



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение детей подросткового возраста с
задержкой психического развития, в процессе воспитания коммуникативных
навыков во внеурочной деятельности.**

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований

28,29 % авторского текста

Работа *реком.* к защите
рекомендована/ не рекомендована

и 3 сей « *12* » *10* 20*23*
зав. кафедрой СППиПМ

Л. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ 306/188-2-1
Камалова Алия Ниловна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск 2023 год

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	9
1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе	9
1.2 Развитие коммуникативных навыков у детей в онтогенезе.....	16
1.3 Возможности внеурочной деятельности для развития коммуникативных навыков	32
Выводы по 1 главе.....	41
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	44
2.1 Клинико-психолого-педагогические особенности развития детей подросткового возраста с задержкой психического развития.....	44
2.2 Особенности коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития	62
2.3 Обзор методик по воспитанию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с ЗПР.....	69
Выводы по 2 главе.....	75
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	77
3.1 Изучение уровня сформированности коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с ЗПР	77

3.2 Программа воспитания коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности	91
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	96
Выводы по главе 3.....	101
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	102
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	117
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	117
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	118
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	128

ВВЕДЕНИЕ

Успех человека зависит не только от его характера и удачи в жизни. Часто определяющими факторами являются взаимоотношения с другими людьми. В частности, это коммуникативные навыки (умение вести беседу, активно слушать, правильно строить речь), и от того, насколько они развиты, зависит успех человека и в различных сферах жизни.

Одной из главных задач развития общеобразовательной школы считается преобразование системы обучения и воспитания подрастающего поколения на гуманистических основах, которые обеспечивают формирование активного, самостоятельного всесторонне развитого индивида. Решение этой задачи допускает оказание эффективной помощи детям, которые испытывают различные трудности в обучении. В последние десятилетия в общеобразовательной школе количество таких детей увеличилось. По мнению Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, около 50 % школьников являются дети с задержкой психического развития, которые обучаются в общеобразовательной школе.

Для детей подросткового возраста с задержкой психического развития в современных условиях всё огромную значимость приобретает взаимодействие с окружающей средой. В процессе, которого обеспечивалось бы установление положительных отношений с окружающими их людьми, что в свою очередь способствовало бы усвоению подростками социальных норм и ценностей общества. Чаще всего, детям подросткового возраста с задержкой психического развития, в силу их специфических психолого-педагогических особенностей, сложно установить позитивные отношения с окружающими. К примеру, их эмоциональная и личностная незрелость временами приводит к тому, что они могут становиться объектом манипулирования со стороны окружающих, которые используют их в своих целях. Подростки с задержкой психического развития, зачастую испытывают разнообразные коммуникативные затруднения. К ним относятся: недостаточное владение

необходимым арсеналом коммуникативных знаний, умений и навыков; неустойчивость контактов и их недостаточная глубина; импульсивность в конфликтных ситуациях и т.п.

Формирование коммуникативных навыков человека начинается практически с рождения. Коммуникативные навыки у каждого человека формируются индивидуально. Влияющими факторами здесь являются, прежде всего, отношения с родителями, сверстниками и другими.

В настоящее время развитие коммуникативных навыков – важнейший компонент формирования личности, позволяющий полноценно реализовывать свои способности, знания, умения и навыки, полученные в школе. Их формирование является главной предпосылкой успешной адаптации и социализации учащихся [55].

Воспитание коммуникативных навыков помогает эффективно взаимодействовать с другими людьми в различных сферах жизни. Формирование коммуникативных навыков у детей в раннем подростковом возрасте является очень актуальной проблемой, поскольку ее степень влияет на развитие всей личности.

Исследовательские работы различных авторов, посвящённые проблемам воспитания коммуникативных навыков занимались такие ученые, как Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, М. С. Певзнер, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.; проблему воспитания коммуникативных навыков у детей в онтогенезе исследовали Л.Н. Галагузовой, А.Н. Гвоздева, Д.Б. Годовиковой, М.И. Лисиной, С.Ю. Мещеряковой, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой и др., проблема задержки психического развития рассматривается в работах Т.А. Власовой, В.В. Ковалева, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой, Р.Д. Триггер.

Задержка психического развития (ЗПР) - это такое нарушение нормального темпа психического развития, при котором ребенок, достигший школьного возраста, продолжает оставаться в кругу

дошкольных, игровых интересов. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории [12].

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования, практически доказать эффективность реализации программы занятий по воспитанию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей подросткового возраста с задержкой психического развития в процессе воспитания коммуникативных навыков.

Предмет исследования: программа внеурочных занятий по воспитанию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития.

С учётом выдвинутых целей и гипотезы, а также в соответствии с объектом и предметом исследования, были сформулированы следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолого–педагогическую литературу по проблеме воспитание коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития;
2. Изучить уровень сформированности коммуникативных навыков у подростков с задержкой психического развития;
3. Разработать программу по воспитанию коммуникативных навыков во внеурочной деятельности у детей подросткового возраста с задержкой психического развития, экспериментально проверить ее эффективность

В соответствии с целью, объектом и предметом сформулирована следующая **гипотеза** исследования: воспитание коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического

развития во внеурочной деятельности будет проходить эффективнее, если будет реализована программа внеурочных занятий.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования**:

– теоретические (анализ литературных источников по исследуемой проблеме, обобщение, классификация);

– эмпирические (педагогический эксперимент в три этапа – констатирующий, формирующий, контрольный; анкетирование, тестирование);

– методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов исследования)

Теоретико-методологической основой исследования являлись: понятие коммуникация (Г.А. Андреева, Л.С. Выготский, М.Ю. Коваленко, В.И. Курбатова, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, Ю.В. Таратухина, И.А. Зимняя); понятие коммуникативных навыков (О.А. Светлякова, Л.Ф. Низаева, Е. Кормильцева и Л.Г. Соловьева), деятельностьная теория (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Л. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. В. Петровский и др.).

Теоретическая значимость исследования:

– Теоретически изучены вопросы воспитания коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности;

– Обобщены полученные в ходе исследования данные и на их основе разработана программа по воспитанию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Практическая значимость заключается:

– в разработке программы по воспитанию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

База исследования: МАОУ «Образовательный Центр» № 1 (филиал)
г. Челябинска, дети 6 класс с задержкой психического развития (5 детей в
возрасте 11-12 лет).

Структура исследования: диссертационное исследование состоит
из введения, трех глав, заключения, библиографического списка и
приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе

Для развивающегося человека определяющим является не только его ведущая деятельность, но также и характер системы взаимоотношений с окружающими его людьми. Важным условием личностного развития подростков необходимо считать межличностные отношения со сверстниками и взрослыми. В данный период у подростков формируются нравственные ценности, происходит осознание своих возможностей и самого себя, появляется стремление повзрослеть. Проблемы в общении у подростков приводят к возникновению повышенной тревожности, неуверенности в самом себе, недоверии к окружающим людям и т.п.

Коммуникативная деятельность является в подростковом возрасте ведущей, отсутствие коммуникативных навыков существенно затрудняет внутреннее раскрытие подростка и реализацию его в учебе, среде сверстников и социуме в целом, приводит к неконструктивному общению подростка и появлению отклонений в его социализации. Но существует возможность коррекции уже выработанных коммуникативных умений, поэтому актуальной становится социально-педагогическая работа по формированию коммуникативных навыков у подростков, так как особенности данного возраста позволяют рассчитывать на высокую эффективность деятельности [60].

Понятие «коммуникация» с латинского языка переводится как «сообщение, передача». В Большом психологическом словаре коммуникация рассматривается как, целенаправленный процесс передачи определённого мысленного содержания [13].

Изучением коммуникации занимались такие отечественные ученые, как Г.А. Андреева, С.В. Бориснева, Л.С. Выготский, М.Ю. Коваленко,

В.И. Курбатова, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, И.А. Зимняя, Ю.В. Таратухина и др.

По мнению С.В. Бориснева, коммуникация представляет собой социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в рамках межличностного и глобального общения с помощью различных каналов и с поддержкой различных коммуникативных средств.

Отечественные исследователи Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, В.И. Курбатова считают, что процесс коммуникации нельзя сводить только к процессу передачи кодированной информации, по их мнению, коммуникация носит деятельный, диалогический характер, что присуще также общению.

И.А. Зимняя, М.И. Лисина, Г.А. Андреева в психолингвистике, коммуникацию отождествляют с коммуникативной деятельностью, т.е. деятельностью общения (и др.). Такое понимание «коммуникации» основано на методологических положениях, характеризующихся непрерывностью социальных и межличностных отношений, и в этом отражается сущность коммуникации.

Описание понятия коммуникация предлагает М.Ю. Коваленко, он утверждает, что «коммуникация как процесс представляет собой обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде скомпонованных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату» [35].

Ю.В. Таратухина определяет коммуникацию, как специфический акт обмена информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. По ее мнению, с точки зрения социальной психологии, коммуникация – это процесс передачи информации от отправителя к получателю [74].

С.Л. Рубенштейн, рассматривал «навык» как автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека, которые образуются в результате упражнения, тренировки, выучки.

В.А. Крутецкий считает, что «навыками называют закреплённые, автоматизированные приемы и способы работы, которые являются составными моментами в сложной сознательной деятельности».

В приведенных выше понятиях есть схожесть в том, что «навык» трактуется, как приобретенная способность выполнять какие - либо действия различного рода вне зависимости от сложности, на оптимально качественном уровне абстрагируясь от поэлементного воспроизведения, благодаря упражнениям, тренировке, т.е. доведением действия до автоматизма.

Любой вид деятельности, включая и коммуникативную деятельность, обладает конкретной структурой. М.И. Лисина выделяет следующие структурные компоненты коммуникативной деятельности:

- предмет общения: партнёр по общению (как субъект);
- потребность в общении: необходимость познания и оценки окружающих, а также самопознания и самооценки;
- коммуникативные мотивы: цель инициации общения;
- действие общения: единица коммуникативной деятельности, включающая инициативные и ответные акты;
- задачи общения: цель совершения различных действий в процессе общения. Задачи общения не всегда совпадают с мотивами;
- средства общения: операции, посредством которых выполняются действия общения;
- продукты общения: создающиеся в результате общения образования материального и духовного характера.

Для того чтобы определить место коммуникативных навыков в структуре коммуникативной деятельности необходимо рассмотреть характеристику нескольких её компонентов. Общение осуществляется в

форме целенаправленных упорядоченных действий, которые состоят из еще более мелких единиц – средств общения. Основными категориями средств общения, по мнению М.И. Лисиной и других исследователей, являются экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства общения.

А.Н. Леонтьев утверждает, что действия общения содержит в себя средства, равнозначные операциям, которые, с нашей точки зрения, являются синонимичными понятию «навыки».

Из этого следует, что коммуникативная деятельность имеет сложную структуру.

Опираясь на концепцию А.Н. Леонтьева [41], можно определить следующие основные структурные компоненты личностно ориентированной коммуникативной деятельности:

- предмет общения,
- потребность в общении,
- коммуникативные мотивы,
- действия общения,
- задачи общения,
- средства общения,
- продукт общения.

Таким образом, с точки зрения Б.Ф. Ломова [44], процесс межличностной коммуникативной деятельности представляет собой «систему сопряженных актов», т.е. взаимодействие двух субъектов, двух наделенных способностями к инициативному общению людей. Диалог - это реальная единица межличностной коммуникативной деятельности, состоящая из действий, высказываний и слушаний [18].

При изучении психолого-педагогической литературы можно выделить несколько подходов к пониманию сущности коммуникативных навыков.

М.В. Шматко, в своей работе, определяет коммуникативные навыки как условие осуществления эффективной коммуникации, используемые в заранее спланированном акте вербального и невербального воздействия [85]. По мнению, О.А. Светляковой, коммуникативные навыки это – способность использовать свои знания, вербальные и невербальные умения для достижения целей коммуникации. Автор описывает три группы коммуникативных навыков: информационные, перцептивные, поведенческо-прикладные [69]. Л.Ф. Низаева раскрыла, коммуникативные навыки как показатели коммуникативной компетенции употребляются для определения уровня овладения языком [56].

Безусловно, коммуникативные навыки, во многом гарантируют продуктивность коммуникативного взаимодействия детей, которые являются условием социально–личностного развития ребёнка и его социализации.

По мнению, М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской оптимальный уровень коммуникативных умений является ключом успешной адаптации и творческой самореализации человека в любой социальной среде, и именно поэтому так важно начинать формировать их с самого раннего детства.

Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев считают, что коммуникативные умения формируются в условиях ежедневной практики общения и взаимодействия людей друг с другом, постепенного освоения коммуникативной культуры общества посредством обучения и воспитания [42].

Коммуникативные навыки и умения включают в себя навыки и умения, которые, в первую очередь, требуются в профессиональной жизни.

Исследователь О. В. Запятая причисляет к коммуникативным умениям:

- точно, компактно, без искажения выражать свои мысли устно;
- оформлять высказывание письменно;
- слушать, вникать в суть и литературу по той или иной теме [27]

Коммуникативная компетентность предполагает сформированность коммуникативных умений, таких как:

1) речевые – связанные с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами общения;

2) социально-психологические – связанные с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношения, взаимопроявлений и взаимовлияний;

3) психологические – связанные с овладением процессами самомобилизации, саморегуляции: умения преодолевать психологические барьеры в общении, снимать излишнее напряжение, эмоционально настраиваться на ситуацию общения, адекватно ситуации общения выбирать жесты, позы, ритм своего поведения, мобилизоваться на достижение коммуникативной цели, распределять свои усилия в общении;

4) умение использовать в общении нормы речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией;

5) умение использовать невербальные средства общения: применять паралингвистические средства общения;

6) умение общаться в различных организационно-коммуникативных формах деятельности: использовать организационно-коммуникативные формы установления отношений: организационно-коммуникативные формы планирования совместной деятельности;

7) умение взаимодействовать на уровне диалога с личностью или группой, на уровне палилога – с массой или группой [67].

Рассматривая коммуникативные навыки Э.И. Аюпова, объединяет три функции общения:

— когнитивная (передача, получение эмоционального и интеллектуального содержания сообщения, использование невербальных и вербальных средств общения, понимание партнера и т.д.),

— аффективная (организацию различных форм совместной деятельности и т.д.),

— регулятивная (управление участниками общения и т.д.). [4].

Кроме того, А.И. Савенков выделяет в структуре коммуникативных навыков три группы компонентов:

1) когнитивные: социальные знания, социальная память, социальная интуиция, социальное прогнозирование;

2) эмоциональные: эмоциональная выразительность, чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, установление эмоциональных связей с другими;

3) поведенческие: социальное взаимодействие, способность к саморегуляции, способность работать в условиях стресса [68].

Как утверждают Е. Кормильцева и Л.Г. Соловьева, любой коммуникативный навык подразумевает, в первую очередь, распознавание ситуации, после чего в голове выплывает меню со способами реакции на эту ситуацию, а затем выбирается из списка наиболее подходящий и удобный способ для дальнейшего применения [48].

Э.И. Аюпова предполагает, что коммуникативные навыки определяются как автоматически выполняемые компоненты сознательной коммуникативной деятельности. Сформированные коммуникативные навыки способствуют успешному межличностному взаимодействию [4].

Воспитание коммуникативных навыков эффективно в процессе социального и психологического обучения, в ходе которого индивиды учатся общению и совместной деятельности. В структуру коммуникативных навыков, по мнению Э.И. Аюповой, входят:

- умение ориентироваться в социальных ситуациях;
- умение правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей;
- умение выбирать адекватные способы обращения с ними реализовывать их в процессе взаимодействия.

И.А. Зимняя считает, что в роли объективных показателей сформированного навыка или его отработанности рассматривают

следующие: правильность и качественность навыков оформления (отсутствие ошибок), скорость выполнения отдельных операций или их последовательности (внешние критерии); отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций, т.е. редуцированность действия (внутренние критерии) [29].

Таким образом, можно сделать выводы, что коммуникация трактуется, как процесс, представляющий собой обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде скомпонованных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату.

Коммуникативные навыки играют важную роль в структуре коммуникации. Коммуникативные навыки определяются как автоматически выполняемые компоненты сознательной коммуникативной деятельности. Сформированные коммуникативные навыки способствуют успешному межличностному взаимодействию.

1.2 Развитие коммуникативных навыков у детей в онтогенезе

Овладение коммуникативными навыками детьми начинается с момента рождения, так как именно в период младенчества ребенок впервые входит в социальный мир отношений. Проблема развития коммуникативных навыков у детей в онтогенезе исследовали Л.Н. Галагузовой, А.Н. Гвоздева, Д.Б. Годовиковой, М.И. Лисиной, С.Ю. Мещеряковой, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой и др.

Развитие коммуникативных навыков в раннем возрасте формируется совместно в процессе овладения невербальными и вербальными компонентами речи, в различных видах деятельности, которые являются

ведущими на определенном возрастном этапе развития ребенка, т.е. в эмоциональном общении, эмпирической деятельности и игре.

Основой развития коммуникативных навыков является совместная деятельность с детьми. Общение со взрослыми приводит к совершенствованию средств коммуникации, что становится очевидным для обеих сторон во взаимодействии. Общение со сверстниками - это положительный опыт, поскольку он позволяет детям общаться на равных и не испытывать чрезмерных требований к себе [79].

Период младенчества (от рождения до года).

Как отмечает М.И. Лисина в своих трудах, что после рождения ребенок никак не общается с взрослым: он не отвечает на обращения старших и, конечно, сам к ним не адресуется. А после 2 месяцев младенцы вступают во взаимодействие с взрослыми, которое можно считать общением; они развивают особую активность, объектом которой является взрослый, и стремятся привлечь внимание взрослого, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны.

Общение со взрослыми способствует становлению у младенца основ личности и самосознания: доброжелательного отношения к людям, особой привязанности к близким, любознательности, положительного самоощущения [72].

В первый месяц жизни ребенок с помощью неосознанных голосовых проявлений выражает свое состояние: плачет, кричит, сообщая взрослым о том, что он хочет, есть, ему больно, холодно или жарко.

В. Штерн утверждал, что началом речи обычно считается момент, когда ребенок впервые издает соответствующий звук, осознавая его значение или намерение сообщения. Прежде чем ребенок научится самостоятельной речи, существует так называемая предречевая стадия, которая характеризуется становлением эмоционально - личностного общения с взрослыми, развитие понимания взрослой речи и подготовка к формированию собственной речи. На этом этапе происходит развитие

речевого и фонематического слуха ребенка и его артикуляционного аппарата, что проявляется в произнесении различных типов вокализаций (к которым относится крик, плач, гуление, лепет).

На втором месяце жизни у детей сложилась форма поведения, которая получила название «комплекс оживления», описанный Н. М. Щеловановым и включающий в себя группу реакций таких как:

- замирание, сосредоточение на предмете, взгляд с напряжением;
- улыбка; двигательное оживление;
- локализация — отнесение высших психических функций к конкретным мозговым структурам.

«Комплекс оживления» свидетельствовал одновременно и обо все возрастающей радости ребенка при виде взрослого, и о стремлении ребенка привлечь внимание взрослого, показать ему свои способности и умения, и о его желании повторять те действия, которые понравились взрослому. Эта форма поведения включала разнообразные виды двигательного оживления детей, а также вокализации: короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики. В дальнейшем описанная сложная форма поведения у детей закреплялась и до конца первого полугодия с большим постоянством появлялась в различных ситуациях взаимодействия с, взрослыми.

В конце первого полугодия комплекс оживления обычно заменяется дифференцированными проявлениями более сложного характера. Взгляды и улыбки приобретают более тонкие эмоциональные оттенки, гуление постепенно сменяется лепетом, а в общем двигательном оживлении обособляются движения рук.

На протяжении второго полугодия понимание речи нарастает высокими темпами. Когда дети используют слова в совместной деятельности, потребность в их понимании возрастает, и они становятся способными активно их использовать. Как считают отечественные и зарубежные ученые Н.М. Аксарина, Г.М. Лямина, М.М. Кольцова, М.И.

Лисина, Р. Кайл и др., при благоприятных условиях воспитания к концу года ребенок знает имена близких людей, названия частей тела, многих окружающих предметов и действий с ними, названия некоторых животных [42].

По просьбе взрослого он указывает на них, выполняет простые инструкции (дай, покажи, возьми, положи и др.), совершает несложные игровые действия («ладушки», «сорока» и др.). Одновременно обогащается лепет ребенка, которым он сопровождает свои действия и иногда пользуется в общении с окружающими. К концу года появляются первые слова (мама, папа, баба, дай и т.д.) [28].

