ПМПК
Антон А.	13.09.2014г.	РАС, ОНР III уровня
Александр И.	07.09.2014 г.	ОНР III уровня, дизартрический компонент
Варвара М.	11.11.2014г.	ОНР III уровня, дизартрический компонент
Дарья М.	16.12.2014г.	ОНР III уровня, дислалия
Рустам Н.	22.08.2014г.	ОНР III уровня, двуязычный
Елизавета О.		ОНР III уровня, дизартрия
Вероника П.	15.05.2014г.	ОНР III уровня, психосоматические расстройства
Егор П.	27.05.2014г.	ОНР III уровня, задержанное развитие
Максим Р.	16.04.2014г.	ОНР III уровня, дизартрический компонент
Александр С.	14.08.2014г.	ОНР III уровня, дизартрия
Софья С.	05.10.2014г.	ОНР III уровня
Максим Т.	18.02.2014г.	ОНР III уровня, дизартрический компонент

Таблица А.2 – Список детей контрольной группы

Имя Ф. ребенка	Дата рождения	Диагноз, согласно заключению ПМПК
Арсений А.	24.04.2014г.	ОНР III уровня, дизартрический компонент
Полина Б.	14.02.2014г.	ОНР IV уровня, дизартрический компонент
Илья Б.	1.09.2013г	ФФН. Дизартрический компонент
Варвара Г.	05.08.2014г.	ФФН. Дизартрический компонент
Юрий Д.	12.12.2013г	ОНР III уровня
Дарья Е.	30.10.2013г.	ОНР III уровня
Андрей Л.	15.07.2013г.	ОНР III уровня, дизартрия

## Продолжение Приложения А

Продолжение таблицы А.2

Михаил Л.	15.07.2013г.	ОНР III уровня, дизартрия
Александр П.	21.03.2013г.	ОНР III уровня, логоневроз
Семен Р.	5.02.2014г.	ОНР III уровня
Глеб Р.	22.04.2013г.	ОНР III уровня, дизартрия
Ульяна Я.	2.06.2013г.	ОНР III уровня, дизартрический компонент

## Приложение Б

### Сводные таблицы результатов исследования на констатирующем этапе

Таблица Б.1 – Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента (экспериментальная группа)

№	И.Ф. исп.	Диагностическая методика								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Саша И.	2	1	1	2	1	2	2	1	12
2	Саша С.	2	1	2	1	1	2	1	1	11
3	Максим Т.	1	2	2	2	2	2	2	2	15
4	Максим Р.	2	2	2	2	1	2	2	2	15
5	Вероника П.	1	2	2	1	1	1	1	1	10
6	Даша М.	2	2	1	1	2	1	1	2	12
7	Антон А.	1	1	1	2	1	2	1	1	10
8	Лиза О.	1	1	1	1	1	1	2	2	10
9	Егор П.	2	1	3	2	2	2	1	2	15
10	Софья С.	1	2	2	2	2	1	2	1	13
11	Рустам Н.	2	2	2	2	1	2	2	2	15
12	Варя М.	1	2	2	1	2	1	2	1	12

Таблица Б.2 – Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента (контрольная группа)

№	И.Ф. исп.	Диагностическая методика								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Полина Б.	1	1	2	1	1	2	2	2	12
2	Варя Г.	1	2	2	2	2	1	2	1	13
3	Илья Б.	2	1	2	1	2	1	1	2	12
4	Юра Д.	1	2	2	2	1	2	1	2	13
5	Андрей Л.	2	1	1	1	1	2	1	2	11
6	Михаил Л.	2	1	2	1	2	2	1	1	12
7	Саша П.	1	2	2	2	2	1	2	2	14
8	Семен Р.	2	2	3	2	1	1	1	1	13
9	Глеб Р.	2	1	2	2	1	2	1	1	12
10	Уля Я.	1	2	1	2	1	2	2	2	13
11	Даша Е.	2	1	2	1	1	1	2	2	12
12	Арсений А.	2	2	1	2	1	2	2	1	13

## Приложение В

### Перспективный план по реализации коррекционно-образовательной деятельности с применением сторителлинга

Таблица В.1 – Перспективный план по реализации коррекционно-образовательной деятельности с применением сторителлинга