Основными предпосылками реакции ребенка на звукокомплекс (т.е. отдельного слова или сочетания слов) являются:

- выделение предмета среди других;
- сосредоточение внимания на предмете;
- наличие у ребенка ярко выраженной эмоциональной реакции.

В исследовании Ф. И. Фрадкина описывает следующие реакции ребенка на обращенную к нему речь взрослого:

- а) поворачивание головы к предмету после его названия взрослым (7-8 месяцев);
- б) выполнение заученных движений на слова «до свидания», «ладушки» и др. (7-8 месяцев);
- в) выполнение элементарных поручений взрослых по словесной инструкции: «открой», «дай лялю», положи» и др. (9-10 месяцев);
- г) выбор предмета по словесному указанию: "Где петушок?" (10-11 месяцев);
- д) приостановка действия под влиянием словесного запрета: «Нельзя» (12 месяцев) [23].

В 10-12 месяцев в речи ребенка появляются первые нормативные слова-обозначения для близких взрослых (мама, папа, тетя, няня, баба),

названия еды и питья или посуды для них (мако, соса), отдельных действий (дай, диди), появляются слова «да», «нет».

В результате, ребенок в возрасте 1 года учатся эмоционально общаться со взрослыми, развивают голосовые реакции, активно понимают речь взрослых и развивают базовые коммуникативные навыки. Ребенок активно учится использовать невербальные средства общения для достижения своих целей, формируется фонематический слух и речемоторный аппарат. Общение со взрослыми в этот период приводит к развитию эмоционального и образного восприятия, переходу к формированию вербального общения.

Ранний возраст (1-3 года).

В 12—18 месяцев, ведущим продолжает оставаться эмоциональное взаимодействие ребенка с предметами коммуникативно-познавательных ситуаций. В этом взаимодействии все большее значение приобретают, по данным Е.И. Исениной, его речевые компоненты, выражающие коммуникативные отношения. Дети начинают выражать эти отношения в своих высказываниях, что снова свидетельствует об изменении ведущих мотивирующих ощущений и образов ребенка [10].

Появляется интерес ребенка к разговору окружающих, который не касается ребенка. Ребенку в этот период интересно звукосочетание, ритм, темп, интонация, с которой произносятся слова [83]. На втором году жизни формируется речь, как основное средство коммуникации. В первом полугодии развитие речи происходит медленно, запас слов увеличивается незначительно. К 1,5 годам идет интенсивное понимание речи окружающих, каждое слово равнозначно предложению, речь ситуативна, эмоциональна, дополняется жестами и мимикой, появляются первые вербализации [17]. В возрасте 1,6 до 2 лет происходит нарастание вербальных средств общения, выраженное в увеличении лексикона и связанное с развитием предметной деятельности и овладением слоговой структуры слова. А это приводит к обобщению информации об

окружающем мире. К 1,9 у детей наблюдаются повествовательные и восклицательные интонации, а к 1,11 годам – вопросительные [84]. Появляются двух - трехсложные слова, первые неполные предложения. Усвоение предложений из нескольких последовательных слов не связанных грамматической связью. В этот период в речи появляются глаголы, связанные с действием и выражением требований, начинают активно использовать вопросы.

М.И. Лисина указывает, что голосовые контакты рассматриваются как коммуникативные сигналы, подготавливающие ребенка к освоению речи. В результате такого голосового общения у детей появляются звукокомплексы, которые позднее употребляются в качестве первых слов.

Ситуативно-деловое общение имеет большое значение для социально-личностного развития ребенка. В раннем возрасте ребенок в общении с окружающими людьми проявляет избирательность. Если вы близкий взрослый то малыш легко вступает как в эмоциональные контакты, так и в игры с предметами. Незнакомые люди, особенно в новой ситуации, часто вызывают у ребенка скованность, зажатость, а иногда и страх. На познавательную и исследовательскую деятельность детей большое влияние оказывают их отношения с близкими взрослыми. Отсутствие привязанности к ним подавляет интерес ребенка к окружающему миру и развитие познавательной активности. Если у ребенка сформирована привязанность к близким, их присутствие стимулирует познавательный интерес и исследовательскую активность даже в новой, вызывающей у малыша опасение ситуации. Малыш испытывает облегчение, находясь с мамой, пытается вовлечь маму в игру и делится своим опытом с мамой [14].

Р. Я. Лехтман-Абрамович, Ф. И. Фрадкина считали, что ситуативно-деловое общение — это время, в течение которого дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами ко все более специфическим, а затем к культурно-фиксированным действиям с ними.

Советские психологи А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин проследили, что процесс преобразования предметных действий был неоднократно [23]. Решающая роль общения в их преобразовании показана в ряде работ В. В. Ветрова, М. Г. Елагина, Т. М. Сорокина, Д. Б. Эльконин [42].

Ситуативно-деловая форма остается главной в общении ребенка со взрослым на протяжении всего раннего возраста (до трех лет). Для нее характерны потребность в сотрудничестве, деловые мотивы и предметно-действенные средства общения.

Значение этой формы общения для психического развития ребенка огромно. Оно состоит в следующем.

Во-первых, в таком общении ребенок овладевает предметными действиями, учится пользоваться бытовыми предметами – ложкой, расческой, горшком, играть с игрушками, одеваться, умываться и т.д.

Во-вторых, здесь начинают проявляться активность и самостоятельность ребенка. Манипулируя предметами, он впервые чувствует себя независимым от взрослого и свободным в своих действиях. Он становится субъектом своей деятельности и самостоятельным партнером по общению.

В-третьих, в ситуативно-деловом общении со взрослым появляются первые слова ребенка. Ведь для того, чтобы попросить у взрослого нужный предмет, ребенку необходимо назвать его, т.е. произнести слово [71].

В раннем возрасте начинается полноценное общение между детьми. На игровой площадке, в детском садике расстояние между маленькими детьми сокращается. Это создает первый контакт между ними и способствует повышению интереса к другим детям. Но изначально дети не играют с вместе, а только вокруг друг друга с игрушками. Часто в ходе этой игры возникают ссоры из-за игрушек. Общение со сверстниками развивается постепенно и идет по иному пути развития, чем со взрослыми.

Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова отмечают в своей работе, что в конце второго года жизни на фоне усиливающегося интереса к сверстнику ребенок все чаще начинает обращаться к нему, как к партнеру по общению, у малыша резко возрастает чувствительность к воздействиям ровесника. Сверстник становится все более привлекательным как субъект, партнер по общению, а не как объект манипулирования. С этого момента о детских контактах можно говорить как о полноценном общении.

В возрасте трех ребенок обладает большим словарным запасом, усложняется грамматическая структура его речи. Малыш использует почти все части речи, осваивает такие грамматические категории, как падеж и время. Он начинает употреблять трех-, четырех- и более словные предложения, вопросительные и восклицательные формы. Речь ребенка быстрыми темпами приближается к речи взрослого, открывая все большие возможности для разностороннего общения малыша с окружающими людьми, в том числе и со сверстниками [72].

Речь ребенка начинает выполнять все более разнообразные функции. Первоначально речь возникает и развивается как средство общения со взрослым. Первые слова ребенка адресованы взрослому и выражают элементарные просьбы или требования. Параллельно с развитием речи как средства общения происходит становление ее регулятивной функции, обеспечивающей произвольное поведение ребенка [72].

В результате, в раннем детстве появляются речевые средства общения: лепет, затем автономная детская речь, а позже почти полноценная активная речь. Общение с взрослыми оказывает решающее влияние на развитие речи. В процессе ситуативного-делового общения у ребенка вырабатывается отношение к предметной среде, которое требует обозначения в речи. В общении у ребенка расширяются возможности общения и влияние на другие виды деятельности.

Младший и средний дошкольный возраст (3-5 лет).

Младший дошкольный возраст является одним из значимых периодов в формировании коммуникативных навыков, в силу своей специфики – изменения формы общения со взрослыми: ситуативно-деловая форма общения постепенно сменяется внеситуативно-познавательной. Такая смена формы общения со взрослым кардинальным образом изменяет социальное развитие ребенка, обуславливая в целом способность ребенка к общению в социуме, что в дальнейшем способно оказать влияние не только на его качества личности, но и на качество его учения и качество жизни в целом [33].

В общении взрослые постепенно начинают переходить к более сложному варианту взаимодействия (Л.С. Выготский (1982)). Овладение языковыми средствами, приобретение знаний, формирование необходимых навыков и умений и их внедрение в культуру осуществляются в процессе общения через ближайшее окружение [83].

К третьему году жизни у ребенка происходит увеличение запаса слов, усложняется структура речи. Деловое и познавательное сотрудничество с взрослым приводит к овладению активной речью. Речь становится основным способом коммуникации с окружающими взрослыми и детьми. Невербальные средства используются совместно с вербальными для усиления воздействия на окружающих. В этот период детям свойственно словотворчество, усложнение структуры предложения, связанность высказываний [76].

С рождения и до трехлетнего возраста наблюдается интенсивное развитие речи, хотя речь, словарный запас и грамматические средства еще не полностью сформированы. Ребенок еще не способен выразить словами ту смысловую ситуацию, в которую он помещен. Невербальные и лингвистические средства коммуникации используются не только по отдельности, но и вместе.

Приобретение базовых навыков общения возможно только при непосредственном участии взрослых. При этом взрослые должны

учитывать индивидуальные различия в развитии ребенка, стадию развития языка ребенка, доступные средства коммуникации, необходимость общения с партнерами и т.д.

В первой половине дошкольного периода (3-4 года) наблюдается третья форма коммуникативной деятельности – внеситуативно-познавательная.

Е.О. Смирнова считает, что предыдущие две первые формы общения были ситуативными, потому что основное их содержание непосредственно присутствовало в конкретной ситуации. Появление внеситуативного общения существенно раздвигает горизонты жизненного мира дошкольника [71].

М.И. Лисина утверждает, что внеситуативно–познавательная форма общения, характеризуется стремлением ребенка к уважению взрослого. Дети хотят похвал и не желают мириться с замечаниями, они их воспринимают как личную обиду [42].

Коммуникативные навыки формируются в непрерывном общении детей со своими партнерами и являются основой, способствующей развитию языковых навыков. Приобретение новых знаний и навыков приводит к обогащению сознания ребенка.

Таким образом, коммуникативная ситуация стимулирует потребность в общении и обеспечивает развитие навыков в раннем детстве. Своевременное овладение коммуникативными навыками приводит к успешной социализации детей раннего возраста, адаптации в обществе. В возрасте от трёх до пяти лет разворачивается внеситуативно - познавательная форма общения из-за познавательной деятельности ребенка, которая направлена на установление взаимосвязи между физическим миром, который не поддается чувственному восприятию.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет).

К концу дошкольного периода у детей появляется высшая для школьников форма общения с взрослыми – внеситуативно–личностная.

Основной мотивацией в четвертой форме коммуникативной деятельности является личностная мотивация, которая принципиально отличается от таковой в первой генетической форме - ситуационно-личностной [66].

Взрослые находятся в центре внимания детей, в полной мере демонстрируя свои таланты, особенности и жизненный опыт. Сотрудничество со взрослыми также является "теоретическим", вплетенным в познавательную деятельность, но основное внимание уделяется социальной среде, миру людей, а не объектов. Для детей старшего возраста характерно не только то, что взрослые с любовью присматривают за ними, но и то, что они стремятся к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми. Желание находиться на одном игровом поле со взрослыми способствует рассмотрению моральных концепций и формированию моральных суждений. Контакт со взрослыми и детьми старшего возраста определяет перспективы будущей жизни ребенка, то есть школьного обучения.

Результаты опытов демонстрируют, что специальное формирование у дошкольников внеситуативно-личностного общения сопровождается повышением их внимания к воздействиям взрослого, организованности и целенаправленности поведения, эффективности усвоения ими сведений в 1,5 - 2 раза. Коммуникативную готовность ребенка к школе связывается психологами с сформированностью у него данной формы общения [42].

На данном этапе у детей формируется дружеское отношение друг к другу. Это связано с тем, что на данной ступени развития общения, ребёнок уже не воспринимает сверстника только как средство для самоутверждения, но и начинает видеть в нём отдельную самостоятельную личность.

Тем не менее, следует понимать, что ни речь, ни общение сами по себе не развиваются. Их полноценное и правильное развитие требуют целенаправленной систематической работы и наблюдения за этим

развитием со стороны взрослых: родителей и воспитателей. С их стороны требуется правильная организация детского общения [71].

Как утверждают современные исследователи для развития речи как средства общения, необходимо наличие условий, побуждающих ребенка осознанно обращаться к слову. Данные условия также должны формировать у ребёнка потребность быть понятым сначала взрослым, а потом и сверстниками [3].

М. И. Лисина отмечает, что таким образом происходит непрерывное взаимодействие двух линий, разделяемых лишь условно: первая линия касается общего психического развития, а вторая - развития его общения. При этом изменения по первой линии создают условия, необходимые для преобразования форм общения, но недостаточные для него. Они становятся достаточными только в совокупности с социальными воздействиями взрослого, которые относятся уже ко второй линии [43].

В этом возрасте наблюдается появление произвольности управления собственным поведением в общении, это обеспечивает возможность формирования у детей коммуникативных умений [42].

Ребенок старшего дошкольного возраста способен сознательно управлять своим коммуникативным поведением. Такое поведение будет характеризоваться:

- заинтересованным, положительным отношением к приобретаемым умениям;
- знанием о понятии «общение» и способах осуществления коммуникативных действий;
- практическим, творческим применением коммуникативных действий в общении [2].

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога [42].

Следовательно, как показывают исследования А.Н. Гвоздева, у ребёнка к семи годам речь становится полноценным средством общения для ребёнка, при условии сохранности речевого аппарата, здоровом психическом и интеллектуальном развитии и при условии нормального речевого и социального окружения ребёнка [16].

Л.А. Дубина в своих работах отмечает, что коммуникативные умения детей дошкольного возраста включают [20]:

- умение сотрудничать;
- умение воспринимать и понимать (перерабатывать информацию);
- слушать и слышать;
- говорить самому.

Процесс формирования коммуникативной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста связан с отбором и разработкой методик развивающей и коррекционной работы, адекватных целям реализации возможностей «зоны ближайшего развития» и устранения причин, тормозящих коммуникативное развитие ребенка [26].

Таким образом, в данный период формируются коммуникативные навыки, ребенок может поддерживать общение с взрослыми. Происходит овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний. У старших дошкольников вступают в внеситуативно - личностное общение.

Младший школьный возраст (7-11 лет).

Коммуникативные навыки у младших школьников, как правило, развиты недостаточно. Есть дети с пониженной социальной активностью, склонные к одиночеству,— они любят читать, собирать конструктор, сидеть и размышлять. Часть детей в своих отношениях со сверстниками использует не слишком удачные социальные стратегии.

Коммуникативные навыки, такие как умение, слушать и четко излагать свои мысли, вести себя соответствующим образом в различных ситуациях и работать в группах, характерны для детей младшего

школьного возраста. Если развитие этих коммуникативных навыков находится на низком уровне, желательно использовать формы и методы в соответствии с возрастом.

Возраст 6-11 лет сензитивен для развития коммуникабельности детей, они учатся контролировать и оценивать поведение друг друга, вести диалог и др., что определяет ведущую роль коммуникативных умений в формировании ребёнка как неповторимой индивидуальности с позиции концепции педагогики индивидуальности [49].

В данный период, отношение к друзьям и понимание дружбы имеют динамику на протяжении младшего школьного периода. Для детей 5-7 лет друзья – это те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется внешними причинами: дети сидят рядом, живут в одном доме, посещают одну секцию и т.п. В этом возрасте дети больше внимания обращают на поведение, чем на качества личности. Характеризуя своих друзей, они говорят, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весело». В это время дружеские связи недолговечны, они легко возникают и могут быстро оборваться [14].

Наиболее важной для младшего школьника является сфера «ребёнок-взрослый», так как именно здесь возникают новые психологические отношения – «ребёнок-учитель». Фигура учителя для младшего школьника является наиболее значимой: от учителя зависит эмоциональное состояние класса, особенности построения взаимоотношений детей в классе [88].

У детей младшего школьного возраста коммуникативные умения и навыки развиваются через овладение такими средствами языка, как умения свободно выражать свои мысли речевыми средствами, умения использовать различные типы предложений, соблюдения логики передаваемой информации. Это связано с тем, что потребность и умение использовать, языковые средства в речевой практике наиболее важны для развития коммуникативной деятельности.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, разделяет их интересы. Для возникновения взаимной дружбы становятся важными такие качества, как внимательность, честность, уверенность в себе [15].

Таким образом, формирование коммуникативных умений и навыков у младших школьников, чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Подростковый возраст (11-17 лет).

Коммуникативная деятельность является в подростковом возрасте ведущей, отсутствие коммуникативных навыков существенно затрудняет внутреннее раскрытие подростка и реализацию его в учебе, среде сверстников и социуме в целом, приводит к неконструктивному общению подростка и появлению отклонений в его социализации.

Исследователи Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Д.Б. Эльконин изучали взаимосвязь между личностью и общением и подчеркивали важность общения в формировании и развитии личности. У ученых сложилось мнение о взаимовлиянии общения на личность и личности на общение.

Особенность данного возраста заключается в том, что подростки открыты для общения. Общение – это ведущая деятельность в подростковом возрасте. Для подростков характерны 2 сферы общения:

- общение со взрослыми;
- общение со сверстниками [9].

В этот период доминирует общение, основанное на доверии со сверстниками. В то же время специалисты выделяют некоторые факторы, типичные для этого возраста, которые являются заведомой почвой для развития трудностей общения. Например, подростковый

эгоцентризм - это характеристика, которую можно наблюдать в любой возрастной группе, но ее пик приходится на подростковый возраст [52].

А. В. Мудрик отмечает, что потребность в общении со сверстниками, которую родители не могут заменить, возникает только на самых ранних этапах развития ребенка и усиливается с возрастом. Также А.В. Мудрик считает, что поведение подростков является коллективно-групповым [52]. Он объясняет эту особенность поведения подростков следующим образом:

Во-первых, общение со сверстниками – это очень важный информационный канал, где дети-подростки узнают что-то новое у сверстников, так как взрослые по каким-то причинам не рассказали.

Во-вторых, это особая механическая взаимосвязь. Групповая игра и другие виды совместной деятельности развивают способность участвовать в необходимом социальном взаимодействии, способность соблюдать коллективную дисциплину и в то же время отстаивать свои права.

В-третьих, специфический вид эмоционального контакта. Чувство принадлежности к группе, чувство солидарности, чувство товарищества и чувство взаимопомощи дают подросткам чувство эйфории и стабильности [52].

Все умения, осваиваемые подростками в процессе реализации коммуникативных действий в сотрудничестве и кооперации при решении коммуникативных задач, условно разделены на 4 группы:

1. умения, помогающие быстро ориентироваться в конкретной коммуникативной ситуации: вступать в общение с учетом темы и проблемы, настроения и состояния партнера, осмысливать отношение к месту и времени речевого контакта, соотносить собственную цель общения с целью собеседника;

2. умения, необходимые на этапе интерпретации исходного текста (ситуации общения): видеть в тексте тему, проблему, авторскую позицию и средства ее выражения, определять свое отношение к обозначенным характеристикам;

3. умения, необходимые на этапе проектирования собственного текста: поворачивать тему исходного текста в плоскость собственного текста, определять свою функциональную цель в сотрудничестве и кооперации, соотносить со своей целью тему и основную мысль собственного текста, выбирать ситуативно-уместные средства коммуникации, опорные, ключевые слова для собственного словесного текста;

4. умения, необходимые на этапе презентации собственного текста: понимать уникальность коммуникативной ситуации, соблюдать законы этики, предписывающие доверие к сказанному, полноту и качество информации, обеспечивать взаимодействие в общении, воспринимать мнение других, корректировать свое поведение в соответствии с коммуникативной ситуацией, конструктивно вести диалог [53].

Таким образом, в данный период подростки активно принимают участие в общении со своими сверстниками, чем со взрослыми. Подростками освоены "детерминированные" и "стереотипные" типы заданий. Идет осваивание новых способов обработки и представления информации (обзор, обратная связь, обсуждение, дискуссия, отчетность, анализ замечаний других и т.д.), молодые люди учатся рациональным способам совместной работы в группах и как оценивать процесс и результаты общения и т.д.

1.3 Возможности внеурочной деятельности для развития коммуникативных навыков

Особенности организации внеурочной деятельности в учебном заведении регулируются рядом нормативно-правовых актов. В частности, Федеральным законом Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ООО, письмом Минобрнауки РФ от 12.05.2011 N 03-296 «Об организации внеурочной

деятельности при введении Федерального образовательного стандарта общего образования» [54].

Для школы внеурочная деятельность всегда была важной частью образовательного процесса.