Название	Цель и задачи	Содержание
1. Волшебный автобус	<p>Цель: формирование умения адекватно взаимодействовать с окружающими в ситуации совместной деятельности.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;</li> <li>- развивать активный словарь и общие речевые навыки;</li> <li>- развивать познавательный интерес и любознательность;</li> <li>- развивать способность находить компромисс, приходить к одному общему решению.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Деление детей на пары. Знакомство с правилами игры в «Волшебный автобус».</li> <li>4. Выбор дисков, обсуждение детьми темы истории, распределение ролей, определение последовательности дисков.</li> <li>5. Рассказ истории детьми первой пары.</li> <li>6. Рассказ истории детьми второй пары.</li> <li>7. Обсуждение результатов занятия. Прощание.</li> </ol>
2. Построй свою историю	<p>Цель: формирование умения ясно и последовательно выражать свои мысли.</p> <p>Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- формировать умение составлять связные рассказы, ясно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;</li> <li>- развивать активный словарь, диалогическую и монологическую речь;</li> <li>- формировать умение управлять действием, приходить к компромиссу, учитывать мнение других людей;</li> <li>- формировать умение соблюдать и отслеживать хронологию событий .</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Изучение тем, деталей и персонажей Лего-конструктора. Знакомство с правилами игры.</li> <li>4. Обозначение вариантов развития истории по каждой теме Лего-конструктора, выбор варианта истории детьми.</li> <li>5. Определение детьми сюжета истории, распределение ролей, определение последовательности расстановки персонажей и деталей конструктора.</li> <li>6. Рассказ истории. Обработка второй темы истории (по возможности).</li> <li>7. Обсуждение результатов занятия. Прощание.</li> </ol>

## Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

<p>3. «Чудесный дворец»</p>	<p>Цель: формирование умения контролировать себя, не проявлять агрессию по отношению к партнеру по общению.          Задачи:          - формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;          - развивать активный словарь и общие речевые навыки;          - формировать умение адекватно относиться к мнению другого человека, к его видению мира.          - формировать умение соблюдать и отслеживать хронологию событий .</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Знакомство с правилами игры. Обсуждение предложенных тем историй. Выбор темы истории.</li> <li>4. Распределение очередности игроков.</li> <li>5. Определение последовательности действий (бросок мелких кубиков, выбор кубика с картинкой, продолжение истории).</li> <li>6. Рассказ истории игроками. По возможности, выбор новой темы и повторение рассказа истории игроками.</li> <li>7. Обсуждение результатов занятия. Прощание.</li> </ol>
<p>4. Передвижной кукольный тетра</p>	<p>Цель: формирование умения выражать свое отношение к сверстнику, проявлять сочувствие во взаимодействии в разных ситуациях.          Задачи:          - формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;          - развивать активный словарь и речь;          - развивать уверенность в своих силах и своих способностях.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Знакомство с началом истории «Как дружба помогла в беде».</li> <li>4. Разыгрывание начала истории, переход к самостоятельному продолжению истории.</li> <li>5. Поочередный рассказ продолжения истории всеми игроками.</li> <li>6. Обсуждение получившихся историй и пробелов, допущенных игроками (по возможности: повтор рассказа историй).</li> <li>7. Обсуждение результатов занятия. Прощание.</li> </ol>

## Продолжение Приложения В

Продолжение таблицы В.1

<p>5. Угадай эмоцию</p>	<p>Цель: формирование умения распознавать эмоциональное состояние другого человека. Задачи: - формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий; - развивать активный словарь и общие речевые навыки; - развивать познавательный интерес и любознательность; - развивать эмоциональный интеллект.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Знакомство с правилами игры с использованием сундучка или мешочка с крышечками.</li> <li>4. Обсуждение набора незаконченных предложений, как вариантов начала истории.</li> <li>5. Поочередное рассказывание истории игроками в соответствии с содержанием изображения на крышечках. Обсуждение эмоций, изображенных на крышечках. По возможности, выбор новой темы с последующим поочередным рассказыванием истории игроками.</li> <li>6. Обсуждение результатов занятия. Прощание.</li> </ol>
<p>6. Наш дом – наша маленькая страна</p>	<p>Цель: формирование умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности и умения налаживать дружеские взаимоотношения с ними Задачи: - формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий; - развивать активный словарь, диалогическую и монологическую речь; - развивать познавательный интерес и любознательность; - формировать умение управлять действием, приходить к компромиссу, учитывать мнение других людей; - формировать умение вежливого и тактичного общения друг с другом.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Знакомство детей с традициями, ритуалами и обрядами различных национальностей.</li> <li>4. Поочередное рассказывание истории о каждой семье той или иной национальности.</li> <li>5. Обсуждение особенностей взаимодействия семей, «живущих в доме».</li> <li>6. Обсуждение правил уважительного отношения и вежливого общения с людьми разных национальностей.</li> <li>7. Обсуждение результатов занятия. Прощание.</li> </ol>

## Продолжение Приложения В

### Продолжение таблицы В.1

<p>7. Неожиданный поворот</p>	<p>Цель: формирование у детей умения проявлять инициативность в общении. Задачи: - формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи, соблюдать хронологическую последовательность событий; - развивать активный словарь и речь; - формировать умение адекватно относиться к мнению другого человека, к его видению мира; - развивать лидерские задатки; - формировать умение отстаивать свое мнение.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Знакомство с правилами игры. Знакомство с содержанием Мультикуба.</li> <li>4. Выбор игроками предмета из конверта Мультикуба, обсуждение предмета, обозначение его характеристик, обсуждение наводящих вопросов.</li> <li>5. Определение детьми сюжета рекламной истории, распределение ролей.</li> <li>6. Показ рекламной истории.</li> <li>7. Обсуждение результатов занятия.</li> </ol> <p>Прощание.</p>
<p>8 Магнитные истории</p>	<p>Цель: формирование умения вести диалог со сверстниками (слушать и договариваться с партнером по общению) Задачи: - формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий; - развивать активный словарь, диалогическую и монологическую речь; - формировать умение адекватно относиться к мнению другого человека, к его видению мира.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие.</li> <li>2. Выполнение гимнастики: дыхательная, пальчиковая и артикуляционная гимнастика.</li> <li>3. Разделение детей на пары. Знакомство с правилами игры «Магнитные истории».</li> <li>4. Изучение детьми персонажей и предметов из пособия «Магнитные истории». Обсуждение сюжета истории. Распределение ролей.</li> <li>5. Рассказ истории первой пары.</li> <li>6. Рассказ истории второй пары.</li> <li>7. Обсуждение результатов занятия.</li> </ol> <p>Прощание.</p>



## Приложение Г

### **Сюжеты историй для коррекционно-образовательной деятельности с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня с применением сторителлинга**

#### Таинственный сад (КОД 3)

Представь себе, что однажды ты отправляешься гулять по извилистым улочкам города и через какое-то время оказываешься на совершенно незнакомой улице, где вдоль тротуара тянется высокая стена из старого, временами потрескавшегося кирпича, увитая плющом. Тыходишь к ней поближе и проводишь ладонью по шершавому кирпичу, а потом вдруг замечаешь небольшую узенькую деревянную калитку в стене. Она слегка приоткрыта и тихонечко поскрипывает на ветру. Ты осторожно заглядываешь сквозь приоткрытую калитку и видишь заброшенный таинственный сад, в котором шумят травы и цветы. Твое любопытство берет верх, и ты заходишь внутрь сада... Опиши, что ты там увидел? Как тебе было гулять в заброшенном саду? Какие эмоции и ощущения ты испытывал? Что было потом?

#### Магазинчик волшебных предметов

Однажды тебе снится сон, что ты отправился в магазин за продуктами, а попал на самом деле в магазин настоящего волшебника, где на полках стоят разноцветные склянки с необычными снадобьями, а на плече продавца сидит большой филин, который каждый час говорит несколько раз «Угу-угу-угу», обозначая нужное время. Продавец улыбается тебе и предлагает выбрать у него в магазине любой волшебный предмет, который тебе понравится... Расскажи, что ты решил выбрать в магазине волшебника и почему? Как ты

## Продолжение Приложения Г

себя чувствовал, оказавшись в таком необычном месте? Что происходило с тобой в этой истории дальше? Пригодился ли тебе волшебный предмет?

### Старинный сундук

Летом ты приезжаешь в гости к своим друзьям, которые решили провести его за городом в старом деревенском доме. Вы решаете осмотреть дом более внимательно и поднимаетесь по деревянной лестнице на чердак. Там темно, немного душно и пыльно. Вы включаете фонарик, чтобы осмотреться и замечаете, что в углу под тряпками стоит небольшой старинный сундук. Вы с трудом поднимаете его тяжелую крышку на заржавевших петлях и обнаруживаете внутри... Расскажи, что было дальше в этой истории? Что лежало в сундуке? Как вы поступили с тем, что там нашли? Что почувствовал ты и твои друзья, когда заглянули в сундук?