Под «внеурочной деятельностью» в рамках реализации ФГОС следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы. Содержательным дополнением к пониманию сути внеурочной деятельности является определение внеучебной деятельности, сформулированное в методических рекомендациях по организации внеучебной деятельности учащихся начальной и основной школы (1–9-х классов): это «понятие, объединяющее все виды деятельности школьников (кроме учебной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации».

Таким образом, внеурочная деятельность в основном понимается, как деятельность, организуемая во внеклассное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.

Сегодня внеурочная деятельность определяется как составная часть учебно-воспитательного процесса и одна из форм организации свободного времени учащихся, цель которой — создание условий для проявления и развития ребёнком своих интересов на основе свободного выбора, постижения духовно-нравственных ценностей и культурных традиций [65].

Заинтересованность школы в решении проблемы внеурочной деятельности объясняется не только включением её в учебный план (пока это учебный план 1–4-х классов), но и новым взглядом на образовательные результаты.

Внеурочная деятельность ребенка приобрела статус «образовательной деятельности» и является необходимой составляющей образования процесса получения [65].

Внеурочная деятельность является неотъемлемой и важной частью образовательного процесса учащихся. Как отмечает Н.В. Носов, внеурочная деятельность как взаимосвязь различных видов деятельности, обладающих большими возможностями образовательного, развивающего и воспитательного воздействия на школьника [19].

И.Я. Ланина говорит о том, что при организации внеурочной деятельности очень важно учитывать особенности каждого ученика в отдельности. Этот принцип позволяет заметить степень развития каждого школьника и, в результате чего можно изменять виды деятельности, осуществляемые по отношению к каждому ребенку [25].

Проанализировав научно-методическую литературу, можно сделать вывод, что цели и результат внеурочной деятельности в полной мере соответствуют основным целям и заявленному результату общего образования.

Цель организации внеурочной деятельности — это, прежде всего, обеспечение достижения планируемых результатов стандарта:

- создание условий для становления и развития личности обучающихся;
- формирование их общей культуры, духовно-нравственного, гражданского, социального, интеллектуального развития,
- самосовершенствования, обеспечивающего их социальную успешность;
- развитие творческих способностей; сохранение и укрепление здоровья.

Совершенно очевидно, что внеурочная деятельность, также как и учебная деятельность на уроке, направлена на решение следующих задач воспитания и социализации учащихся:

- приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям и традициям (включая региональные социально-культурные особенности);
- профилактика асоциального поведения;
- создание условий для профессионального самоопределения;
- обеспечение целостности процесса психического и физического, умственного и духовного развития личности обучающегося;
- развитие взаимодействия педагогов с семьями обучающихся.

Следовательно, можно сделать вывод, что результатом внеурочной деятельности является развитие личности обучающегося, его активной учебно-познавательной деятельности, формирование его готовности к саморазвитию и непрерывному образованию на основе освоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Таким образом, основной целью организации внеурочной деятельности школы является развитие основных компетенций учащихся — информационной, коммуникативной, проблемной, кооперативной, или компетенции по работе в сотрудничестве [54].

Образовательная организация самостоятельно определяет формы образовательной деятельности, чередование учебной и внеурочной деятельности в рамках реализации основных образовательных программ начального общего и основного общего образования. Внеурочная деятельность организуется в следующих формах:

- художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики;
- кружки, факультативы, научные общества учащихся, а также экскурсии, походы, познавательные игры и беседы, разнообразные учебные и учебно-исследовательские проекты;
- разнообразные конкурсы рисунков, рассказов, сочинений;

— внешкольные акции познавательной направленности (олимпиады, конференции, интеллектуальные марафоны);

— дополнительные образовательные модули, спецкурсы, школьные научные общества, учебные научные исследования, практикумы и т. д., которые проводятся в формах, отличных от урочной, классно-урочной;

— другие формы на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений [54].

В соответствии с принятыми нормативными документами внеурочная деятельность организуется по следующим направлениям:

- духовно-нравственное;
- физкультурно-спортивное и оздоровительное;
- социальное;
- общеинтеллектуальное;
- Общекультурное [54].

Материалам ФГОС НОО целенаправленно подводят педагога и руководителя образовательного учреждения к формированию устойчивых представлений о внеурочной деятельности как:

– части основного образования, которая нацелена на помощь педагогу и ребёнку в освоении нового вида деятельности; формировании учебной мотивации;

– деятельности, способствующей расширению образовательного пространства, создающей дополнительные условия для развития учащихся;

– необходимого условия взросления, в рамках которого происходит выстраивание сети, обеспечивающей детям сопровождение, поддержку на этапах адаптации и социальные пробы на протяжении всего периода обучения [64].

Отличительной особенностью внеурочной деятельности является комплексное применение различных видов деятельности, методов и

приемов, способствующих совершенствованию и становлению коммуникативных навыков у учащихся.

Также, Е.Н. Землянская выделила отличительные особенности внеурочной деятельности:

- добровольность участия;
- возможность выбора детьми формы своего участия;
- активность и самостоятельность;
- личностная значимость деятельности, творчество;
- личностная ориентированность работы педагога;
- опора на ценностные отношения;
- сотрудничество сверстников и представителей разных возрастов;
- системность, предполагающая выбор методов, форм, средств организации [70].

Реализация внеурочной деятельности осуществляется в соответствии со следующими принципами:

Принцип добровольности. Учащиеся включаются во внеурочную деятельность по собственному желанию. У данного принципа есть особенности: учащиеся, решившие участвовать во внеурочной деятельности, берут на себя добровольное обязательство продолжать дополнительное изучение предмета, что будет требовать от него дополнительных усилий.

Принцип массовости предусматривает активное участие во внеурочных мероприятиях наибольшего количества учеников.

Принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов учеников заключается в том, чтобы учитывать их собственный опыт, интересы, желания, наклонности, мировоззрение, эмоционально-чувственную сферу и статус личности в коллективе.

Принцип связи внеурочной деятельности с уроками направлен на обеспечение единства практических, развивающих и воспитательных целей внеклассных занятий и уроков. Он также включает в себя принцип

учебных материалов, которые используются во внеклассной работе, с материалом действующих учебно-методических комплексов.

Принцип связи обучения с жизнью. Реализация этого принципа гарантируют, что внеурочная деятельность будет связана с условиями жизни и деятельности ребёнка.

Принцип коммуникативной активности учащихся. Способность выбирать наиболее интересные и знакомые виды деятельности, такие как общение, с иностранными друзьями, чтение книг по изучению языков и развитие устных навыков в театральных кружках, является необходимым условием для повышения коммуникативных навыков учащихся во внеклассных мероприятиях.

Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы.

Принцип учета возрастных особенностей учащихся. Знание и учёт типичных возрастных особенностей учащихся дают возможность учителю осуществлять перспективное планирование внеурочной деятельности, определять её задачи и способы организации на каждом этапе [64].

Г. И. Мокроусова и Н. Ю. Кузовлева дополняют вышеупомянутые принципы принципами комплексности, увлеченности и развития инициативы и самостоятельности [51].

Принцип развития инициативы и самостоятельности предусматривает стимулирование и развитие у школьников самостоятельности и инициативы в работе. Самостоятельность – это основа творчества, а инициатива может стать жизненной позицией каждого ученика.

Все вышеперечисленные принципы обеспечивают последовательное, систематическое и в то же время многогранное воздействие на развитие личности.

Важным условием развития интереса школьников являются формы организации внеурочной деятельности.

– Массовая работа (конкурс, соревнование, игра).

- Групповая работа (кружки, школьные музеи, общества, клубы).
- Индивидуальная работа (подготовка докладов).

Затрагивая тему, коммуникативные компетенции ученика, следует, прежде всего, ориентироваться на успешную реализацию коммуникативной деятельности учащегося, которому необходимо владеть неким набором коммуникативных навыков – символически опосредованных действий, регулируемых нормами поведения, направленных на достижение взаимодействия между людьми, освоение которых ведет к формированию и применению на практике определенных коммуникативных умений. Как упоминалось выше, коммуникативные компетенции анализируются как комплекс коммуникативных действий, который осознается личностью [1].

Необходимость в формировании, у обучающихся коммуникативных навыков во многом определяется, включением подростков в учебный процесс.

В процессе внеурочной деятельности можно сфокусироваться на всестороннее развитие личности ребенка, поскольку, есть возможность вовлекать детей различными способами и методами, способствующими развитию коммуникативных навыков.

Задачи внеурочной работы по формированию коммуникативных способностей школьников, описала В.А. Лазарева:

- появление интереса к указанному процессу развития;
- развитие коммуникативных качеств, являющихся основополагающим фактором полного и осмысленного понимания необходимости коммуникативного развития.

В рамках формирования коммуникативной компетенции следует использовать разнообразные формы внеурочной деятельности.

Кроме того, Федеральные государственные образовательные стандарты рекомендуют применять «такие формы, как художественные, культурологические, филологические, хоровые студии, сетевые

сообщества, школьные спортивные клубы и секции, конференции, олимпиады, военно-патриотические объединения, экскурсии, соревнования, поисковые и научные исследования, общественно полезные практики» [36].

Анализируя литературу по психологии и педагогике, можно сделать выводы, что если учитель учитывает особенности организации внеурочной деятельности, то эта деятельность будет эффективна и позволит максимально раскрыть способности ученика. Основываясь на приведенном выше материале, мы также можем отметить, что мероприятия, которые проводятся во внеурочное время, помогают учащимся развивать свои навыки, раскрывать свои способности, расти в соответствии со своими интересами и способностями

Таким образом, стоит отметить, что внеурочная деятельность положительно влияет на формирование коммуникативных навыков учащихся, поскольку во внеурочной деятельности можно использовать различные формы работы, тем самым повышая самостоятельность ребенка и формируя представления о важности социальных ролей в обществе.

Выводы по 1 главе

Коммуникация трактуется, как процесс, представляющий собой обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде сконструированных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату.

Коммуникативные навыки играют важную роль в структуре коммуникации. Коммуникативные навыки определяются как автоматически выполняемые компоненты сознательной коммуникативной деятельности. Сформированные коммуникативные навыки способствуют успешному межличностному взаимодействию.

Формирование коммуникативных навыков происходит на всех этапах онтогенеза. Ребенок в возрасте 1 года учится эмоционально общаться со взрослыми, развивают голосовые реакции, активно понимают речь взрослых и развивают базовые коммуникативные навыки. Ребенок активно учится использовать невербальные средства общения для достижения своих целей, формируется фонематический слух и речемоторный аппарат. Общение со взрослыми в этот период приводит к развитию эмоционального и образного восприятия, переходу к формированию вербального общения.

В раннем детстве появляются речевые средства общения: лепет, затем автономная детская речь, а позже почти полноценная активная речь. Общение с взрослыми оказывает решающее влияние на развитие речи. В процессе ситуативного–делового общения у ребенка вырабатывается отношение к предметной среде, которое требует обозначения в речи. В общении у ребенка расширяются возможности общения и влияние на другие виды деятельности.

В младшем и среднем дошкольном возрасте коммуникативная ситуация стимулирует потребность в общении и обеспечивает развитие навыков в раннем детстве. Своевременное овладение коммуникативными навыками приводит к успешной социализации детей раннего возраста, адаптации в обществе. В возрасте от трёх до пяти лет разворачивается внеситуативно – познавательная форма общения из-за познавательной деятельности ребенка, которая направлена на установление взаимосвязи между физическим миром, который не поддается чувственному восприятию.

В старшем дошкольном возрасте формируются коммуникативные навыки, ребенок может поддерживать общение с взрослыми. Происходит овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний. У старших дошкольников вступают в внеситуативно – личностное общение.

В младшем школьном возрасте формирование коммуникативных умений и навыков, чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

В подростковом возрасте, подростки активно принимают участие в общении со своими сверстниками, чем со взрослыми. Подростками освоены «детерминированные» и «стереотипные» типы заданий. Идет освоение новых способов обработки и представления информации (обзор, обратная связь, обсуждение, дискуссия, отчетность, анализ замечаний других и т.д.), молодые люди учатся рациональным способам совместной работы в группах и как оценивать процесс и результаты общения и т.д.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой и важной частью образовательного процесса учащихся. Как отмечает Н.В. Носов, внеурочная деятельность как взаимосвязь различных видов деятельности,

обладающих большими возможностями образовательного, развивающего и воспитательного воздействия на школьника.

Внеурочная деятельность положительно влияет на формирование коммуникативных навыков учащихся, поскольку во внеурочной деятельности можно использовать различные формы работы, тем самым повышая самостоятельность ребенка и формируя представления о важности социальных ролей в обществе.

Таким образом, отличительной особенностью данного возраста заключается в том, что подростки открыты для общения. Общение – это ведущая деятельность в подростковом возрасте. Для подростков характерно, прежде всего, общение с взрослыми и со сверстниками. Развитие коммуникативных навыков у подростков важно, поскольку степень, в которой эти способности сформированы, влияет на результаты обучения ребенка, процесс самореализации, самоопределения, социализации в целом.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогические особенности развития детей подросткового возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психических нарушений. Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма – часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладание игровых интересов, быстрая перенасыщаемость в интеллектуальной деятельности [47].

С точки зрения М.С. Певзнер, только в 1960-е годы в российской дефектологической науке и практике началось всестороннее изучение задержки психического развития как своеобразной аномалии развития детей. Изучение особенностей психического развития детей с задержкой психического развития в сравнении с нормально развитыми детьми и другими категориями аномальных детей стало проводиться в связи с развитием системы образования и необходимостью психолого-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии.

Проблема задержки психического развития рассматривается в работах Т.А. Власовой, В.В. Ковалева, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой, Р.Д. Триггер и другие они отмечают, что категория детей с задержкой психического развития неоднородна, по степени выраженности отставания в развитии и по индивидуальным проявлениям. Различные формы сочетания основных компонентов задержки психического развития:

инфантилизма или эмоционально-волевого недоразвития и недоразвития познавательной деятельности — позволяют учёным-дефектологам говорить о различных вариантах задержки психического развития, которые отличаются качественными особенностями, степенью выраженности и прогнозом. В настоящее время нет общепринятой классификации задержки психического развития, которая учитывала бы взаимодействие биологических и социальных факторов. Актуальность этого вопроса обусловлена, в первую очередь, вопросами, которые возникают при обучении данной категории детей.

Термин «задержка психического развития» был предложен психиатром Г.Е. Сухаревой. Она отмечала у данной категории детей замедленный темп психического развития, личностную незрелость, негрубые нарушения познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающиеся от олигофрении, с тенденцией к компенсации и обратному развитию.

К существенным признакам понятия «задержка психического развития» относят следующие:

- 1) биологический и социальных характер происхождения нарушений психического развития;
- 2) обратимость дефекта к норме;
- 3) парциальность (единичность) расстройств, при задержке психического развития страдают отдельные психические функции познавательной и/или эмоционально-волевой сфер [86].

В качестве причин, приводящих к задержкам психического развития, М.С. Певзнер и Т. А. Власовой были выделены следующие:

1. Неблагоприятное течение беременности, связанное с:
 - болезнями матери во время беременности (краснуха, паротит, грипп);

– хроническими соматическими заболеваниями матери, начавшимися еще до беременности (порок сердца, диабет, заболевания щитовидной железы);

– токсикозами, особенно во второй половине беременности;

– токсоплазмозом;

– интоксикациями организма матери вследствие употребления алкоголя, никотина, наркотиков, химических и лекарственных препаратов, гормонов;

– несовместимостью крови матери и младенца по резус-фактору.

2. Патология родов: Во второй половине XX века в нашей стране разрабатывались различные клинические подходы к классификации детей с временным отставанием в психическом развитии и трудностями в школьном обучении.

– травмы вследствие механического повреждения плода при использовании различных средств родовспоможения, таких, как щипцы, например, асфиксия новорожденных и ее угроза.

3. Социальные факторы:

– педагогическая запущенность в результате ограниченного эмоционального контакта с ребенком как на ранних этапах развития (до трех лет), так и в более поздние возрастные этапы.

В 1966 г. М.С. Певзнер была предложена классификация задержки психического развития, которая включала следующие клинические варианты:

1) психофизический инфантилизм с недоразвитием у детей эмоционально-волевой сферы при сохранном интеллекте (неосложненный гармонический инфантилизм);

2) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности;

3) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями;

4) психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речевой функции [62].

Позднее Т.А. Власовой и М.С. Певзнер [13] была предложена классификация, до настоящего времени наиболее часто используемая в практической медицине и дефектологии. Авторами были выделены две основные формы задержки психического развития:

1) задержка психического развития, обусловленная психофизическим и психическим инфантилизмом;

2) задержка психического развития, обусловленная длительными астеническими состояниями, возникшими на ранних этапах развития ребенка.

В основу данной классификации положены основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования задержки психического развития, т. е. возможность ее возникновения вследствие замедления созревания эмоционально–волевой сферы, или за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности. С.С. Мнухин определил подобные состояния термином «резидуальная церебрастения с западением школьных навыков» [50].

Так, Г.Е. Сухарева выделяла формы нарушений интеллектуальной деятельности у детей с «задержкой психического развития»:

– интеллектуальная недостаточность, в связи с неблагоприятными условиями среды, воспитания и патологией поведения;

– интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;

– нарушения при различных формах инфантилизма;

– вторичная интеллектуальная недостаточность, в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма;

– функциональные динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдалённом периоде инфекций и травм центральной нервной системы [73].

По классификации В.В. Ковалева выделяются четыре варианта задержки психического развития, которые обусловлены влиянием биологических факторов:

- дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма);
- энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- задержка психического развития вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха);
- четвёртый вариант В.В. Ковалев связывает с дефектами воспитания и ранней социальной депривацией [33].

В практике работы с детьми с задержкой психического развития более широко используется классификация К.С. Лебединской [39], разработанная на основе нозологического подхода. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта задержки психического развития, представленных ниже.

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. Этот тип характеризуется гармоничным психическим инфантилизмом и нарушением познавательной активности, в основном вызванным незрелостью в мотивационной сфере, преобладанием интереса к игре, отсутствием сформированности познавательного интереса. Такая форма задержки психического развития чаще всего вызвана наследственной предрасположенностью к более позднему созреванию нервной системы в целом и эмоционально-личностных качеств в частности.

При характеристике задержки психического развития конституционального происхождения речь идет о так называемом гармоническом инфантилизме (неосложненном психическом и психофизическом инфантилизме, по классификации М.С. Певзнер и Т.А.Власовой), при котором эмоционально - волевая сфера находится на

более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста. Характерным является преобладание игровой мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностном и нестойком характере, легкая внушаемость. Даже если вы переходите в школьный возраст значимость игровых интересов сохраняется. Гармонический инфантилизм является ядерной формой психического инфантилизма, при котором черты эмоционально-волевой незрелости выступают в наиболее чистом виде и часто сочетаются с инфантильным типом телосложения [85].

Задержка психического развития соматогенного генеза. Этот тип аномалии развития обусловлен длительной соматической недостаточностью (ослабленностью) различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы, в первую очередь сердца [33]. Значительная роль в замедлении психического развития отводится стойкой астении, снижающей общий и психический тонус. При данной форме задержки психического развития выделяют соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений, включая устойчивые личностные характеристики: неуверенность в себе, боязливость, конфликтность. Часто они связаны с ощущением своей физической неполноценности или с ограничениями (запретами), которым ребенок с ослабленным здоровьем вынужден подчиняться при воспитании в семье.

Для детей с задержкой психического развития, характерно общее снижение познавательной активности, повышенная утомляемость и истощаемость, на фоне общей соматической ослабленности, особенно при длительных физических и интеллектуальных нагрузках. Они быстро устают, на выполнение учебных заданий им требуется больше времени. В

связи со снижением общего тонуса организма познавательная и учебная деятельность страдает вторично.

Задержка психического развития психогенного происхождения. Ее появление обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, которые препятствуют правильному формированию личности ребенка. Речь идет о так называемом социальном генезе, когда неблагоприятные условия социальной среды возникают очень рано, длительно воздействуют, травмируя психику ребенка, сопровождаясь психосоматическими расстройствами, вегетативными нарушениями. К. С. Лебединская подчеркивает, что данный тип задержки психического развития следует отличать от педагогической запущенности, которая во многом обусловлена недостатками процесса обучения ребенка в детском саду или школе.

Развитие личности ребенка с задержкой психического развития психогенного генеза происходит по основным трем вариантам.