### Начало истории на тему «Как дружба помогла в беде» (КОД 4)

Жили-были четыре друга: Миша, Вася, Петя и Дима. Однажды они пошли в лес за грибами, и вдруг Диме стало плохо (он съел мухомор, он забыл, что мухоморы и поганки вредны). Его друзья увидели это и...

### Набор незаконченных предложений (КОД 5)

- Если бы у меня была волшебная палочка, то я бы...
- Чаще всего я злюсь/ грущу/ радуюсь/ пугаюсь/ обижаюсь, когда...
- Моя самая любимая еда...
- Если бы я снова оказался маленьким, то...
- Больше всего на свете мне нравится...

## Продолжение Приложения Г

- Я ненавижу, когда...
- В школе/ детском саду я...
- Если бы я однажды попал в школу волшебников, то...
- Если бы я превратился в птицу и умел летать...
- Когда идёт дождь, я...
- Моя семья...
- Если бы животные и птицы умели разговаривать...
- Желтый цвет напоминает мне...
- Мое имя похоже на...
- Через 10 лет я...
- Море/ горы/ небо/ огонь/ земля ...
- Если бы я встретил приведение...
- Однажды я увидел необычный сон...

## Приложение Д

### **Конспекты коррекционно-образовательной деятельности с применением сторителлинга для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня**

#### Конспект КОД «Волшебный автобус»

Цель: формирование умения адекватно взаимодействовать с окружающими в ситуации совместной деятельности.

Задачи:

- формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;
- развивать активный словарь и речь;
- развивать познавательный интерес и любознательность;
- развивать способность находить компромисс, приходить к одному общему решению.

Участники: Саша И., Саша С., Вероника П., Максим Т.

Оборудование: набор дисков с картинками, разноцветные шнурки, коробка-автобус.

Предварительная работа: определение интересов детей и подбор тем для историй в соответствии с ними.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

Приглашение детей в кабинет. Приветствие.

Дети здороваются с педагогом и встают рядом со стульчиками.

Совместное выполнение дыхательной, пальчиковой и артикуляционной гимнастики:

Объявление темы занятия. Создание эмоционально положительного фона.

2. Основная часть занятия:

## Продолжение Приложения Д

Педагог: Сегодня мы с вами познакомимся с новой игрой и будем учиться общаться друг с другом, рассказывать друг другу интересные истории, а также развивать наши пальчики.

Педагог: Скажите, ведь часто так бывает, что вы хотите рассказать какую-то веселую историю своим родителям и друзьям, но она не получается такой как хочется?

Дети: Да.

Педагог: Составление историй действительно нелегкая работа. Но мы постараемся сегодня научиться делать это с помощью игры «Волшебный автобус».

Педагог: Сейчас вам нужно разделиться на пары.

Дети выбирают пару и рассаживаются. Педагог достает коробку, раскрашенную в виде автобуса. В это коробке лежат диски, помещенные в органайзер. Педагог выставляет диски на стол перед детьми.

Педагог: Посмотрите, я положила перед вами различные предметы: диски и разноцветные шнурки. Каждый из дисков содержит определенный рисунок, глядя на который, вы будете составлять истории.

Дети рассматривают диски.

Педагог: Вы будете по очереди выбирать диски – сначала выбирает первая пара, затем вторая.

Педагог указывает на пару, ребенок из первой пары берет диск.

Педагог: Саша выбрал диск. Скажи, что на нем изображено?

Саша И.: Парк.

Педагог: Сейчас Саша начнет составлять историю, затем выберет шнурок (педагог указывает на набор шнурков) и проденет его в отверстия диска.

Саша начинает историю. Берет шнурок и нанизывает на него диск.

## Продолжение Приложения Д

Педагог: Молодец! Теперь Саша С. (второй мальчик пары) берет следующий диск. Скажи, что у тебя изображено на диске?

Саша С.: Велосипед

Педагог: Тебе надо продолжить историю, которую начал Саша И. Для того, чтобы тебе было проще ее придумать, давайте дадим общее название этой истории. Посмотрите на ваши диски. Какое название можно придумать?

Педагог подсказывает детям, что и первая, и вторая картинка отражает стороны активного отдыха, поэтому историю можно назвать ... (выслушиваются варианты детей). Таким образом, педагог и дети приходят к единому названию истории «Едем на отдых». Саша С. придумывает предложение со словом «велосипед» и нанизывает свой диск на шнурок рядом с диском Саши И.