1 вариант – психическая неустойчивость, возникающая как следствие гипоопеки. Ребенок воспитывается в условиях безнадзорности. Недостатки воспитания проявляются в отсутствии чувства долга, ответственности, адекватных форм социального поведения, когда, например, в трудных ситуациях ему не удастся справиться с аффектом. Семья в целом не стимулирует психическое развитие ребенка, не поддерживает его познавательные интересы. На фоне недостаточных знаний и представлений об окружающей действительности, что препятствует усвоению школьных знаний, у этих детей проявляются черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы: аффективная лабильность, импульсивность, повышенная внушаемость.

2 вариант, при котором выражена гиперопека – изнеживающее воспитание, когда ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности, добросовестности. Часто это случается с поздно родившимися детьми. На фоне психогенного инфантилизма,

помимо неспособности к волевому усилию, у ребенка характерными становятся эгоцентризм, нежелание систематически трудиться, установка на постоянную помощь, желание всегда быть опекаемым.

3 вариант – неустойчивый стиль воспитания с элементами эмоционального и физического насилия в семье. Его возникновение провоцируют сами родители, грубо и жестоко обращающиеся с ребенком. Один или оба родители могут быть деспотичны, агрессивны по отношению к собственному сыну или дочери. На фоне таких внутрисемейных отношений постепенно формируются патологические черты личности ребенка с задержкой психического развития: робость, боязливость, тревожность, нерешительность, недостаточная самостоятельность, безынициативность, лживость, изворотливость и, нередко, нечувствительность к чужому горю, что приводит к значительным проблемам социализации [28].

Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. Эта большая группа объединяет задержки развития, которые возникли в результате органической недостаточности мозга и характеризующиеся как специфическим недоразвитием личностной сферы по типу органического инфантилизма, так и значительным нарушением познавательной деятельности. При этом типе задержки развития нарушены эмоционально-волевая сфера и познавательная деятельность, обычно, более выраженные и более стойкие, чем при других формах задержки развития [61].

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания – одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности. Изучением особенностей внимания детей с задержкой психического развития занимались многие исследователи, такие как, Т. В. Егорова (1969), Г. И. Жаренкова (1984), Т. В. Князева (1991), В.И. Лубовский (1981), Э. Я. Пекелис (1964), Л.И. Переслени (1972, 1981).

Эти исследователи указывают на:

– нестабильность внимания и выделяет такие нарушения внимания, как: неустойчивость, повышенную отвлекаемость, неумение произвольно сосредоточиться на воспринимаемых объектах, заметное снижение работоспособности, снижение познавательной активности [22];

– особенность внимания этих детей в низком уровне самоконтроля [24];

– главной трудностью в обучении этой категории детей является отставание в развитии различных психических свойств и ставит неустойчивость внимания на первое место среди других свойств [33];

– нарушения внимания учеников с задержкой психического развития в их общей неорганизованности и специфике поведения [45];

По данным Г.А. Карповой и Т.П. Артемьевой (1995), в основном эти дети отличаются крайней неустойчивостью внимания, легкой отвлекаемостью, слабой распределенностью и концентрацией, они быстро утомляются на уроках, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин. Снижение уровня концентрации наблюдается при утомлении детей. Шум автомашины за окном, пролетающая птица – любые посторонние стимулы привлекают к себе внимание детей, и они перестают воспринимать учебный материал, перестают выполнять задания, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы, а работы пестрят множеством ошибок и исправлений [32].

Об этом же говорит и Л.Н. Блинова (2002). Она отмечает, что для большинства детей с задержкой психического развития характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить повествования. Особенно ярко проявляются эти особенности, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы. Неожиданный стук в дверь, посторонний человек, упавший предмет - все это отвлекает внимание детей настолько, что они полностью забывают задание педагога.

Педагогу, психологу требуется немало усилий для возврата детей в рабочее состояние [5].

Большинство детей с задержкой психического развития испытывают трудности в процессе восприятия. Прежде всего, это проявляется в том, что дети не воспринимают с достаточной полнотой преподносимый им учебный материал. Многие воспринимаются ими неправильно.

Об этом свидетельствует, прежде всего, недостаточность, ограниченность, фрагментарность знаний детей об окружающем мире. Это нельзя отнести только за счет бедности опыта ребенка. Да собственно и сама эта бедность опыта в значительной мере обусловлена тем, что восприятие детей неполноценно и не предоставляет достаточной информации. Формирование образов окружающего мира осуществляется на основе способности ощущать отдельные простейшие свойства предметов и явлений. И поскольку каких-либо нарушений на уровне органов чувств у детей с задержкой психического развития не обнаруживается, ощущения эти достаточно правильны. Однако восприятие не сводится к сумме отдельных ощущений: формирование целостного образа предметов — результат сложного взаимодействия ощущений (часто ощущений, относящихся к нескольким органам чувств) и уже имеющихся в коре головного мозга следов прошлых восприятий. Видимо, это взаимодействие и нарушено у детей с задержкой психического развития.

Проявляется это в том, что дети затрудняются в узнавании предметов, находящихся в непривычном ракурсе. Кроме того, они испытывают затруднения при необходимости узнать предметы на контурных или схематических изображениях, особенно если они перечеркнуты или перекрывают друг друга. Дети не всегда узнают и часто смешивают сходные по начертанию буквы или их отдельные элементы. Часто ошибочно воспринимают сочетания букв. И т. д. Польский психолог Халина Спионек отмечает, что отставание в развитии зрительного восприятия является одной из причин затруднений в учении.

Особо следует отметить недостатки пространственного восприятия, например направления или расположения отдельных элементов в сложном изображении. Пространственное восприятие формируется в процессе сложного взаимодействия зрения, двигательного анализатора и осязания. Это взаимодействие складывается у детей с задержкой психического развития с запозданием, и долгое время оказывается неполноценным. Недостатки этого вида восприятия затрудняют обучение чтению и письму, где большое значение имеет различение расположения элементов [12].

У всех детей с задержкой психического развития наблюдаются и недостатки памяти: причем эти недостатки касаются всех видов запоминания: произвольного и произвольного, кратковременного и долговременного. Они распространяются на запоминание как наглядного, так и (особенно) словесного материала, что не может не сказаться на успеваемости.

Недостаточная продуктивность произвольной памяти у детей с задержкой развития объясняется несколькими причинами. Основная из них — пониженная познавательная активность. Это отчетливо проявляется на стадии воспроизведения, когда ребенка просят припомнить тот или иной материал, хотя задача запомнить этот материал не ставилась.

С возрастом все большую роль в процессе учения начинает играть произвольная память, которая становится целенаправленной, сознательно регулируемой деятельностью по запечатлению, сохранению и воспроизведению необходимой информации. Встающие перед школьниками мнемические задачи по своему характеру весьма отличаются друг от друга. Прежде всего, это касается времени, в течение которого ученик должен удерживать в памяти тот или иной материал.

Т.А. Власова, М.С. Певзнер указывают на снижение произвольной памяти у учащихся с задержкой психического развития как на одну из главных причин их трудностей в школьном обучении. Эти дети плохо запоминают тексты, таблицу умножения, не удерживают в уме цель и

условия задачи. Им свойственны колебания продуктивности памяти, быстрое забывание выученного [13].

Мышление нельзя рассматривать изолированно от личностных качеств субъекта «...Мысль рождается,— указывает Л. С. Выготский, — не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции!». Поэтому и при рассмотрении особенностей мыслительной деятельности детей с задержкой развития нельзя ограничиться определением уровня сформированности у них основных мыслительных операций. Необходимо раскрыть стоящую за мыслью «аффективную и волевою тенденцию» (по терминологии Л. С. Выготского).

Мышление детей с задержкой психического развития подробно изучали У.В. Ульенкова, Т.В. Егорова, Т.А. Стрекалова и другие.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается и в развитии их мыслительной деятельности. То и другое с наибольшей очевидностью проявляется в процессе решения интеллектуальных задач. Как известно, большинство выполняемых учащимися в классе и дома заданий и упражнений связано с необходимостью решать те или иные мыслительные задачи. Исключение составляют разве лишь письмо под диктовку и списывание текста. Таким образом, при выполнении многих заданий дети сталкиваются с трудностями интеллектуального характера.

Одна из психологических особенностей детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается в наибольшей степени во время решения задач, предполагающих использование словесно-логического мышления. Менее всего отстает в развитии их наглядно-действенное мышление.

Отставание в развитии мышления – одна из основных черт, отличающая детей с задержкой психического развития от нормально

развивающихся сверстников. По мнению Л.Н. Блиновой, отставание в развитии мыслительной деятельности проявляется во всех компонентах структуры мышления, а именно:

- в дефиците мотивационного компонента, проявляющегося в крайне низкой познавательной активности;

- в нерациональности регуляционно - целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель, планировать действия путем эмпирических проб;

- в длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения;

- в нарушении динамических сторон мыслительных процессов [5].

В мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития выделяют неравномерное развитие видов мышления. У.В. Ульенкова считает, что наглядно-действенное и наглядно-образное мышление у детей с задержкой психического развития развито гораздо лучше, чем словесно-логическое.

Исследование Т.В. Егоровой показало, что при сравнении разных видов деятельности, различных видов мышления, наибольшие затруднения вызывает у младших школьников с задержкой психического развития решение заданий, которые задействуют словесно-логическое мышление. В свою очередь, наглядно-действенное мышление является менее развитым [21].

С.Г. Шевченко отмечает, что на развитие словесно-логического мышления у детей с задержкой психического развития оказывает негативное влияние недостаточный запас знаний об окружающем мире, характеризующийся нечёткостью и бессистемностью [81].

У детей с задержкой психического развития наблюдается дефицит мотивационного компонента, проявляющийся, по мнению М.М. Безруких в том, что познавательная деятельность не вызывает должного интереса у

детей данной категории. На занятиях такие дети являются излишне пассивными или, напротив, чрезмерно активными, что не оказывает положительного влияния на их концентрацию. У таких детей наблюдается крайне низкая познавательная активность, они избегают умственного напряжения [46].

Речь - ведущая форма общения и мышления, опосредованная языком. Готовность к школьному обучению включает определенный уровень речевого развития: правильное звукопроизношение, способность различать и дифференцировать акустические признаки звуков (звонкость и глухость, твердость и мягкость, шипящие - свистящие и др.), достаточный для полноценного общения с окружающими, уровень сформированности словаря и грамматического строя, умение логично, связно строить высказывание, речевую активность.

Речь детей с задержкой психического развития в целом развивается с отставанием от возрастной нормы и обладает рядом особенностей, куда входят:

- низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи;
- недостаточность произношения свистящих, шипящих звуков и звука «р», обусловленная вялостью артикулирования, приводящей к их неотчетливому звучанию, искажению (слабое осознание звукового строения слова);
- недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие - умственное действие по определению количества, последовательности, мест звуков [5].

И.Ф. Марковская отмечает, импрессивная речь у детей с задержкой психического развития характеризуется недостаточной дифференцированностью речеслухового восприятия, неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи.

По мнению, таких исследователей, как Н.Ю. Борякова, Р.Д. Триггер, Е.В. Мальцева, для экспрессивной речи детей с задержкой психического

развития свойственны нарушения звукопроизношения, бедный словарный запас, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие грамматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность [5].

Для детей с задержкой психического развития характерна недостаточность межанализаторного взаимодействия, т.е. они с трудом образуют слуходвигательные, зрительно-двигательные и слухозрительные связи. Поэтому им сложно установить соответствие между фонемой и графемой: они с трудом определяют связь между звуком и буквой, что значительно усложняет процесс обучения чтению и письму. Для них характерна бедность, неточность, недифференцированность словаря. Он представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой [5].

Имеют место случаи неверного понимания и неточного употребления многих общеупотребительных слов: «стакан» вместо «кружка», «цветы» вместо «клумба»; смешение слов с разным лексическим значением, но близких по звуковому составу (пояс - поезд); дети не улавливают разницы в значении слов («вышивает» — «шьет», «поливает» - «льет», «выливает» - «льет»); употребляют слова в приблизительном, неточном значении («сад» - «деревья», «шляпа» - «шапка», «клевать» - «есть»); называют целый предмет вместо части и наоборот (посуда - тарелки, туфли - обувь, платье - одежда, одежда-рубашка); наименование заменяют описанием ситуации или действия, связанных с обозначением предметов (конура «тут собака живет», дворник - «улицу метет», почтальон - «газеты, письма разносит») [5].

В словаре детей данной категории преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением. В основном они пользуются такими категориями, как существительное, глагол. Из прилагательных употребляют в основном качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки (цвет, форму, величину), недостаточно владеют антонимическими, синонимическими средствами языка.

В речи детей с задержкой психического развития недостаточно представлены местоимения, наречия. Такие дети замедленно включают в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения.

У детей с задержкой психического развития отмечается неточное понимание и неадекватность употребления сложных предлогов; в связной речи встречаются [5].

Кроме того, в исследованиях И.А. Симоновой, Е.С. Слепович, Н.Ю. Боряковой, Р.И. Лалаевы показали, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения, как семантической структуры текста, так и языкового его оформления. При этом семантическая структура текста, его внутреннее программирование страдают в большей мере, чем языковое оформление.

Отечественный психолог С.Я. Рубинштейн, отмечает, что у детей с задержкой психического развития чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве. Наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, сниженная речевая активность, бедность речевого общения.

Такие исследователи, как М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова и другие, отмечают недостаточное развитие общения у детей с задержкой психического развития, их незрелость проявляется в ситуативном поведении.

Г.Е. Сухарева считает, что главной особенностью подростков с задержкой психического развития является то, что эмоционально - волевая сфера недостаточно развита. В её исследованиях, посвященной проблемам социального развития подростков с задержкой психического развития отмечается их отставание в коммуникативном развитии. На разных возрастных этапах у них создаются трудности в процессе межличностного взаимодействия и отмечаются аффективные проявления в коммуникации,

что подрывает социальную адаптацию. Это связано с низкой потребностью в общении, доминированием прагматической направленности общения и недостаточностью уровнем владения неречевыми средствами общения с другими. В то же время возможно сделать оптимистический прогноз: формирование ребенка с лёгкими признаками отклонения от нормального личностного развития как субъекта коммуникативного развития может быть подчинено целенаправленной коррекции [73].

У детей подросткового возраста с задержкой психического развития отмечается недостаточная познавательная активность, которая, сочетаясь с быстрой утомляемостью и истощаемостью ребенка, может серьезно тормозить их обучение и развитие. Так, быстро наступающее утомление приводит к снижению работоспособности, что проявляется в трудностях усвоения учебного материала [12].

По мнению С.Г. Шевченко, подросткам с данной патологией свойственны частые переходы от состояния активности к полной или частичной пассивности, смене рабочих и нерабочих настроений, что связано с их нервно-психическими состояниями. Вместе с тем, иногда и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы и др.) выводят ребенка из равновесия, заставляют нервничать, волноваться [80].

Подростки с задержкой психического развития могут допускать срывы в своем поведении. Они трудно входят в рабочий режим урока, могут вскочить, пройтись по классу, задавать вопросы, не относящиеся к данному уроку. Быстро утомляясь, одни дети становятся вялыми, пассивными, не работают; другие — повышено возбудимы, расторможены, двигательно беспокойны. Эти дети очень обидчивы и вспыльчивы [30].

Таким образом, при работе с данной категории детей необходимо создать максимально благоприятные условия для обучения, развития и воспитания. Работа с детьми с задержкой психического развития требует

не только знаний и опыта, но еще терпения, любви к ним, а это огромный и кропотливый труд.

Рассмотрим аспекты психолого – педагогического сопровождения учащихся с ЗПР. В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в учебно-воспитательном процессе — психолого - педагогическое сопровождение. Анализ литературы показывает, что на сегодняшний день ресурсы системы психолого-педагогического сопровождения недостаточно задействованы в решении актуальных задач обучения и воспитания детей с ЗПР.

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе считается обеспечение нормального развития ребенка, помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблемы взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями.

Работа всех специалистов в рамках психолого-медико-педагогического сопровождения ребенка должна определяться не правилом простого суммирования действий специалистов, а по определенной схеме и в определенной последовательности. Тем более что сама работа с ребенком в рамках сопровождения должна иметь определенную схему, последовательность и направленность, а также точно согласоваться с деятельностью других специалистов.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение является особым видом взаимодействия, который направлен на создание благоприятных условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных жизненных ситуациях. Субъект или носитель проблемы развития личности – это не только он, но и педагоги, ближайшая среда.

Исходя из сказанного выше, становится ясным, что недостатки внимания, восприятия, памяти, мышления, речи у детей с задержкой развития могут отрицательно сказаться на образовательном процессе.

Таким образом, у детей с задержкой психического развития крайней неустойчивостью внимания, легкой отвлекаемостью, слабой распределенностью и концентрацией, они быстро утомляются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин. Снижение уровня концентрации наблюдается при утомлении детей.

Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. Мыслительный процесс детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается во время решения задач, предполагающих использование наглядно - образного мышления. Также, у детей с задержкой психического развития очень скудный словарный запас и трудности в кодировании текста. Эмоционально - волевая сфера у таких детей недостаточно развита.

2.2 Особенности коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития

Межличностные отношения со сверстниками и взрослыми следует считать важным условием формирования личности подростков. В этот период формируются моральные ценности, появляется осознание своих способностей и самого себя, появляется желание расти, а главное новообразование в подростковом возрасте - это сознательная корректировка своего поведения, сопереживание, интересы других, ориентация на них в своем поведении. Проблемы в общении в подростковом возрасте приводят к повышенной тревожности, чувству тревоги, недоверию к окружающим и т.д.

В отдельные возрастные периоды психического развития общение может выступать ведущим видом деятельности: в первом полугодии жизни (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, М. И. Лисина), у подростка (Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин), в старости (М. С. Каган). Но в то же время общение представляет собой неотъемлемую часть любой деятельности, ибо деятельности вне общения быть не может. В связи с этим закономерно предположить, что отсутствие полноценного общения ребенка со взрослыми может стать существенной причиной, затрудняющей развитие его психики [78].

Основываясь на наблюдениях за подростками с задержкой психического развития, таких ученых как Р.В. Овчарова, Ю.М. Орлов и В.Х. Ряховская, В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицына важно отметить следующие характеристики своеобразия взаимоотношений детей с задержкой психического развития:

- психологическая основа для активного полноценного обучения у детей с задержкой психического развития дефицитно ослаблена. Дезадаптивные формы взаимодействия (отчуждения, избегание конфликтов) сочетается с низкой потребностью в общении. Формирование команды и социализация детей являются сложной педагогической проблемой;

- эмоциональная незрелость подростков с задержкой психического развития приводит к эмоциональной поверхности контактов, слабости эмпатии; контакты таких детей ситуативны и неустойчивы;

- при неконтролируемых психических процессах и повышенной настороженности импульсивное поведение часто становится цепью реакций и неадекватным выходом из конфликтных ситуаций;

- будучи в целом незрелыми, эти дети склонны к примитивной зависимости от более зрелых, активных и волевых членов семьи и подчиняются им;

– из-за хронического отказа от учебы, обременительной и невыносимой школьной жизни молодые люди часто полагаются на более знакомые методы уклонения (побег из дома, прогулы), поэтому психологические связи подростка с задержкой психического развития и коллектива становятся еще более слабыми;

– недостаточное развитие самооценки, устойчивости и критичности, приводит к тому, что дети подросткового возраста с задержкой психического развития преувеличивают свои возможности и переоценивают свою харизму. Такие подростки не способны правильно улавливать смысл оценки окружающих, а потому не могут контролировать собственное поведение, то есть воспитательная сила коллектива довольно низка;

– многие подростки с задержкой психического развития психически неуравновешенны. Это влияет на особенности их социального поведения: оно непоследовательно, неровно, часто нелогично, конфликтно, непредсказуемо.

У детей подросткового возраста с задержкой психического развития существуют проблемы в воспитании коммуникативных навыков. Процесс общения не обеспечивается и не способствует развитию познавательной деятельности из-за несовершенства коммуникативной сферы

Механизм адаптации в подростковом возрасте с задержкой психического развития также своеобразны. Интеллектуальные и эмоционально-волевые способности для самостоятельного и продуктивного устранения недостатков, развиты не в полной мере [8].

Было замечено, что подростки с задержкой психического развития не всегда готовы к общению, которое можно назвать адекватным: они мотивированы, но часто не знают, как установить контакт, применять соответствующие навыки общения как со взрослыми, так и со сверстниками, проявлять доброжелательность и вежливость в отношении к ним, и в тоже время эти дети провоцируют внимание к себе и отвергают

его, становясь агрессивными или переходя на пассивное отчуждение. Кроме того, в сцене конфликта есть такие черты, как неспособность признать свою вину, не всегда способны контролировать свои действия, наличие обиды и перекладывание ответственности на других.