Педагог: Теперь диски выбирает вторая пара.

Работа со второй парой (Вероника П. и Максим Т.).

Таким образом, на шнурках оказываются гирлянды по 6 дисков, создавая целостность истории, удобную для зрительного восприятия детьми.

Педагог: Ребятки, вы большие молодцы! Сегодня вы составили чудесные истории о семейном и дружеском отдыхе! Хотя вам в этом помогали только картинки.

3. Окончание занятия:

Оценка работы детей.

Педагог предлагает детям вспомнить, чему они научились на занятии, перечислить какие моменты занятия им понравились, а потом оценивает работу каждого ребенка.

## Продолжение Приложения Д

### Конспект КОД «Чудесный дворец»

Цель: формирование умения контролировать себя, не проявлять агрессию по отношению к партнеру по общению.

Задачи:

- формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;
- развивать активный словарь и речь;
- формировать умение адекватно относиться к мнению другого человека, к его видению мира, проявлять терпение в ожидании своей очереди;
- формировать умение соблюдать и отслеживать хронологию событий.

Участники: Егор П., Софья С., Рустам Н., Варя М.

Оборудование: набор кубиков с картинками, сложенный в раскладную коробку, раскрашенную в виде дворца, и маленькие кубики, на сторонах которых расположено различное количество точек.

Предварительная работа: определение интересов детей и подбор тем для историй в соответствии с ними; обсуждение с детьми необходимости соблюдения очередности при выполнении какого-либо действия в команде.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

Приглашение детей в кабинет. Приветствие.

Дети здороваются с педагогом и встают рядом со стульчиками.

Совместное выполнение дыхательной, пальчиковой и артикуляционной гимнастики:

Объявление темы занятия. Создание эмоционально положительного фона.

2. Основная часть занятия:

## Продолжение Приложения Д

Педагог: Мы с вами уже познакомились с разными играми, которые помогают нам рассказывать истории. Сегодня мы узнаем еще одну такую игру, которая называется чудесный дворец.

Педагог: Эта игра поможет нам играть в команде и соблюдать порядок в ней. Ведь, когда мы играем в команде, это намного веселее, чем играть одному?

Дети: Да.

Педагог: Но если не соблюдать порядок игры в команде, то все начинают спорить, и игра становится не веселой, а грустной. Чтобы этого не происходило, несмотря на то, в какую игру вы играете и с кем, сегодня будем учиться соблюдать очередь и уважать друг друга.

Педагог: На пары мы сегодня не делимся, но работаем по очереди. Давайте определим, кто за кем будет следовать. Для этого, каждый из вас бросит кубик и в зависимости от количества выпавших точек, мы определим первенство.

Дети бросают кубик. Определяется очередность: Егор П. – первый, Софья С. – вторая, Рустам Н. – третий, Варя М – четвертая. Педагог достает коробку, раскрашенную ввиду дворца, показывает детям кубики, находящиеся в ней, а также кладет перед детьми кубики с точками на сторонах.

Педагог: Правила игры таковы. Первый участник – это ты, Егор, – берет кубики и бросает до тех пор, пока не выпадет одинаковое количество точек на гранях, затем ты достаешь из дворца кубик с картинкой, кладешь его на аллею и задаешь тему истории. Второй участник – это ты, Софья, – в это время бросает два кубика с точками. Когда у участника номер два выпадет два кубика с равным количеством точек сверху, он прерывает первого игрока и продолжает его историю. Давайте попробуем.

Проба выполнения игры.



## Продолжение Приложения Д

Педагог: Молодцы, у вас хорошо получается! Но игра продолжается. Пока историю рассказывает второй участник, третий игрок – это ты, Рустам, – также кидает два маленьких кубика и прерывает второго участника, когда у него выпадает равное количество точек, чтобы продолжить историю. В это время в игру вступает четвертый участник – это ты, Варя. Давайте играть!

Выполнение игры в полном объеме.

Педагог: Какие вы все молодцы! Сегодня мы с вами проделали сложную работу. Вы научились делать все по очереди, хотя задание было сложным, а также были очень внимательными и сочинили интересную историю!

3. Окончание занятия:

Оценка работы детей.

Педагог предлагает детям вспомнить, о чем они говорили на занятии, перечислить какие моменты занятия им понравились, а потом оценивает работу каждого ребенка.

### Конспект КОД «Наш дом – наша маленькая страна»

Цель: формирование умения уважительно и доброжелательно относиться к детям другой национальности и умение налаживать дружеские взаимоотношения с ними.

Задачи:

- формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;
- развивать активный словарь и речь;
- развивать познавательный интерес и любознательность;
- формировать умение управлять действием, приходить к компромиссу, учитывать мнение других людей;

## Продолжение Приложения Д

– формировать умение вежливого и тактичного общения друг с другом.

Участники: Егор П., Софья С., Рустам Н., Варя М.

Оборудование: макет дома, штампы для «Историй о моих соседях».

Предварительная работа: изготовление детьми макета дома(с помощью штампов), который они наполняли персонажами различных национальностей, мебелью и другими предметами быта, в том числе, характерными для традиций той или иной национальности. Показ презентаций на темы национальных особенностей разных народов.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

Приглашение детей в кабинет. Приветствие.

Дети здороваются с педагогом и встают рядом со стульчиками.

Совместное выполнение дыхательной, пальчиковой и артикуляционной гимнастики:

Объявление темы занятия. Создание эмоционально положительного фона.

2. Основная часть занятия:

Педагог: Мы живем в чудесном мире. В нем столько всего интересного! Есть много очень красочных и живописных мест, в каждом из которых живут люди со своими интересами, взглядами и традициями.

Педагог: Но поскольку люди любят путешествовать, достаточно часто народы с разными традициями и взглядами оказываются в одном месте. Сегодня на занятии таким местом будет сделанный нами дом.

Педагог: Жизнь в одном доме для разных народов сложна. Как вы думаете почему?

Варианты ответов детей.

Педагог: Самое главное, почему разным народам бывает сложно жить в одном доме – это разница между принятым у них укладом жизни,

## Продолжение Приложения Д

праздниками и традициями, манерой одеваться или их национальные блюда, а также между тем, как они привыкли общаться с другими людьми.

Педагог: Нам с вами, для того чтобы стать хорошими собеседниками и соседями, необходимо понимать эти различия и уметь уважать их. Для этого сегодня мы поиграем в игру «Истории о моих соседях».

Педагог: Определяется очередность рассказчиков в зависимости от того, кто уже подготовил макет квартиры со всей утварью: Егор П. – первый, Софья С. – вторая, Рустам Н. – третий, Варя М – четвертая. Дети заранее выбрали семью, про которую они будут рассказывать. Егор П. выбрал русских соседей, Софья С. - армян, Рустам Н. - татарскую семью, а Варя М. досталась мордовская семья.

Так как проводилась большая предварительная работа, к занятию у ребят уже были подготовлены макеты и небольшие рассказы об особенностях той или иной семьи. Большую часть рассказа дети старались составить сами на основе просмотренных презентаций, картинок и фотографий с нюансами быта той или иной национальных черт.

Педагог: Дети, вы большие молодцы! Сегодня вы научились не просто рассказывать истории, а также узнали много новой информации, которая позволит вам дружить с самыми разными людьми, а это очень интересно!

### 3. Окончание КОД:

Заключительная часть посвящена рассматриванию макета и обсуждению особенностей быта, сравнению.

## Продолжение Приложения Д

### Конспект КОД «Неожиданный поворот»

Цель: формирование у детей умения проявлять инициативность в общении.

Задачи:

- формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;
- развивать активный словарь и речь;
- формировать умение с уважением относиться к мнению другого человека и спокойно отстаивать свое мнение;
- формировать умение проявлять лидерские способности, организовывать других детей;
- формировать умение адекватно относиться к мнению другого человека, к его видению мира.

Участники: Саша И., Саша С., Вероника П., Максим Т.

Оборудование: разноцветный кубик «Мультикуб» с расположенными на его сторонах конвертами.

Предварительная работа: определение интересов детей и подбор тем для историй в соответствии с ними; обсуждение с детьми необходимости соблюдения очередности при выполнении какого-либо действия в команде.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

Приглашение детей в кабинет. Приветствие.

Дети здороваются с педагогом и встают рядом со стульчиками.

Совместное выполнение дыхательной, пальчиковой и артикуляционной гимнастики:

Объявление темы занятия. Создание эмоционально положительного фона.