У детей с задержкой психического развития формы речи образуются и закрепляются очень медленно, не имеется самостоятельность в речевом творчестве, нет устойчивого речевого развития, в речи преобладают имена существительные, недостаточное употребление наречий и деепричастий, снижена речевая активность, скудность словарного запаса. Подростки с задержкой психического развития испытывают затруднения в коммуникации. Исходя из этого, возникают трудности для налаживания межличностных отношений. В психолого-педагогических исследованиях определено, что школьники с задержкой психического развития не достигают необходимого воспитания коммуникативных навыков: у них нет достаточно знаний и умений в общении, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей.

Известно, что для того, чтобы человек мог хорошо функционировать в социальной жизни, для этого необходимы ряд личностных качеств и навыков. По мнению философов и социологов, таких как, Д.В. Ольшанский, К.В. Рубчевский, Л. Филипс и др: социализация – это результат формирования, развития, становления личности на протяжении всей жизни, который достигается в процессе взаимодействия личности и общества. Психологи, медики, изучающие детей с задержкой психического развития, отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия отчуждением, избеганием или конфликтом (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицына и др.). Педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми – их социализация [75].

Кроме того, подростки с задержкой психического развития повторяют свои слова, это говорит о том, что учащиеся отстают в формировании связной речи. Также отмечается, что для передачи информации дети с задержкой психического развития используют свои жесты, которые не всегда соответствуют общепринятой системе. Подростки с ЗПР с удовольствием общаются с детьми младшего возраста, которые понимают их лучше. Отношения подростков с задержкой психического развития отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении.

Согласно исследованиям, дети с задержкой психического развития испытывают трудности с пониманием некоторых инструкций, которые включают слова, которых они не знают, слова с неясным значением и грамматические формы, которые они не усвоили. Кроме того, плохое понимание может быть связано с нарушениями произношения, которые часто встречаются у детей задержкой психического развития. В результате, даже если вы знаете правильные слова, вы часто не можете их использовать или используете неправильно, и формирование навыков общения также затруднено.

Н. А. Масюкова выделяет, одну из основных причин неуспеваемости учащихся с задержкой психического развития в школе, это снижение показателей их произвольной памяти, что приводит к плохому усвоению содержания текстов, таблиц, схем. Детям трудно удерживать в уме цель и условия задач, упражнений и других учебных заданий, им свойственно колебание продуктивности памяти.

В исследованиях У.В. Ульенковой отмечается, что у детей с задержкой психического развития считается низкий уровень коммуникативных навыков, который проявляется в неспособности регулировать собственное поведение в диалоге, в несформированности речевых высказываний, которые чаще всего носят ситуативный характер.

Для детей с задержкой психического развития в коммуникативной деятельности, свойственна инактивность. Обучающиеся не умеют выстроить предложение с целью налаживания взаимодействия со взрослым и сверстниками, пользующиеся достаточным запасом слов. Языковые средства, которыми они пользуются, не могут, в полной мере, обеспечить потребности в общении. В большинстве случаев, общение таких школьников со взрослыми происходит на фоне делового сотрудничества, познавательные и личностные мотивы не являются преобладающими [3].

По мнению Л. М. Шипициной, у детей с задержкой психического развития нет потребности в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Коммуникация со взрослыми носит прежде всего практический характер, а личностное общение встречается довольно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы [4]. Еще одна особенность заключается в том, что дети с задержкой психического развития редко идут на контакт, в отличие от нормально развивающихся детей. Дети с задержкой психического развития не имеют оценочных суждений. На самом деле, высказывания носят ситуативный характер.

В воспитании коммуникативных навыков у подростков с задержкой психического развития можно выделить 4 проблемы:

– Некомпетентность родителей и отсутствие знание об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития. Неадекватные требования к детям с задержкой психического развития, которые не принимают во внимания их психофизиологические особенности;

– Личностные и речевые особенности, которые затрудняют или не позволяют построить благоприятную коммуникацию;

– Не толерантное отношение со стороны социума подростков с задержкой психического развития

– Недостаток средств и возможностей в образовательных учреждениях для организации процесса коммуникации [10]. Подростки с задержкой психического развития, в отличие от своих нормально развивающихся сверстников, проявляют импульсивность в поведении, плохо соблюдают дисциплинарные требования и более конфликтны при взаимодействии со сверстниками и учителями.

Следовательно, после изучения теоретических работ отечественных ученых, психологов, исследователей можно прийти к выводу, что в данный момент, достигнут определенный прогресс в клинико-психолого-педагогических исследованиях детей с задержкой психического развития.

Задержка психического развития (ЗПР) – понятие, которое говорит не о стойком и необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа. Это явление часто обнаруживается во время поступления в школу и проявляется в недостаточных знаниях, ограниченной осведомленности, незрелости мышления, отсутствии интеллектуальной концентрации, склонности к игре и резком переизбытке интеллектуальной активности.

После того, как мы проанализировали классификации задержки психического развития, следует отметить, что они, в первую очередь основаны на клиническом и психологическом подходе, и поскольку данная группа нарушений, на самом деле, очень неоднородна, с точки зрения индивидуальных проявлений и степени тяжести дефекта, нет никакой единой педагогической классификация.

Из этого можно сделать вывод, что коммуникативные навыки подростков с задержкой психического развития имеют свои особенности. Из-за дефицита психологической базы активного обучения и эмоциональной незрелости, расторможенности психических процессов, у данной группы подростков наблюдается слабая связь в группе, тенденция примитивной зависимости большинства детей от более зрелых, активных сверстников. Помимо этого, дети подросткового возраста с задержкой

психического развития часто переоценивают собственное влияние, не в состоянии понять смысл оценки других и не имеют никакого контроля над собственным поведением.

2.3 Обзор методик по воспитанию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с ЗПР

Обучающиеся с задержкой психического развития испытывают трудности в формировании коммуникативных навыков. Несовершенство коммуникативной сферы не гарантирует процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. Большинство детей с задержкой психического развития испытывают трудность вступить в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной [79].

М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульenkova и др. отмечают недостаточность развития общения у детей с задержкой психического развития, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения.

В результате исследований К.Д. Ушинского, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой и других доказано, что коммуникативные навыки у детей не развиваются спонтанно, а формируются в процессе общения с взрослыми и сверстниками. Еще Л.С. Выготский отмечал социальный характер направленности речевых реакций и говорил о богатом развитии социальной функции речи.

Проблема коммуникации у обучающихся с задержкой психического развития со взрослыми не была частым предметом специального исследования. Вместе с тем клинические и психолого-педагогические работы показывают, что учащиеся с задержкой психического развития не достигают определенной зрелости: им не хватает знаний и умений, у них

не сформирован необходимый для обучения уровень развития умственных операций, произвольной регуляции, мотивационной готовности.

Следует отметить, что общей особенностью коммуникативного развития детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Только целенаправленная коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития может оптимизировать детско-взрослые отношения и успешно решить проблему включения детей в общество [79].

Психологические аспекты формирования коммуникативных навыков исследовались в работах ведущих психологов таких как, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, и других специалистов. А.А. Заречная, в своих работах, описала механизмы формирования коммуникативных навыков. Такие ученые, как Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, Е.Г. Савина описывают коммуникативные навыки как совокупность личностных качеств ребёнка, актуализирующихся в осознанных коммуникативных действиях и определяющих успешность его взаимодействия в социальной среде.

Воспитание коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития является сложной задачей, которая требует от учителя правильного выбора методического обеспечения и дидактического материала. Как правило, формирование коммуникативных навыков происходит в ходе создания педагогом игровой ситуации, которая специально моделируется и используется для установления контакта с ребенком и сотрудничества с ним. Педагог в игровой ситуации должен акцентировать внимание на положительные качества обучающегося, успешность выполнения задач, независимо от сделанного выбора, и варианта решения ситуации [79].

И.С. Кон утверждает, что для воспитания коммуникативных навыков необходимо создать условия для подобной деятельности. Благоприятными условиями будет коллективное занятие, имеющее общую направленность, но выявляющее индивидуальные способности каждого, и позволяющие

подростку продемонстрировать свои личные умения. Только в ситуации высокой значимости, подросток сможет почувствовать себя комфортно и самостоятельно выстраивать линии общения со взрослыми и сверстниками.

В исследованиях Г. Е. Сухаревой замечено, что дети подросткового возраста с задержкой психического развития отстают в коммуникативном развитии. На разных возрастных этапах у подростков с задержкой психического развития, усугублен процесс межличностного взаимодействия и встречаются аффективные проявления в коммуникации, а также нарушена социальная адаптация. Причиной является низкая потребность в коммуникации, доминированием прагматической направленности общения, недостаточностью уровня владения неречевыми средствами общения с окружающими. При этом возможно сделать оптимистический прогноз: формирование ребенка с лёгкими признаками отклонения от нормального личностного развития как субъекта коммуникативного развития может быть подчинено целенаправленной коррекции.

Бесспорно, чтобы личность достигала хороших результатов в коммуникативной деятельности, требуется формирование определенных навыков коммуникации, которые будут являться основными для его коммуникативной деятельности. Процесс формирования коммуникативных навыков трактуется как построение системы внутренних ресурсов, необходимых для эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия, т.е. способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми.

Воспитание коммуникативных навыков происходит, когда учащийся пребывает в школе, и задействуются все виды деятельности (школьная и внеучебная). Однако для достижения максимальных результатов необходимо правильно выстроить работу и создать психолого-

педагогические условия для развития коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития. У таких детей есть потенциальные возможности для приобретения навыков общения. И в тоже время, существуют недостатки в их формировании, которые связаны с патологическими особенностями данной категории детей. В рамках предметно-ориентированного обучения невозможно достичь необходимого уровня мастерства. Для этого необходимо разработать коррекционно-развивающие программы, направленные на воспитание коммуникативных навыков, проверить их в системе внеклассной работы, использовать различные игровые и коммуникативные приемы с детьми (беседа, диалог, тематические праздники и развлечения, культурные посещения мест отдыха, дидактические и сюжетно-ролевые игры, решение проблемных ситуаций, чтение и обсуждение художественной литературы и т.д.).

Разделяя взгляды Н.А. Берштейна, Л.Б. Ительсона и И.А. Зимней об выработки действий и этапы формирования навыка и общности процесса усвоения знаний, следует рассмотреть три уровня сформированности коммуникативных навыков: критический, допустимый и достаточный, вместе с тем уровень сформированности представляется в данном примере качественной характеристикой.

Э.И. Аюпова утверждает, что формирование коммуникативных навыков целесообразно рассматривать как сложный и динамичный процесс повышения квалификации посредством обучения. Данный процесс характеризуется поэтапной практикой элементов коммуникации, целью которых является качественное (безошибочное, целесообразное, гибкое, редуцированное) выполнение последовательности действий.

Формирование коммуникативных навыков у подростков актуально, так как степень сформированности данных умений влияет на результативность обучения детей, на процесс их самореализации, жизненного самоопределения и на социализацию в целом. Поэтому

коммуникативное воспитание должно рассматриваться в общем контексте социализации подростка в плане учета особенностей общения со взрослыми, сверстниками, учета особенностей общей ситуации социального развития и т. д.

Моменты формирования коммуникативных навыков можно рассматривать как временную границу между тремя этапами в развитии общения детей. Данные этапы, были названы формой общения школьников со сверстниками, по аналогии со сферой общения с взрослым.

Первая форма – эмоционально – практическое общение со сверстниками. Потребность в общении со сверстником складывается в период обживания в школьной среде, ведь здесь проявляется интерес не только к сверстникам, но и к взрослому. Особенно на первых занятиях, когда дети активно посещают кружки с целью знакомства с педагогами, затем в дальнейшем делали выбор, при чем, они с удовольствием вступали в контакт общения с взрослыми, т.е. стремились привлечь внимание взрослого и сверстника к своим действиям.

Подражание занимает особое место во взаимодействии во внеурочной деятельности. Дети как бы заражают друг друга общими движениями, общим настроением и благодаря этому они испытывают чувство взаимной общности. Подражая сверстнику, ребенок способен привлечь его внимание и завоевать их расположение. Особенно оно имело место в художественно – эстетическом направлении.

Следующая форма общения сверстников – ситуативно–деловая. Данная форма общения наблюдалась при участии ребят в проектной деятельности, где дети заняты общим делом, им необходимо было согласовывать свои действия и учитывать мнение участника для достижения общего результата. Подобное взаимодействие было названо – сотрудничество. Потребность в сотрудничестве становится неотъемлемой частью для общения детей этого возраста.

Наряду с потребностью в сотрудничестве четко выражена потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. Дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями друг друга, постоянно оценивают и часто критикуют партнеров. В этом возрасте они часто спрашивают у взрослых об успехах своих товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от других детей свои промахи и неудачи. В этот период дети расстраиваются, когда видят поощрение сверстника, и радуются, когда они терпят неудачу. Задача взрослого – поддержать ребенка и одобрить его действия.

Таким образом, обучающиеся с задержкой психического развития испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками. После того, как подростки вступили в контакт, они испытывают сложности в построении вопроса, просьбы, из-за бедного словарного запаса. У подростков с задержкой психического развития есть нарушения в произношении, что осложняет их коммуникацию. Несмотря на то, что большинство подростков с задержкой психического развития не имеют представления, как можно начать разговор, как узнать у незнакомого человека информацию, как точно отвечать на его вопросы.

Довольно часто их высказывания малоинформативны и односложны, ответы богаты неполными предложениями. Из этого следует, что у подростков с задержкой психического развития не полноценно сформированная речь, но и своеобразие когнитивной, мотивационной и эмоционально-личностной сфер [28]. Таким образом, дети подросткового возраста с задержкой психического развития не могут самостоятельно войти в сферу социальных отношений и освоить навыки межличностного общения, что часто приводит к ухудшению психологического состояния подростков, но их недоразвитие коммуникативных навыков может быть исправлено при правильно организованной коррекционной работе.

Выводы по 2 главе

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма – часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладание игровых интересов, быстрая перенасыщаемость в интеллектуальной деятельности [47].

Недостатки внимания, восприятия, памяти, мышления, речи у детей с задержкой развития могут отрицательно сказаться на образовательном процессе.

У детей с задержкой психического развития крайней неустойчивостью внимания, легкой отвлекаемостью, слабой распределенностью и концентрацией, они быстро утомляются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин. Снижение уровня концентрации наблюдается при утомлении детей.

Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. Мыслительный процесс детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается во время решения задач, предполагающих использование наглядно - образного мышления. Также, у детей с задержкой психического развития очень скудный словарный запас и трудности в кодировании текста. Эмоционально - волевая сфера у таких детей недостаточно развита.

Коммуникативные навыки подростков с задержкой психического развития имеют свои особенности. Из-за дефицита психологической базы активного обучения и эмоциональной незрелости, расторможенности

психических процессов, у данной группы подростков наблюдается слабая связь в группе, тенденция примитивной зависимости большинства детей от более зрелых, активных сверстников. Помимо этого, дети подросткового возраста с задержкой психического развития часто переоценивают собственное влияние, не в состоянии понять смысл оценки других и не имеют никакого контроля над собственным поведением.

Наряду с потребностью в сотрудничестве четко выражена потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. Дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями друг друга, постоянно оценивают и часто критикуют партнеров. В этом возрасте они часто расспрашивают у взрослых об успехах своих товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от других детей свои промахи и неудачи. В этот период дети расстраиваются, когда видят поощрение сверстника, и радуются, когда они терпят неудачу. Задача взрослого – поддержать ребенка и одобрить его действия.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВОСПИТАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Изучение уровня сформированности коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с ЗПР

Цель экспериментальной работы – изучить особенности коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития и разработать программу по воспитанию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Для изучения особенностей коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития нами был организован эксперимент на базе МАОУ ОЦ №1 (филиал) г. Челябинска.

В исследовании принимали участие 5 детей подросткового возраста из 6 класса с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели и решения, намеченных в исследовании задач были подобраны следующие методики:

- Методика «Мой друг» (Г.Р. Хузеева);
- Коммуникативная игра «Кораблекрушение» (И.В. Вачков);
- Анкетирование учащихся (Л.А. Головей);
- Тест «Оценка уровня общительности» (модифицированная методика В.Ф. Ряховского).

1. Методика «Мой друг» (Г.Р. Хузеева).

Цель: определить степень проявления интереса к сверстникам, уровень сформированности образа сверстника.

Описание методики: С учащимся проводится беседа. Задаются следующие вопросы: «Кто твой друг? Какой он? Чем он тебе нравится? Почему он твой друг?» Все ответы фиксируются и анализируются.

Критерии оценки: Исходя из проведенной беседы, определяем уровень сформированности образа сверстника.

Параметры анализа беседы. Ребенком были описаны: – особенности внешности сверстника; – личностные качества сверстника; – умения и способности сверстника; – отношения к себе.

Высокий показатель уровня сформированности образа сверстника и степень проявления интереса к сверстникам – ребенок исключительно положительно относится к сверстнику, дал пять - шесть и более содержательных характеристик друга, затрагивая при этом внешность, личностные качества, умения; затронул отношение к себе;

Средний показатель – ребенок выражает амбивалентное отношение к сверстнику, дал не больше чем три – четыре характеристики друга;

Низкий показатель – у ребенка негативное или амбивалентное отношение к сверстнику; образ друга структурирован слабо, всего одна или две характеристики, например: «мне нравится мой друг», «хороший»;

2. Коммуникативная игра «Кораблекрушение» (И.В. Вачков)

Цель: изучить процесс выработки и принятия группового решения в ходе общения и групповой дискуссии.

Оборудование: карта полушарий, магнитофон, бумага, ручки, карандаши, фломастеры, списки предметов.

Ход игры.

1 этап игры. Вводная беседа.

Представьте себе, что мы оказались на большом океанском корабле, совершающим рейс через Атлантику.

Путешествие было приятным и интересным. Но в тропических широтах корабль попал в шторм ужасающей силы. Наше положение было осложнено тем, что в трюме вспыхнул пожар, мгновенно распространившийся по всему кораблю. Началась паника.

К счастью, со шлюпками проблем на корабле не было, поэтому одна часть пассажиров оказалась в одной шлюпке, вторая – в другой, некоторые попали в третью шлюпку. Деление на группы.

- Встаньте те, кто умеет плавать. Вы попадаете в 1-ю шлюпку.

- Те, кто может держаться на воде, вам достается 2-я шлюпка.

2-й этап игры.

1. В каждой шлюпке находился набор предметов, необходимый для выживания.

Ваша задача – распределить предметы в списке в соответствии с их значимостью для выживания. Поставьте цифру 1 у самого важного предмета, 2 – у следующего и т. д. Аргументируйте свой выбор (устно).

- Зеркало для бритья

- Канистра с водой

- Рыболовная снасть

- Карты тихого океана

- Надувная подушка

- Небольшая канистра солянки

- Транзисторный приемник

- Прибор, отпугивающий акул

- 5 квадратных метров непрозрачной пластиковой пленки

- 5 метров нейлоновой веревки

- 2 коробки шоколада

Аргументируйте свой выбор значимости предметов с точки зрения выживания. Выступления от групп.

Люди и весь груз в шлюпки не помещались, поэтому, от чего-то нужно было избавиться: либо от каких-то вещей, предметов, либо от 1 человека.

- Как вы поступите? Человека отправите за борт или некоторые предметы, предназначенные для выживания.

- Решайте! 1 минута! Ответы групп.

- Какие 3 предмета вы обязательно оставите в шлюпке? Ответы групп.

Итак, пока пассажиры каждой шлюпки принимали решение, штормовые волны разметали шлюпки в разные стороны от места кораблекрушения.

Еще сутки не прекращался ураган, а когда ураган наконец-то утих, измученные люди на 2 – 3 шлюпках увидели землю. Они кричали, обнимались, радовались.

2. Радостные, они побежали к берегу, не подозревая:

во-первых, они оказались на острове, во-вторых, о скрытых под водой рифах.

Почти у самого берега все шлюпки разлетелись в щепки от ударов о каменные рифы, но до берега можно было добраться. Через некоторое время команды попали на необитаемый остров.

Так случилось, что вы оказались в неизвестном для вас месте, потеряв все, кроме того, что в данный момент находится в ваших карманах. Целые сутки вы обследовали остров.

Вам дается 15 минут для того, чтобы решить, что делать в такой ситуации? Как вы проведете на этих островах ближайшую неделю? Через 15 минут предоставляется слово каждой команде

3. Ну что же, ваши острова оказались очень комфортными и живописными.

Однако проходит день за днем, а на морском горизонте не видно ни одного корабля, а в небе не появляются ни самолет, ни вертолет. Прошел уже месяц. Возможно, пребывание на острове может затянуться на неопределенный срок, чем Вы предполагали. Необходимо обустроиваться на острове. Что же вы придумаете? 5 минут.