## Продолжение Приложения Д

### 2. Основная часть занятия:

Педагог: Вы уже достаточно хорошо научились рассказывать различные истории. И поэтому сегодня мы попробуем выполнить задание посложнее.

Педагог: Вы, наверное, видели, что в городе висит много плакатов, где описаны самые различные предметы?

Дети: Да.

Педагог: Это рекламные плакаты (баннеры), которые позволяют тем, кто делает тот или иной продукт, рассказать, что в нем хорошего и почему он лучше, чем такой же продукт, но сделанный другим человеком, другой фирмой. Умение обосновывать, почему твое мнение правильно, очень важно. Но это нужно делать таким образом, чтобы не обидеть собеседника, а только рассказать ему, как мы думаем.

Педагог: Для того чтобы научиться правильно говорить о своем мнении, сегодня мы поиграем с Мультикубом.

Педагог кладет перед детьми Мультикуб и показывает, что на каждой из его сторон есть конверт. Педагог открывает конверты и демонстрирует детям, что в них есть картинки.

Педагог: До начала игры давайте определим, с каким предметом мы будем работать.

Педагог: Саша С., бросай кубик и открой конверт, который выпал сверху и посмотри, какая картинка нам выпала?

Саша открывает: Выпал стул.

Педагог: Хорошо. Работать с этой картинкой будем по очереди. Давайте определим, кто будет первым, кто – вторым, кто третьим, а кто – четвертым.

Определяется очередность: Саша С. – первый, Саша И. – второй, Вероника П. – третья, Максим Т. – четвертый.

## Продолжение Приложения Д

Педагог: А теперь представьте, что этот стул сделали вы. Расскажите по очереди, что хорошего в вашем продукте, в чем его лучшие качества.

Сначала педагог помогает детям составить рассказ, подсказывая, какие качества можно выделить у предмета. Большую часть рассказа дети стараются составить сами.

Педагог: Молодцы, дети, у вас хорошо получилось! Теперь давайте бросим Мультикуб еще раз и попробуем поработать с другим предметом.

Выполнение игры в полном объеме.

Педагог: Дети, вы большие молодцы! Сегодня мы научились рекламировать наш продукт. Вы показали мне, что умеете действовать сообща, работать в команде. Именно поэтому у вас все вышло отлично!

3. Окончание занятия:

Оценка работы детей.

Педагог предлагает детям вспомнить, о чем они говорили на занятии, перечислить какие моменты занятия им понравились, а потом оценивает работу каждого ребенка.

## Конспект КОД «Магнитные истории»

Цель: формирование умения вести диалог со сверстниками (слушать и договариваться с партнером по общению)

Задачи:

- формировать умение составлять связные рассказы, правильно выражать свои мысли, выстраивать логические цепи событий;
- развивать активный словарь и речь;
- формировать умение адекватно относиться к мнению другого человека, к его видению мира.

## Продолжение Приложения Д

Участники: Егор П., Софья С., Рустам Н., Варя М.

Оборудование: наборы методического пособия «Магнитные истории».

Предварительная работа: наблюдение за природой, проведение беседы о том, как важно разглядывать в природе различные образы, которые затем можно описать, а также переносить увиденное в игру, использовать имеющиеся знания при работе с картинками. Наблюдение за весенними изменениями в природе, беседа о признаках весны.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

Приглашение детей в кабинет. Приветствие.

Дети здороваются с логопедом и встают рядом со стульчиками.

Совместное выполнение дыхательной, пальчиковой и артикуляционной гимнастики:

Объявление темы занятия. Создание эмоционально положительного фона.

2. Основная часть занятия:

Педагог: Сегодня, ребята, мы будем учиться внимательно слушать тех, с кем мы играем и общаемся, а также договариваться с ними о разных вещах.

Педагог: Вы ведь часто играете с другими детьми, и у вас иногда возникают споры во время игры?

Дети: Да.

Педагог: Для того чтобы такие споры не перерастали в ссору или конфликт, а игры проходили хорошо, мы сегодня проведем интересную игру и поучимся общаться друг с другом.

Педагог: Сейчас вам нужно разделиться на пары и сесть рядом со своей парой.

Дети выбирают пару и рассаживаются. Педагог раздает детям магнитные поля из набора «Магнитные истории».

## Продолжение Приложения Д

Педагог: Посмотрите, я положила перед вами набор: поле и цветные магниты, которые крепятся к нему. Посмотрите на свои наборы: какие у вас персонажи и предметы?

Дети (первая пара): У нас есть мальчик и девочка. Деревья и цветы. Солнышко и тучка.

Дети (вторая пара): У нас есть мальчик и девочка, снеговик и зайчик. Облако, снегирь, дерево, домик.

Педагог: А какое время года вам выпало, посмотрите, что изображено на поле?

Дети (первая пара): Лето.

Дети (вторая пара): Зима.

Педагог: Отлично! Вы поняли, о каком времени года идет речь в ваших наборах. А теперь вам нужно подумать, какую историю вы можете сочинить вместе со своим партнером о том, что изображено в вашем наборе?

Педагог: Что бы вам было легче придумать начало своей истории, сначала дайте имена вашим персонажам. Как вы назовете мальчика? А как назовете девочку?

Дети дают имена персонажам.

Педагог: А теперь подумайте, что дети могут делать вместе на природе, в это время года?

Дети предлагают разные варианты ответов.

Педагог: Молодцы! Вы отлично начали выполнение игры. У вас есть имена мальчика и девочки и вы знаете, во что они могут играть вместе в это время года.

Педагог: А теперь подумайте, что вы еще можете добавить в свою историю. Какие интересные события еще могут произойти с вашими персонажами?

Дети перечисляют варианты событий.



## Продолжение Приложения Д

Педагог: Смотрите, у вас есть имена персонажей, начало истории и события, которые могут произойти в ней. Попробуйте все это объединить в одну историю: пусть каждый из вашей пары придумает несколько предложений истории, а потом вы составите из них одну историю.

Дети обсуждают и придумывают свою историю. Логопед поправляет детей, направляет их действия, указывает на их ошибки.

Педагог: Чтобы вам легче было рассказывать свою историю, вы можете определить, кто из вас каким персонажем будет руководить и какую часть истории рассказывать.

Дети распределяют роли и предложения истории. Педагог поправляет детей, направляет их действия, указывает на их ошибки.

Педагог: Теперь каждая пара по очереди расскажет нам свою историю. Сначала историю рассказывают Егор П. и София С. Действие повторяется с другой парой детей (Рустам Н. и Варя М.).

Педагог: Какие же вы молодцы! Посмотрите, какие чудесные истории вы смогли сочинить, используя только двух персонажей и несколько предметов!

3. Окончание занятия:

Оценка работы детей.

Педагог предлагает детям вспомнить, о чем они говорили на занятии, перечислить какие моменты занятия им понравились, а потом оценивает работу каждого ребенка.

## Приложение Ж

### Сводные таблицы результатов исследования на контрольном этапе

Таблица Ж.1 – Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (экспериментальная группа)

№	И.Ф. исп.	Диагностическая методика								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Саша И.	3	2	2	3	2	2	3	2	19
2	Саша С.	3	2	3	2	2	3	2	2	19
3	Максим Т.	2	3	3	3	2	3	2	2	20
4	Максим Р.	2	2	2	2	1	2	2	3	16
5	Вероника П.	2	2	2	1	2	1	1	1	12
6	Даша М.	3	2	2	2	3	2	2	3	19
7	Антон А.	2	1	1	2	1	2	2	2	13
8	Лиза О.	1	2	1	1	2	1	2	2	12
9	Егор П.	2	2	3	2	2	2	1	2	16
10	Софья С.	2	3	2	3	2	2	3	2	19
11	Рустам Н.	2	2	2	2	1	2	2	2	15
12	Варя М.	2	3	2	2	3	2	3	2	19

Таблица Ж.2 – Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента (контрольная группа)

№	И.Ф. исп.	Диагностическая методика								Итого
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Полина Б.	2	1	2	1	1	2	2	2	13
2	Варя Г.	1	2	2	2	2	1	2	1	13
3	Илья Б.	2	1	2	1	2	1	1	2	12
4	Юра Д.	1	2	2	2	1	2	1	2	13
5	Андрей Л.	2	2	1	1	2	2	1	2	13
6	Михаил Л.	2	2	2	1	2	2	1	1	13
7	Саша П.	1	2	2	2	2	1	2	2	14
8	Семен Р.	2	2	2	2	2	1	1	1	13
9	Глеб Р.	2	1	2	2	1	2	2	1	13
10	Уля Я.	1	2	1	2	1	2	2	2	13
11	Даша Е.	2	1	2	1	2	1	2	2	13
12	Арсений А.	2	2	1	2	1	2	2	1	13