Через 5 минут вам нужно рассказать о своей жизни на острове.

- Как вы строите отношения друг с другом?

- Есть ли у вас лидер? Кто он?

- Как вы решаете сложные вопросы вашей жизни?
- Как происходит разделение труда, обязанностей?
- Кто за это отвечает? слово командам

4. И так, вы хорошо обжились на острове, наладили свой быт. А между тем прошло уже 2 года.

И однажды волны прибоя вынесли на берег острова небольшую яхту. Вероятно, она пострадала во время шторма, потому что оказалась, разбита настолько, что восстановлению не подлежала. Но в ней чудом сохранились инструменты – топоры, пилы, гвозди, и прочее, кроме того, вы обнаружили на яхте пустую бутылку. И вам пришла идея отправить письмо, доверить его волнам и сообщить людям о том, что вы живы и здоровы.

Пожалуйста, напишите письмо, которое вы положите в бутылку.

- Через 5 минут попрошу зачитать письмо. Слово командам
- Письмо отправлено. Но у вас появились плотницкие инструменты.
- Что вы будете с ними делать?
- Воспользуетесь ли этим подарком судьбы?
- Что будет дальше?

После того, как Вы постройте плот, вы можете отправляться в открытый океан, где встретите большой корабль. Ура вы спасены!

3-й этап игры.

Подведение итогов игры.

- Как вы думаете, каковы задачи игры? отдых, развлечение, развитие ума и навыков.

О чем заставила задуматься игра? Что вы чувствовали во время игры? Какая атмосфера царила во время игры в группах? Кто оказал более сильное влияние на вас? Какие качества вы проявили в игре? Обмен впечатлениями, анализ хода игры.

Уровень развития	Описание
Недостаточный	Речь развита плохо, в диалоге не участвует или

	дает односложные ответы, работая в группе, только слушает, навык активного слушания не сформирован - не отслеживает логику рассказа. Не задает вопросов в процессе рассказа учителя.
Критический	Устный полный ответ только по образцу. В группе может участвовать в дискуссии. Может анализировать, задавать вопросы. В группе работу выполняет хорошо, но не проявляет собственной активности.
Достаточный	свободно рассуждает на заданную тему в рамках полученных знаний, активно участвует в диалоге, может работать в группе и стать лидером, есть способности к творчеству.

3. Анкетирование учащихся (Л.А. Головей)

Цель: Выявить уровень коммуникативных навыков.

Ход работы. Провести беседу с учениками на бытовые темы.

1. Твое любимое число? Почему?
2. Что ты сегодня ел в школе?
3. Твой любимый школьный предмет? Почему?
4. Твой нелюбимый школьный предмет? Почему?
5. Как часто ты встречаешься с друзьями?
6. Твой любимый персонаж (из сказок, компьютерных игр и т.д.)
7. Занимаешься ли ты в кружках. Если да, то, в каких (спортивные, танцы, песни, художественные)?
8. Какая сегодня погода?
9. Много ли у тебя друзей, с которыми ты постоянно общаешься?
10. Трудно ли тебе включаться в новую для тебя компанию?
11. Нравится ли тебе постоянно находиться среди людей?
12. Любишь ли вы участвовать в коллективных играх?
13. Принимаешь ли ты участие в общественной работе в школе?
14. Часто ли ты опаздываешь в школу?
15. Какую музыку ты слушаешь?
16. Твое любимое блюдо?

17. Есть ли у тебя домашние животные?
18. Сколько времени проводишь за компьютером, за телефоном?
19. Твоя любимая книга? Почему?
20. Есть ли у тебя хобби?
21. Любишь ли ты путешествовать?
22. Где уже побывал или хочешь побывать?
23. Чтобы ты сделал, если бы выиграл миллион долларов?
24. Что в последний раз тебя обрадовало?
25. Чем ты любишь заниматься в свободное время?
26. Кем ты хочешь стать в будущем?
27. Что для тебя значит слово «дружба»?
28. Умеешь ли ты готовить?
29. Часто ли ты смущаетесь, чувствуешь неловкость при общении с малознакомыми людьми?
30. Верно ли, что у вас много друзей?
31. Ты откладываешь на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
32. Твой любимый учитель в школе? Почему?
33. Есть ли у тебя вредные привычки?
34. Есть ли у тебя братья или сестра?
35. Понравились ли тебе вопросы?

В зависимости от обсуждения учащегося его участие может быть определённо как высокий, средний или низкий уровень коммуникативных навыков.

Высокий уровень – Может свободно отвечать на вопросы, поддерживает диалог и проявляет доброжелательность в общении; может аргументировать и убеждать свои предложение; имеет богатый словарный запас и активно им пользуется.

Средний уровень – Не всегда может договориться и сохранить доброжелательность в общении; ответы не аргументированы, читает, но не

понимает смысл прочитанного, только с помощью наводящих вопросов от взрослого; высказывает свои мысли по образцу.

Низкий уровень – Редко понимает и принимает позицию других, считает свое мнение верным. Невозможно вести переговоры. Является пассивным, нет желания вести диалог. Не всегда может и хочет выражать свои идеи, убеждения. Всегда нуждается в помощи взрослых.

4. Тест «Оценка уровня общительности» (модифицированная методика В.Ф. Ряховского)

Цель: Выявить уровень общительности

Ход работы. Школьникам предлагается ответить на 20 вопросов, поставив в графе «Да» знак (+); в графе «Нет» знак (-).

№	Вопрос	Ответ
1.	Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?	
2.	Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших друзей?	
3.	Есть ли у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?	
4.	Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо занятием, чем с людьми?	
5.	Легко ли вы устанавливаете контакт с людьми, которые старше Вас по возрасту?	
6.	Трудно ли вам включиться в новые для вас компании?	
7.	Легко ли вам устанавливать контакты с незнакомыми людьми?	
8.	Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?	
9.	Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?	
10.	Раздражают ли вас окружающие люди, и хочется ли вам побыть одному?	
11.	Нравится ли вам находиться среди людей?	
12.	Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявлять инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?	
13.	Любите ли вы участвовать в коллективных играх?	

14.	Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых вам людей?	
15.	Полагаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую компанию?	
16.	Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?	
17.	Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую для вас компанию?	
18.	Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенно и спокойно, когда приходится говорить что-то большой группе людей?	
19.	Верно ли, что у вас очень много друзей?	
20.	Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?	

С помощью дешифратора подсчитать количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики.

Дешифратор.

+ - + - + - + - + -

+ - + - + - + - + -

После этого следует определить оценочный коэффициент (К) по формуле $K = C/V$, где С – количество совпадающих с дешифратором ответов, В – максимальное число ответов на вопросы.

Пользуясь оценочной шкалой, педагог определяет у учащихся уровень общительности.

Уровень общительности	Оценочный коэффициент	Оценка
Низкий	0,1-0,56	1
Средний	0,56-0,75	3
Высокий	0,76-1,00	5

Интерпретация результатов.

Низкий уровень общительности - оценка 1.

Такой школьник не стремится к общению, чувствует себя скованно в новой компании, предпочитает проводить время наедине с собой, ограничивает свои знакомства, испытывает трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируется в незнакомой ситуации, не отстаивает свое мнение, тяжело переживает обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах он предпочитает избегать принятия самостоятельных решений.

Средний уровень общительности - оценка 3.

Он стремится к контактам с людьми, не ограничивает круг своих знакомств, отстаивает свое мнение, планирует свою работу. Он не теряется в новой обстановке, быстро находит друзей, постоянно стремится расширить круг своих знакомств, занимается общественной деятельностью, помогает близким, друзьям, проявляет инициативу в общении, с удовольствием принимает участие в организации общественных мероприятий, способен принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Высокий уровень общительности – оценка 5.

Он активно стремится к организаторской и коммуникативной деятельности, испытывает в ней потребность. Быстро ориентируется в ситуациях, непринужденно ведет себя в новом коллективе. В важном деле или создавшейся сложной ситуации предпочитает принимать самостоятельное решение, отстаивает свое мнение и добивается, чтобы оно было принято товарищами. Может внести оживление в незнакомую компанию, любит организовывать различные игры, мероприятия, настойчив в деятельности, которая его привлекает. Сам ищет такие дела, которые удовлетворяли бы его потребности в коммуникативной и организаторской деятельности.

После всех методик были обработаны результаты и определен уровень коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития. Рассмотрим результаты методики «Мой друг» (Г.Р.Хузеева).

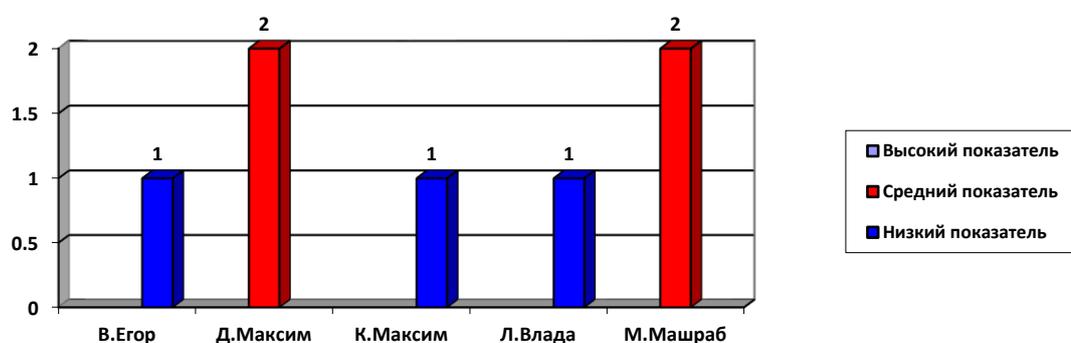


Рисунок 1 – показатель уровней сформированности образа сверстника.

Учащиеся В. Егор, К. Максим, Л. Влада имеют низкий показатель уровня сформированности образа сверстника. Средний показатель отмечен только у Д. Максима и М. Машраба.

Учащиеся справились с данным заданием, хоть и в разной степени. Дети подросткового возраста с задержкой психического развития в беседе дали не большое количество характеристик о сверстнике. Почти что все в начале беседы испытывали трудности, так как не могли определиться, кого бы они хотел описать. Словесный портрет предполагал описание друга в свободной форме. У всех учащихся можно отметить маленький словарный запас, длинные паузы, использование простых предложений и конструкций.

Анализ коммуникативной игры «Кораблекрушение» (И.В. Вачков).

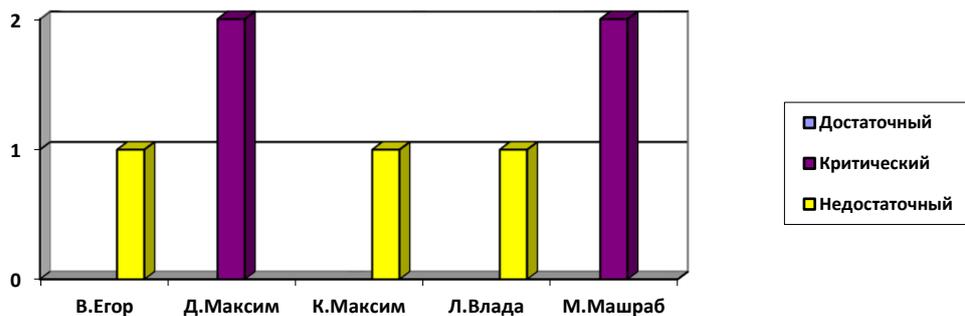


Рисунок 2 Уровни развития коммуникативных навыков.

Недостаточным уровнем развития коммуникативных навыков обладают В. Егор, К. Максим и Л. Влада. У Д. Максима и М. Машраба показатели показали критический уровень развития коммуникативных навыков.

Сначала в игре необходимо было поделиться на 2 команды. В первую команду попали В. Егор, К. Максим, М. Машраб, а во второй команде оказались Д. Максим и Л. Влада. Команды приступили к выполнению заданий, в первой команде инициативу взял на себя М. Машраб, а К. Максим и В. Егор стояли в сторонке и на все соглашались, изредка предлагали свои варианты. Мальчикам было комфортно работать вместе, но иногда они могли накричать друг на друга из-за того, что их мнения не совпадали. Во второй активно принимал участие Д. Максим. Он расставлял вещи и иногда спрашивал у Л. Влады, если сомневался. Л. Влада практически не помогала Д. Максиму, а сидела и наблюдала со стороны. Она не была заинтересована в игре и, помогать Д. Максиму.

Во время обсуждения ученики не могли прийти к единому мнению, либо же совсем не участвовали в игре.

Последний этап игры это рефлексия. Данная коммуникативная игра показала, что учащиеся незаинтересованные в игре, у них бедный словарный запас. Некоторые название предметов необходимо было объяснить, потому что учащиеся впервые столкнулись с данными понятиями (канистра, транзисторный приёмник). Необходимо было повторять несколько раз инструкции к игре и направлять учеников по

ходы. Большая часть учащихся в группе не умеют слышать, слушать и понимать друг друга, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли. М. Машраб и Д. Максим очень понравилось игра, они смогли проявить себя.

Анализ анкетирования учащихся (Л.А Головей) показал, что 4 учащихся В. Егор, Д. Максим, К. Максим, Л. Влада показали низкий уровень коммуникативных навыков, только М. Машраб показал средний показатель. Результаты представлены на рисунке 3.

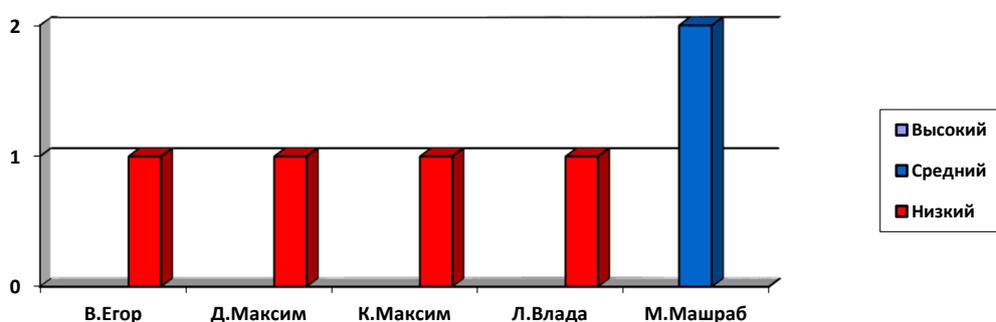


Рисунок 3 Уровни сформированности коммуникативных навыков детей с ЗПР

Ученики отвлекались во время беседы, были рассеянными, вопросы необходимо было повторять несколько раз, они могут выразить свои мысли с помощью наводящих вопросы, ответы были односложные без уточнения, у всех детей скудный словарный запас. В начале беседы В. Егор, К. Максим, Л. Влада чувствовали себя, некомфортно отвечая на вопросы, чтобы расположить я попросила ребят тоже задавать мне вопросы.

Анализ теста «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского показал, что у детей преобладает низкий уровень общения (Приложение 1).

Таблица 1 – Результаты теста «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского.

№	ФИ	Уровень

1	В. Егор	низкий уровень – оценка 1
2	Д. Максим	низкий уровень – оценка 1
3	К. Максим	низкий уровень – оценка 1
4	Л. Влада	низкий уровень – оценка 1
5	М. Машраб	средний уровень – оценка 3

Примечание: 5 оценка – высокий уровень, 3 оценка – средний уровень, 1 оценка – низкий уровень

Такие дети не стремятся к общению, они чувствуют себя скованно в новой компании, предпочитают проводить свое свободное время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми, плохо ориентируется в незнакомой ситуации, не могут отстаивать свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах он предпочитает избегать принятия самостоятельных решений.

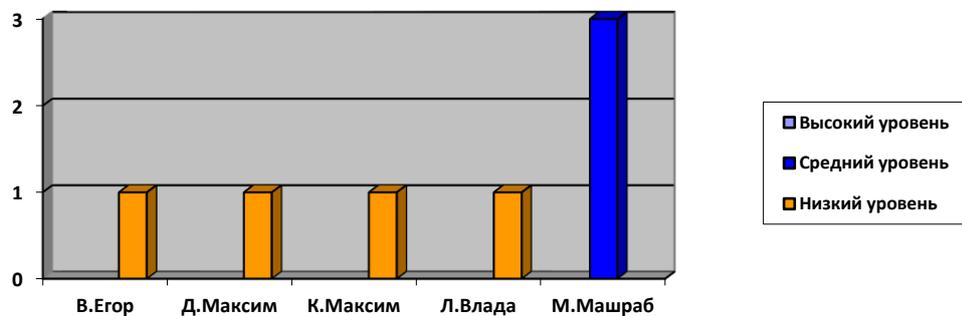


Рисунок 4 – Уровни сформированности коммуникативных навыков по тесту «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского.

Таким образом, подводя анализ результатов, полученные на констатирующем этапе эксперимента, можно сказать, что у детей подросткового возраста с задержкой психического развития преобладает низкий уровень воспитания коммуникативных навыков. Можно прийти к выводу, что многие коммуникативные навыки самостоятельно у

подростков с задержкой психического развития не формируются или формируются не в полном объеме.

3.2 Программа воспитания коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности

Результаты диагностики коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития показали необходимость проведения коррекционной работы.

В соответствии с предметом нашего исследования была реализована программа по воспитанию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Цель программы – воспитание коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- воспитание и совершенствование коммуникативных навыков;
- развивать положительное отношение подростка к окружающему миру, другим людям, к себе;
- создать условия для формирования уверенности в своих возможностях, положительного самоощущения.

Планируемые результаты.

1.Высокий уровень социальной компетенции (конструктивное общение и сотрудничество в классе);

2.Повышение уровня стабильности эмоционального фона с преобладанием положительных эмоций;

3.Повышение уровня доверия и эмоциональной открытости учащихся;

Программа внеурочных занятий организуются с учетом следующих принципов:

– Принцип учета и развития индивидуальных особенностей и интересов учеников заключается в том, чтобы учитывать их собственный опыт, интересы, желания, наклонности, мировоззрение, эмоционально-чувственную сферу и статус личности в коллективе.

– Принцип коммуникативной активности учащихся. Способность выбирать наиболее интересные и знакомые виды деятельности, такие как общение, друзьями, развитие устных навыков, является необходимым условием для повышения коммуникативных навыков учащихся во внеклассных мероприятиях.

– Принцип сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы.

– Принцип учета возрастных особенностей учащихся. Знание и учёт типичных возрастных особенностей учащихся дают возможность учителю осуществлять перспективное планирование внеурочной деятельности, определять её задачи и способы организации на каждом этапе [64].

Воспитательная работа будет проводиться по следующим направлениям:

1) Формирование культуры общения и обогащение активного словарного запаса.

Культура общения предусматривает выполнение подростком норм и правил общения с взрослыми и сверстниками, основанных на уважении и доброжелательности, с использованием соответствующего словарного запаса и форм обращения, а также вежливое поведение в общественных местах, быту.

Культура общения предполагает умение не только действовать нужным образом, но и воздерживаться от неуместных в данной обстановке действий, слов, жестыкулляции. Детей надо научить замечать состояние

других людей. Культура общения обязательно предполагает культуру речи.

Упражнения и игры направленные на формирование культуры общения и обогащение активного словарного запаса: «Эмоция», «Алфавит», «Существительные».

2) Формирование навыков взаимодействия подростков с помощью совместных игр и упражнений (игры в парах, совместные игры, игры с правилами, совместные игры с предметами).

Общение со сверстниками обогащает жизнь новыми впечатлениями, создают условия для проявления творческого, самобытного начала, служит основой развития качественно новых форм общения между детьми. Для сближения учащихся организации их совместной деятельности развитие речи следует использовать разнообразные игры. Выделяют четыре этапа в развитие общения детей, в соответствии с которыми организуют те или иные виды совместных игр:

Игры и занятия, направленные на развитие общения между детьми, можно разделить на пять групп:

1. Игры в парах способствуют становлению субъектного эмоционально положительного отношения к сверстнику, формирование потребности в общении. Игры, основанные на непосредственном взаимодействии детей без использования предметов.

Упражнения и игры: «Диалоги», «Воспроизведение», «Интервью».

2. Совместные игры нескольких детей требуют от них больше собранности и самостоятельности. Совместные игры строятся на простых, хорошо знакомых детям движениях. Такие игры приучают детей внимательно наблюдать за действиями других детей, повторять их, прислушиваться к сверстникам и взрослому, согласовывать свои действия с ними.

Упражнения и игры: «Взаимодействие», «Видеокамера», «Marvel».

3. Игры с правилами развивают умение управлять своим поведением, слушать взрослого и действовать в соответствии с ролью, вовремя выполнять игровые действия. В играх этого типа ситуация предусматривает чередование двух действий – активных движений и их торможение, способствуют сближению и объединению детей.

Упражнения и игры: «Морская фигура», «Подражании», «Идем в гости».

4. Совместные игры с различными предметами и игрушками. Дети раннего возраста бывают так поглощены с игрой с предметами, что совершенно не замечают сверстника. Необходимо создавать ситуации, сочетающие предметные игры и общение сверстников. В ходе совместных предметных игр можно прятать игрушки, играть в мяч, выкладывать фигурки из деталей мозаики, изготавливать бусы, рисовать на больших листах. Для того чтобы детям было интересно играть в такие игры, действия с предметами включают в сюжет игры.

Упражнения и игры: «Шкатулка действий», «Горячая картошка», «Сравни предметы».

Необходимым условием организации как совместных, так и индивидуальных игр является максимально доброжелательное отношение взрослого к детям и отсутствие отрицательной оценки их действий. Взрослый должен лишь направлять детей на выполнение действий, но не требовать их полного выполнения. В ходе игры следует как можно чаще ласково обращаться к малышам, делая акцент на том, как хорошо они играют вместе, это способствует привлечению внимания детей друг к другу.

3) Преодоление неуверенности в общении.

Скованность в общении, сомнение в собственной привлекательности - это проблема, которая встречается часто. Многие люди при общении испытывают тревогу, напряжение, неуверенность в себе, страх, что их отвергнут и другие отрицательные эмоции. Эта распространенная

трудность может оказать большое влияние на жизнь в целом: она мешает находить друзей, выстраивать отношения с человеком противоположного пола, создает сложности в учебе, мешает профессиональной деятельности.

Упражнения и игры: «Закончи предложение», «Зеркало», «Интервью», «Я люблю себя за то...».

Сроки реализации программы, участники:

Программа рассчитана на 1 учебный год и включает в себя 33 занятия (приложение 3). Занятия проводятся 1 раза в неделю продолжительностью 30-40 минут. Занятия проводятся на базе школы в 308 кабинете. Возраст обучающихся: подростки с задержкой психического развития 12-14 лет.

Основные методы и приемы работы на занятиях:

– Словесные: беседы на разные темы; анализ ситуаций; обсуждение вопросов;

– Наглядные: мультимедийные презентации; демонстрация наглядных пособий;

– Игровые: игровые упражнения;

На внеурочных занятиях используются следующие формы работы:

– Упражнения: Подвижные (эстафеты), Творческие;

– Совместная деятельность: Работа в парах, группах.

На начальный этап работы состоит в создании благоприятных условий для работы в группе и ознакомлении с основными принципами и правилами.

На основном этапе идет реализация календарно-тематического плана внеурочных занятий.

Заключительный этап включает в себя повторную диагностику, подведение итогов и определение эффективности программы.

Каждое занятие состоит из следующих основных компонентов (Приложение 4):

- вступительная часть (приветствие, рефлексия прошлого занятия, разминка);
- основная часть (упражнения, направленные на достижения цели занятия);
- заключительная часть (рефлексия и релаксация).

Таким образом, мы разработали примерный план внеурочных занятий, которая должна сделать эффективным воспитание коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития.

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Контрольный эксперимент проводился с целью проверки эффективности коррекционной работы. Для этого повторно проведена диагностика коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

В исследовании принимали участие учащиеся МАОУ ОЦ №1 (филиал), в количестве 5 человек.

После всех методик были обработаны результаты и определен уровень коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития. Рассмотрим результаты методики «Мой друг» (Г.Р.Хузеева).

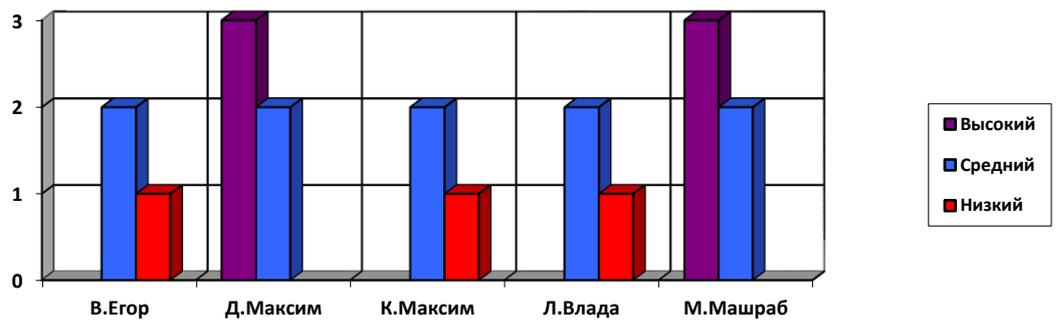


Рисунок 5 – показатель уровня сформированности образа сверстника.

Мы получили результаты, свидетельствующие о положительной динамике учащихся. В первую очередь, у всех участников эксперимента значительно улучшилось показатели уровня сформированности образа сверстника.

Учащиеся В. Егор, К. Максим, Л. Влада теперь имеют средний показатель уровня сформированности образа сверстника. Высокий показатель отмечен у Д. Максима и М. Машраба.

Учащиеся могли без помощи учителя и наводящих вопросов начинать монолог. Охотно делились своими впечатлениями и утверждениями. Учащиеся стали чувствовать себя более уверенно в общении. Увеличился активный словарный запас, предложения стали сложные.

Анализ коммуникативной игры «Кораблекрушение» (И.В. Вачков).

Наглядно уровень развития коммуникативных навыков подростков с задержкой психического развития в процессе коммуникативной игры представлены на рисунке 6.

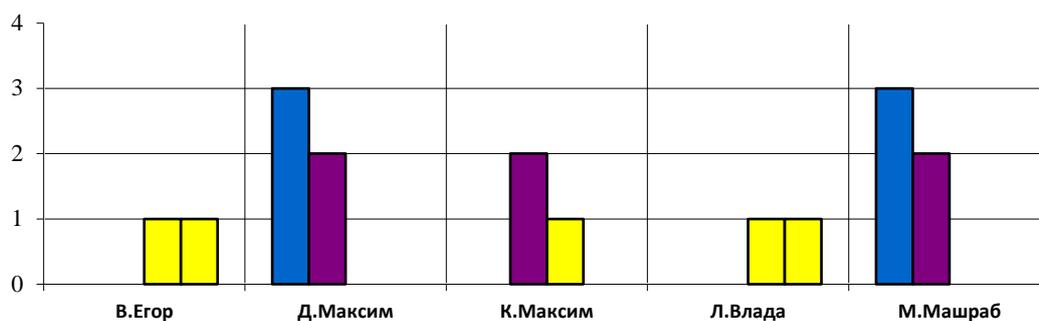


Рисунок 6 Результаты контрольного эксперимента

Полученные данные свидетельствуют о том, что В. Егор и Л. Влада не улучшили свои результаты, у них также преобладает недостаточный уровень развития коммуникативных навыков. Критическим уровнем развития коммуникативных навыков обладают К. Максим. У Д. Максима и М. Машраба показатели улучшились теперь у них достаточный уровень развития коммуникативных навыков.

Большая часть учащихся в группе стали лучше слышать, слушать и понимать друг друга, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли между собой, взаимно контролировать действия друг друга, договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу. Когда подростки работали в парах, один из них старался помочь или подсказывал.

Результаты анкетирования учащихся (Л.А Головей) показал, что 4 учащихся В. Егор, Д. Максим, К. Максим, Л. Влада показали средний уровень коммуникативных навыков, а М. Машраб показал высокий показатель. Результаты представлены на рисунке 7.

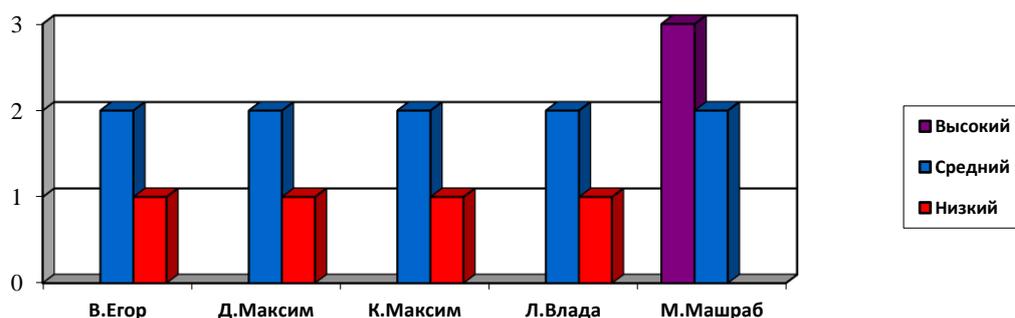


Рисунок 7 – Уровни сформированности коммуникативных навыков у подростков с задержкой психического развития по результатам анкетирования (Л.А Головей)

По результатам анкетирования (Л.А Головей) было выявлено, что у М. Машраба навыки общения сформированы на высоком уровне. Он занимает активную позицию в общении, умеет поддержать диалог в процессе общения, привлечь внимание собеседника, используют вербальные и невербальные средства общения. М. Машраб адекватно реагирует и умеет замечать эмоциональное состояние собеседника.

У 4 подростков выявлен средний уровень навыков общения. В. Егор, Д. Максим, К. Максим, Л. Влада испытывают затруднения начать диалог, привлечь внимание взрослого или сверстника. В процессе общения используют преимущественно невербальные средства общения. Эмоционально реагируют и замечают эмоции других.

Анализ теста «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского показал, что у большинства детей теперь преобладает средний уровень общения, кроме Л. Влады (Приложение 2).

Таблица 2 – Результаты теста «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского.

№	ФИ	Уровень
1	В. Егор	Средний уровень общительности – оценка 1
2	Д. Максим	Средний уровень общительности – оценка 3
3	К. Максим	Средний уровень общительности – оценка 3
4	Л. Влада	Низкий уровень общительности – оценка 1
5	М. Машраб	Высокий уровень общительности – оценка 3

Примечание: 5 оценка – высокий уровень, 3 оценка – средний уровень, 1 оценка – низкий уровень.

Наглядно уровни общения детей подросткового возраста с задержкой психического развития на экспериментальном и констатирующем этапах представлены на рисунке 8.

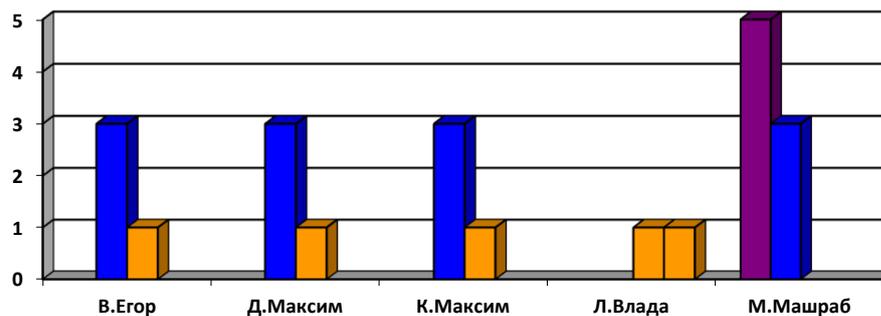


Рисунок 8 –Уровень общения детей подросткового возраста с ЗПР по тесту «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского. Примечание: 5 оценка – высокий уровень, 3 оценка – средний уровень, 1 оценка – низкий уровень

Д. Максим, К. Максим, М. Машраб стремятся к контактам с людьми, могут отстаивать свое мнение в классе. Они не теряются в новой для них обстановке, занимается общественной деятельностью в классе, помогает друзьям, учителям. Однако потенциал этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. У Л. Влады уровень общительности не поменялся. Она очень стеснительная девочка, которая любит проводить время наедине с собой. Л. Влада не стремится к новым знакомствам, предпочитает больше общение с близкими людьми. Л. Влада переживают из-за неудач в общении и неумения налаживать контакт с людьми.

Согласно результатам контрольного исследования, прослеживается взаимосвязь между показателями коммуникативной компетентности и уровнем самооценки подростков.

Таким образом, полученные результаты показали, что коррекционная работа, проведенная на формирующем этапе эксперимента, была эффективной и способствовала воспитанию коммуникативных навыков детей подросткового возраста с задержкой психического развития.

Выводы по главе 3

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента мы разработали программу внеурочных занятий по воспитанию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития. В данной программе используется ряд упражнений и методик, направленных на повышение уровня коммуникативных навыков, улучшение общего эмоционального состояния и качества межличностных отношений. Анализ полученных результатов позволяет проследить изменения в уровне коммуникативных навыков у подростков.

Для оценки эффективности проведенной работы была проведена диагностика коммуникативных навыков до и после корректирующих действий. На этапе подтверждения было установлено, что дети с задержкой психического развития имеют разные уровни развития коммуникативных навыков, так как это зависит от индивидуальных особенностей ребенка.

Таким образом, полученные результаты показали, что коррекционная работа, проведенная на формирующем этапе эксперимента, была эффективной и способствовала развитию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникация трактуется, как процесс, представляющий собой обмен смысловой информацией между людьми, при котором сообщение или сигнал в виде скомпонованных определенным образом знаков или символов передается целенаправленно, принимается в соответствии с определенными правилами, независимо от того, приводит ли этот процесс к ожидаемому результату.

Коммуникативные навыки играют важную роль в структуре коммуникации. Коммуникативные навыки определяются как автоматически выполняемые компоненты сознательной коммуникативной

деятельности. Сформированные коммуникативные навыки способствуют успешному межличностному взаимодействию.

Формирование коммуникативных навыков происходит на всех этапах онтогенеза. Ребенок в возрасте 1 года учится эмоционально общаться со взрослыми, развивают голосовые реакции, активно понимают речь взрослых и развивают базовые коммуникативные навыки. Ребенок активно учится использовать невербальные средства общения для достижения своих целей, формируется фонематический слух и речемоторный аппарат. Общение со взрослыми в этот период приводит к развитию эмоционального и образного восприятия, переходу к формированию вербального общения.

В раннем детстве появляются речевые средства общения: лепет, затем автономная детская речь, а позже почти полноценная активная речь. Общение с взрослыми оказывает решающее влияние на развитие речи. В процессе ситуативного – делового общения у ребенка вырабатывается отношение к предметной среде, которое требует обозначения в речи. В общении у ребенка расширяются возможности общения и влияние на другие виды деятельности.

В младшем и среднем дошкольном возрасте коммуникативная ситуация стимулирует потребность в общении и обеспечивает развитие навыков в раннем детстве. Своевременное овладение коммуникативными навыками приводит к успешной социализации детей раннего возраста, адаптации в обществе. В возрасте от трёх до пяти лет разворачивается внеситуативно – познавательная форма общения из-за познавательной деятельности ребенка, которая направлена на установление взаимосвязи между физическим миром, который не поддается чувственному восприятию.

В старшем дошкольном возрасте формируются коммуникативные навыки, ребенок может поддерживать общение с взрослыми. Происходит овладения способами грамматически правильного построения развернутых

связных высказываний. У старших дошкольников вступают в внеситуативно - личностное общение.

В младшем школьном возрасте формирование коммуникативных умений и навыков, чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

В подростковом возрасте, подростки активно принимают участие в общении со своими сверстниками, чем со взрослыми. Подростками освоены "детерминированные" и "стереотипные" типы заданий. Идет освоение новых способов обработки и представления информации (обзор, обратная связь, обсуждение, дискуссия, отчетность, анализ замечаний других и т.д.), молодые люди учатся рациональным способам совместной работы в группах и как оценивать процесс и результаты общения и т.д.

Внеурочная деятельность является неотъемлемой и важной частью образовательного процесса учащихся. Как отмечает Н.В. Носов, внеурочная деятельность как взаимосвязь различных видов деятельности, обладающих большими возможностями образовательного, развивающего и воспитательного воздействия на школьника

Внеурочная деятельность положительно влияет на формирование коммуникативных навыков учащихся, поскольку во внеурочной деятельности можно использовать различные формы работы, тем самым повышая самостоятельность ребенка и формируя представления о важности социальных ролей в обществе.

Таким образом, отличительной особенностью данного возраста заключается в том, что подростки открыты для общения. Общение – это ведущая деятельность в подростковом возрасте. Для подростков характерно, прежде всего, общение с взрослыми и со сверстниками. Развитие коммуникативных навыков у подростков важно, поскольку

степень, в которой эти способности сформированы, влияет на результаты обучения ребенка, процесс самореализации, самоопределения, социализации в целом.

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма – часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладание игровых интересов, быстрая перенасыщаемость в интеллектуальной деятельности [47].

Недостатки внимания, восприятия, памяти, мышления, речи у детей с задержкой развития могут отрицательно сказаться на образовательном процессе.

У детей с задержкой психического развития крайней неустойчивостью внимания, легкой отвлекаемостью, слабой распределенностью и концентрацией, они быстро утомляются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 мин. Снижение уровня концентрации наблюдается при утомлении детей.

Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки поступающей через органы чувств информации. Мыслительный процесс детей с задержкой психического развития состоит в том, что у них наблюдается отставание в развитии всех форм мышления. Это отставание обнаруживается во время решения задач, предполагающих использование наглядно - образного мышления. Также, у детей с задержкой психического развития очень скудный словарный запас и трудности в кодировании текста. Эмоционально - волевая сфера у таких детей недостаточно развита.

Коммуникативные навыки подростков с задержкой психического развития имеют свои особенности. Из-за дефицита психологической базы

активного обучения и эмоциональной незрелости, расторможенности психических процессов, у данной группы подростков наблюдается слабая связь в группе, тенденция примитивной зависимости большинства детей от более зрелых, активных сверстников. Помимо этого, подростки с задержкой психического развития часто переоценивают собственное влияние, не в состоянии понять смысл оценки других и не имеют никакого контроля над собственным поведением.

Наряду с потребностью в сотрудничестве четко выражена потребность в признании и уважении сверстника. Ребенок стремится привлечь внимание других, чутко ловит в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрирует обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. Дети внимательно и ревниво наблюдают за действиями друг друга, постоянно оценивают и часто критикуют партнеров. В этом возрасте они часто спрашивают у взрослых об успехах своих товарищей, демонстрируют свои преимущества, пытаются скрыть от других детей свои промахи и неудачи. В этот период дети расстраиваются, когда видят поощрение сверстника, и радуются, когда они терпят неудачу. Задача взрослого – поддержать ребенка и одобрить его действия.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента мы разработали программу внеурочных занятий по воспитанию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития. В данной программе используется ряд упражнений и методик, направленных на повышение уровня коммуникативных навыков, улучшение общего эмоционального состояния и качества межличностных отношений. Анализ полученных результатов позволяет проследить изменения в уровне коммуникативных навыков у подростков.

Для оценки эффективности проведенной работы была проведена диагностика коммуникативных навыков до и после корректирующих действий. На этапе подтверждения было установлено, что дети с задержкой психического развития имеют разные уровни развития

коммуникативных навыков, так как это зависит от индивидуальных особенностей ребенка.

На этапе контрольного эксперимента мы обнаружили, что у детей подросткового возраста с задержкой психического развития значительно улучшились навыки общения.

Таким образом, полученные результаты показали, что коррекционная работа, проведенная на формирующем этапе эксперимента, была эффективной и способствовала развитию коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агарагимова, В.К, Гаджимагомедова Т.Г., Ибрагимова Р.Ю. Формирование коммуникативной компетенции школьника во внеурочной деятельности. Мир науки, культуры, образования. 2021; № 3 (88): 230 – 231
2. Агафонова, И.Н. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы адаптации / И.Н. Агафонова // Начальная школа. – 2009. – № 1. – С. 61-63.
3. Артеменко, О.Н., Сазонова Н.Э. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативных умений у детей с ОНР III уровня [Электронный ресурс] // VI международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2014» (15 февраля - 31 марта 2014) URL : <http://www.scienceforum.ru/2014/761/5930> (дата обращения: 20.01.2022)

4. Аюпова, Э. И. Формирование коммуникативных навыков акцентуированных подростков : автореферат диссертации на соискание ученой степени к. п. н. : специальность 13.00.01 <общая педагогика> / Аюпова Эльвира Исламовна; [Моск. пед. гос. ун-т]. - Москва, 2007. - 22 с.
5. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов пед. вузов. - М.: НЦ ЭНАС, 2002. - 134с.
6. Большая Российская энциклопедия/ Под. ред. Л.С. Глебов, О.Д Грекулова. – М., ООО «Дрофа», 2013.-1456с.
7. Большой психологический словарь / Сост. И общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672с.
8. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии. Коммуникативная дифференциация личности [Текст]: Учебно – методическое пособие/ Д.И. Бойков. – М.: СПб, 2009. – 288с.]
9. Васильковская, М. И. Развитие коммуникативной культуры детей подросткового возраста в загородном оздоровительном центре / М. И. Васильковская, А. Е. Петрова // Социально-культурная деятельность: векторы исследовательских и практических перспектив: материалы Международной электронной научно-практической конференции, посвященной 50-летию Казанского государственного института культуры, Казань, 24 мая 2019 года / Казанский государственный институт культуры. – Казань: Без издательства, 2019. – С. 282-285.
10. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е.Н. Винарская. - М.: Просвещение, 1987. – 165с.
11. Власова, Т.А., Лебединская К.С. Актуальные проблемы клинического изучения ЗПР у детей // Дефектология. – 1975. – № 6. –С. 8–17.
12. Власова, Т.А., Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития. / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского - М., 1984.

13. Власова, Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1967. – 206 с.
14. Выготский, Л. С. К вопросу о динамике детского характера / Л. С. Выготский. – М., 1983. – 204 с.
15. Выготский, Л.С. Психология М.:Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.-1008с
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. [Электронный ресурс] – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 470 с. URL: <http://knigos.net/341-voprosy-izuchenija-detskoj-rechi-gvozdev-a-n.html> (дата обращения: 25.06.2022)
17. Горлова, О.А. Формирование коммуникативно-речевых умений у детей раннего возраста [Текст]: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01./ О.А. Горлова – М.,2012.-225с
18. Гончаренко, Л.В. Коммуникативная деятельность и ее социальная значимость // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. ;URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=12540> (дата обращения: 25.08.2022).
19. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативные умения детей психического развития. Нижний Новгород, 2004.
20. Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. - М.: Книголюб, 2006. - 64с.
21. Дубровина, И.В., Андреева А.Д. и др. Младший школьник: развитие познавательных способностей: Пособие для учителя. - М., 2002., 67с.
22. Егорова, Т.В. Особенности познавательных процессов у младших школьников с пониженной обучаемостью. - М., 1969. - 150с.
23. Ендовицкая Т. В. и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. З. Неверович, Г. А. Репина, Л. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. - М. : Просвещение, 1964. - 350,
24. Жаренкова, Г. И. Специфика учебной деятельности / Дети с ЗПР. - М.: Педагогика, 1984. - С.135-151.

25. Жуков, Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва, 1990.
26. Запорожец, А.В. Подготовка детей к школе. Основы дошкольной педагогики / под ред. А.В. Запорожца, Г.А. Марковой. – М.: ЮНИТИ, 2007. – 980 с.
27. Запятая, О. В. Общие умения коммуникации как компонент содержания образования. Красноярск, 2005. С. 6
28. Заширинская О.В. Психология детей с задержкой психического развития: Учебное пособие: Хрестоматия. — Изд. 2-е, испр. и доп. — СПб.: Речь, 2007. — 168 с
29. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов/ И.А. Зимняя.— М.: Издательская корпорация "Логос", 2000. — 384 с.
30. Инклюзивное образование [Текст] : настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ : [методическое пособие] / [Староверова М. С. и др. ; под ред. М. С. Староверовой]. - Москва : ВЛАДОС, 2011. - 166
31. Истратова, О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О.Н. Истратова. Изд. 4-е. Ростов н./Д.: Феникс, 2010. 349 с
32. Карпова, Г.А., Артемьева Т.Л. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учебное пособие. Екатеринбург, 1995. - 154с.
33. Князева Т.Н. Из опыта работы по организации процесса усвоения знаний детьми в классах выравнивания. // Дети с задержкой психического развития: Проблемы и практические решения. - Н. Новгород, 1991. - С.41-44.
34. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста [Текст] / В.В. Ковалев. – М. :Медицина, 1979. – 608 с.] Коваленко, М. Ю. Теория коммуникации / М. Ю. Коваленко, М. А. Коваленко. – М. : Юрайт, 2016. – 466с
35. Коваленко, М. Ю. Теория коммуникации / М. Ю. Коваленко, М. А. Коваленко. – М. : Юрайт, 2016. – 466с.

36. Колмогорова, Л.С. Актуальные вопросы изучения возрастных особенностей младших школьников. Современное начальное образование: итоги и перспективы развития. 2012; № 9: 69 – 72.
37. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности. – Минск : Тетра Системс, 2000. – 432 с.
38. Лебединская К.С. Альманах института коррекционной педагогики. 2005 № 9/05 [Электронный ресурс] URL: <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-9/osnovnye-voprosy-kliniki-i-sistematiki?action=rsrtme&part=4>.
39. Лебединская, К.С. Клиническая систематика ЗПР / К.С. Лебединская //Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1980. - № 3. –С. 407 – 412.
40. Лебединская, К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – С. 5–21.
41. Леонтьев, Л.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Смысл, 2005. - 352 с
42. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под редакцией Рузской А.Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
43. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.]
44. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии. – М. : МПСИ, 2011. – 424 с
45. Лубовский, В.И., Переслени Л.И. и др. Обучение детей с задержкой психического развития. - М.: Просвещение, 1981. - 119с.
46. Маллер, А. Р. Помощь детям с недостатками развития: Книга для родителей. - М.: АРКТИ, 2006. - 72 стр.
47. Мастюкова, Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – С. 67

48. Митева, Л.Б. Соотношение уровней общения дошкольников со взрослым и сверстником: Автореф. канд. дис. / Л.Б. Митева - М., 1984.
49. Мицкевич, В. А. Формирование коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста
50. Мнухин, С.С. О временных задержках, замедленном темпе умственного развития и психическом инфантилизме / В кн.: Резидуальные нервно-психические расстройства у детей, 1968. – С. 70–77.
51. Мокроусова, Г.И., Кузовлева Н.Е. Организация внеклассной работы по немецкому языку: Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
52. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984.
53. Мурзин, А. Р. Развитие коммуникативных навыков у подростков / А. Р. Мурзин. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 1.1 (105.1). — С. 18-20. — URL: <https://moluch.ru/archive/105/25043/> (дата обращения: 23.09.2022).
54. Муштавинская, И. В., Кузнецова Т. С. Внеурочная деятельность: содержание и технологии реализации : Методическое пособие / Науч. ред. И. В. Муштавинская и Т. С. Кузнецова. — Санкт-Петербург : КАРО, 2016. —256 с. — (Петербургский вектор внедрения ФГОС ООО).
55. Неретина, Т.Г. Специальная педагогика и коррекционная психология: учебно-методический комплекс. М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСИ», 2010.
56. Низаева, Л.Ф. Коммуникативная компетенция: сущность и компонентный состав // Молодой учёный: Серия: Педагогика. 2016. № 28 (132). С. 933-934.
57. Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования: письмо Министерства образования и науки от 12 мая 2011 г. № 03-296. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071318/>.

58. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 // Вестник образования России. – 2011. – № 15. – С. 39–65.
59. Осипова, О. А. Формирование коммуникативных навыков у подростков [Электронный ресурс] // Студенческий научный форум. <https://www.scienceforum.ru/2013/304/5572> (дата обращения: 16.08.2022).
60. Павалаки, И. Ф., Рассказова Н. П. Классификации задержки психического развития и перспективы обучения – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsii-zaderzhki-psiicheskogo-razvitiya-i-perspektivy-obucheniya>
61. Певзнер, М.С. Дети с отклонениями в развитии: Отграничение олигофрении от сходных состояний. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1966. – 256 с.
62. Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 N 09-1672 «О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-18082017-n-09-1672-o-napravlenii/>(дата обращения 12.06.2019).
63. Попова, И.Н. Актуальные аспекты организации внеурочной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – №33–1. – С. 150–154.]
64. Попова, И.Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС // Народное образование. 2013. № 1. с. 219–226. <http://www.centersot.org/oldblog/45.html>.]
65. Ризаева, Л.М., Мазунова Л.К. Общение как механизм развития коммуникативной способности детей дошкольного возраста //

Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 1. ;URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8318> (дата обращения: 23.09.2022).

66. Руденский, Е.В. Социальная психология. Курс лекций для вузов – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999.

67. Савенков, А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. – 2006. – № 1. – С. 30–38.

68. Светлякова, О.А. Проблемы формирования коммуникативных навыков студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 10. С. 381-384.].

69. Семёнова, М. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности /М.А.Семенова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2013.

70. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений -- М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 160 с.

71. Смирнова, Е.О., Галигузова Л.Н., Мещерякова С.Ю. Первые шаги. Программа воспитания и развития детей раннего возраста 1-3 года, Мозаика-Синтез. Год : 2007

72. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) [Текст] / Г.Е. Сухарева. – М. : Медицина, 1965. – 337 с.

73. Таратухина, Ю. В. Деловые и межкультурные коммуникации : учеб. пособ. / Ю. В. Таратухина. – М. :Юрайт, 2016. – 462 с.

74. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008.

75. Трофимова, Н.Е. Генез коммуникативных навыков детей в раннем возрасте // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL:<https://scienceforum.ru/2017/article/2017038104> (дата обращения: 21.09.2022).
76. Трофимова, Н.Е. Сущность понятия «коммуникативные навыки» в современных теоретических исследованиях // Материалы IX Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017034722> (дата обращения: 19.08.2022).
77. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В.Ульенкова. - Н.Новгород: НГПУ, 1994. - 230 с.
78. Чиркина, Г.В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] : монография / [Г. В. Чиркина др.]; Гос. науч. учреждение "Ин-т коррекц. педагогики Рос. акад. образования". - Архангельск : Помор. ун-т , 2009. – 401с.]
79. Чистякова, М. А. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / М. А. Чистякова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 20 (124). — С. 750-752. — URL: <https://moluch.ru/archive/124/34116/> (дата обращения: 04.11.2022).
80. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С.Г. Шевченко. – М., 2001
81. Шевченко, С.Г. Особенности освоения элементарных общих понятий детьми с задержкой психического развития. [Текст] /С.Г. Шевченко //Дефектология. – 1987.
82. Шереметьева, Е.В. Педагогические подходы к выявлению задержки речевого развития в раннем возрасте /Е.В. Шереметьева, В книге: Онтогенез речевой деятельности: норма и патология/ Министерство

образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. М., 2005. С. 156-161.

83. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е.В. Шереметьева. - Институт коррекционной педагогики РАО. Москва, 2007

84. Шматко, М.В. Влияние социальных сетей на коммуникативные навыки подростков // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 12 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/12/18054> (дата обращения: 26.03.2019).

85. Шипова, Л.В. Психология дошкольника с задержкой психического развития: учебное пособие – Саратов, 2018. – 86 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тест «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского на экспериментальном этапе.

ФИ	В. Егор	Д. Максим	К. Максим	Л. Влада	М. Машраб
1	-	-	-	-	-
2	+	-	-	+	-
3	-	-	-	-	-
4	-	+	-	-	-
5	-	-	-	-	-
6	+	+	+	+	+
7	-	-	-	-	-
8	+	+	+	+	+
9	-	-	-	-	-
10	+	-	-	+	-
11	-	+	-	-	+
12	+	+	+	+	+
13	-	+	-	-	-
14	+	+	+	+	-
15	-	-	-	-	-
16	+	+	+	+	+
17	-	+	-	-	+
18	+	+	+	+	+
19	-	-	-	-	-
20	+	-	+	+	-
Результаты	0,05	0,25	0,1	0,05	0,35
Оценка	1	1	1	1	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Тест «Оценка уровня общительности» модифицированная методика В.Ф. Ряховского на констатирующем этапе.

ФИ	В. Егор	Д. Максим	К. Максим	Л. Влада	М. Машраб
1	-	-	-	-	+
2	+	-	-	+	-
3	-	+	+	+	-
4	-	+	-	-	-
5	-	-	-	-	+
6	+	+	-	+	-
7	-	+	-	-	-
8	-	+	+	+	+
9	-	-	+	-	+
10	+	-	-	+	-
11	-	+	-	-	+
12	-	-	-	+	+
13	-	+	+	+	+
14	+	+	+	+	-
15	+	+	-	-	-
16	+	-	+	+	+
17	-	+	+	-	+
18	+	+	-	-	+
19	-	+	-	-	+
20	-	-	-	-	-
Результаты	0,6	0,6	0,6	0,6	0,65
Оценка	3	3	3	3	5

ПРИЛОЖЕНИЕ 3
Содержание программы

Тематический план коррекционно-развивающих занятий

№ Занятия	Характеристика занятия
1	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Испорченный телефон»</p> <p>Упражнение 2. «Зеркало»</p> <p>Упражнение 3. «Машинки»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Я люблю себя за то...».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
2	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Эмоция»</p> <p>Упражнение 2. «Диалог»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Имя».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
3	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Видеокамера»</p> <p>Упражнение 2. «Маска релаксации»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Импульс».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
4	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p>

	<p>Упражнение 1. «Взаимодействие»</p> <p>Упражнение 2. «Скороговорки»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Холодно - жарко»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
5	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Воздух, вода, земля, ветер»</p> <p>Упражнение 2. «Предлоги»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «За что мы любим».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
6	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Алфавит»</p> <p>Упражнение 2. «Воспроизведение»</p> <p>Упражнение 3. «Иностранец»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Давайте похлопаем»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
7	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Почемучки»</p> <p>Упражнение 2. «Marvel»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Комплименты».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
8	<p>Введение в занятие</p>

	<p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Что такое дружба»</p> <p>Упражнение 2. «Стихоплет»</p> <p>Упражнение 3. «Шкатулка действий»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Огонь - лед»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
9	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Угадай мелодию»</p> <p>Упражнение 2. «Караоке»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Импульс».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
10	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Диалоги»</p> <p>Упражнение 2. «Глухой телефон»</p> <p>Упражнение 3. «Скажи, как я»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Комплименты».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
11	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Ситуации»</p>

	<p>Упражнение 2. «Циферблат»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «До скорой встречи, друг»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
12	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Чепуха»</p> <p>Упражнение 2. «Угадай рифму»</p> <p>Упражнение 3. «Говори наоборот»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Холодно - жарко»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
13	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Путаница»</p> <p>Упражнение 2. «Иностранец»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Импульс».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
14	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Что было дальше?»</p> <p>Упражнение 2. «Зеркало»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Давайте похлопаем»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
15	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p>

	<p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Я радуюсь, когда ...»</p> <p>Упражнение 2. «Отмечаем день рождения»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «За что мы любим».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
16	<p>Введение в занятие</p> <p>« Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Сказки»</p> <p>Упражнение 2. «Упражнение на внимательность»</p> <p>Упражнение 3. «Мир эмоций»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Имя».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
17	<p>Введение в занятие</p> <p>« Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Встаньте вместе»</p> <p>Упражнение 2. «Сравни предметы»</p> <p>Упражнение 3. «Подыграй»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Я люблю себя за то...».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
18	<p>Введение в занятие</p> <p>« Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Говори наоборот»</p> <p>Упражнение 2. «Где Я»</p>

	<p>Упражнение 3. «Действуй по инструкции»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Холодно - жарко»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
19	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Чтение по ролям»</p> <p>Упражнение 2. «Глухой телефон»</p> <p>Упражнение 3. «Шкатулка действий»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Огонь - лед»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
20	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Что? Где? Когда?»</p> <p>Упражнение 2. «Песни»</p> <p>Упражнение 3. «Чепуха»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Цепочка смеха»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
21	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Персонажи»</p> <p>Упражнение 2. «Все наоборот»</p> <p>Упражнение 3. «Групповой коллаж»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «До скорой встречи, друг»</p> <p>Традиционное прощание.</p>

22	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Добавь слово»</p> <p>Упражнение 2. «Чтение по ролям»</p> <p>Упражнение 3. «Где я»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Холодно - жарко»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
23	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Подыграй»</p> <p>Упражнение 2. «Составить рассказ»</p> <p>Упражнение 3. «Свечка»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Импульс».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
24	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Опиши предмет»</p> <p>Упражнение 2. «Упражнение на внимательность»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Давайте похлопаем»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
25	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p>

	<p>Упражнение 1. «Действуй по инструкции»</p> <p>Упражнение 2. «Найди 10 отличий»</p> <p>Упражнение 3. «Горячая картошка»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «За что мы любим».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
26	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Скажи, как я»</p> <p>Упражнение 2. «Глухой телефон»</p> <p>Упражнение 3. «Ассоциации»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Имя».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
27	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Пары слов»</p> <p>Упражнение 2. «Угадай»</p> <p>Упражнение 3. «Машинки»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Я люблю себя за то...».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
28	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Горячий стул»</p> <p>Упражнение 2. «Придумай предложение»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Релаксационное упражнение: «Холодно - жарко»</p>

	Традиционное прощание.
29	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Запомни»</p> <p>Упражнение 2. «Подбери слова»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Импульс».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
30	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Я злюсь когда ...»</p> <p>Упражнение 2. «Собери настроение»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Давайте похлопаем»</p> <p>Традиционное прощание.</p>
31	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Ведущий новостей»</p> <p>Упражнение 2. «Пишущая машинка»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «За что мы любим».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
32	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Интервью»</p>

	<p>Упражнение 2. «Шкатулка сказок»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Имя».</p> <p>Традиционное прощание.</p>
33	<p>Введение в занятие</p> <p>«Приветствие» - учащиеся приветствуют друг друга по кругу.</p> <p>«Новости» - учащиеся делятся новостями, событиями, которые произошли за неделю.</p> <p>Основное содержание занятия</p> <p>Упражнение 1. «Позови друга»</p> <p>Упражнение 2. «Идем в гости»</p> <p>Заключительный этап занятия</p> <p>Игра – оптимизатор: «Я люблю себя за то...».</p> <p>Традиционное прощание.</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 4
Конспект занятия

Задача: Включить детей в познавательное общение, активизировать группу.

«Приветствие»

Цель:

1. Сплочение группы, настрой детей на положительное взаимодействие

«Новости»

Цель:

1. Обмен информацией о событиях, происшедших с детьми за последнее время;

2. Оценка своего настроения.

Основное содержание занятия

Упражнение 1. Графический диктант «Волшебный карандаш»

Цель: Эти задания направлены на формирование умения работать в соответствии с инструкцией педагога, а также способствуют развитию ориентировки в пространстве.

Ход игры: Построение фигуры учащимися осуществляется под диктовку педагога-психолога в специальной тетради в клетку. Работа выполняется фронтально. Во время диктовки соблюдаются длительные паузы, чтобы ребенок успевал провести линию. Инструкция произносится только один раз. Усложнение происходит за счет увеличения количества линий, воспринимаемых ребенком в течение одного предъявления.

Инструкция: «Сейчас мы с вами поиграем в игру, которая называется «Волшебный карандаш». Я буду говорить, в какую сторону и на сколько клеток провести линию. Проводите только те линии, о которых я буду говорить. Каждую новую линию начинайте там, где закончилась предыдущая, не отрывая карандаша от бумаги. Итак, начнем. Поставьте точку в нижнем левом углу клетки, на точку поставьте карандаш. Внимание! Перемещайте карандаш...»

Упражнение 2. «Придумай предложение»

Цель: Развитие речи и мышления.

Ход игры: Даются начальные буквы (например, А -Г -Д -О), каждая из которых представляет собой начало слов в предложении. Нужно образовать различные предложения, например: «Андрей где-то добыл овощ».

Играющим предлагается придумать предложение, в котором все слова должны начинаться с одной буквы. Пример: «Саша съел соленый суп со свеклой». Играющие получают столько баллов, сколько слов подобрали. Для облегчения работы можно использовать словарь.

Заключительный этап занятия

Задача: Расслабление детей и формирование положительного отношения к занятию в целом.

Игра – оптимизатор: «Комплименты».

Цель:

1. Развитие рефлексии;
2. Расслабление детей в конце занятия;
3. Получение детьми позитивного опыта общения.

Ход игры: Все играющие встают в круг. Один из них поворачивается к своему соседу и говорит ему что-нибудь хорошее. Тот в ответ должен сказать «спасибо» и, в свою очередь, повернуться к соседу. И так до тех пор, пока каждый не услышит комплимент.

Каждый участник сам говорит о себе что-нибудь хорошее. Играя в эту и подобные игры, можно передавать друг другу какой-то ставший традиционным предмет.

Некоторые дети не могут говорить комплименты, им надо помочь. Можно вместо похвалы просто сказать «вкусное», «цветочное», «веселое» слово. Если ребенок затрудняется сделать комплимент, скажите его сами.

Традиционное прощание.

Таким образом, мы разработали примерную программу внеурочных занятий, которая по нашей гипотезе (воспитание коммуникативных

навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития во внеурочной деятельности будет проходить эффективнее, если будет реализована программа внеурочных занятий) должна сделать эффективным развитие коммуникативных навыков у детей подросткового возраста с задержкой психического развития.