



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Содержание коррекционной работы по преодолению нарушений
межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями
слуха**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
61,73 % авторского текста

Выполнила:
студентка группы ЗФ-409-102-3-1Мг
Плишкина Ксения Сергеевна

Работа рекомендована к защите
«1» марта 2023 г.
Директор института
Гнатышина Е.А.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент
Корнеева Наталья Юрьевна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	6
1.1 Общение как предмет психолого-педагогического исследования	6
1.2 Особенности развития межличностного общения у детей с нарушениями слуха	15
1.3 Технологии коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	25
Выводы по первой главе	29
ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	31
2.1 Диагностика нарушений межличностного общения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	31
2.2 Содержание коррекционной программы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	48
2.3 Реализация коррекционной программы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	54
Выводы по второй главе	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема, касающаяся преодоления нарушений межличностного общения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, является актуальной, т.к. умение общаться с окружающими вызывает у них большие трудности. Словарный запас этих детей ограничен, вследствие этого речь маловыразительна. Потеря возможности устной коммуникации приводит детей с нарушениями слуха к замкнутости и пассивности: они боятся вступать в контакт с окружающими их слышащими людьми, но ежедневно и многократно обучающимся дошкольной образовательной организации приходится обращаться к кому-то, приветствовать своих знакомых, прощаться, кого-то благодарить, перед кем-то извиняться. Коммуникативные навыки формируются у детей в процессе всей образовательно-коррекционной работы в ходе целенаправленного развития речевого поведения [14].

Общение является одной из основных категорий психологии и педагогики и рассматривается как сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека. Проблема общения традиционно находится в центре внимания зарубежных и отечественных психологов в связи с ее значимостью во всех сферах жизнедеятельности человека и социальных групп, особенно если это касается детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха [17]. Развитием межличностного общения у детей с нормальным развитием занимались: Е.А. Быстрова, Л. С. Выготский, Ю.В. Касаткина, Н.В. Ключева, А.А. Леонтьев, Р.С. Немов и др., у детей с нарушениями слуха: Т.Г. Богданова, Л.А. Головчиц, М.И. Лисина, П.А. Янн и др.

Нарушения слуха у ребенка негативно отражаются, прежде всего, на его психическом развитии, ограничивают возможности познания окружающего мира, затормаживают процесс овладения знаниями, умениями, навыками. Негативно влияют на развития способностей, задатков и склонностей, которые заложены природой в каждой конкретной личности.

Важную роль в формировании словесного общения у детей с нарушениями слуха играет коммуникативная деятельность в дошкольном возрасте, так как именно в этот период закладываются основы коммуникации. Вместе с тем, у этих дошкольников существуют значительные трудности в общении, в частности, по установлению взаимопонимания с партнёрами по совместной деятельности, как с взрослыми, так и со сверстниками. При этом методические подходы в плане организации коммуникативной деятельности детей разработаны недостаточно. Указанное противоречие определяет актуальность исследования.

Сформированность межличностного общения характеризует уровень возможностей ребенка по овладению достижениями социума [21]. В общении развиваются сфера его эмоциональных переживаний, познавательная активность, произвольность и воля, самооценка и самосознание. Особой трудностью в процессе обучения и воспитания является преодоление нарушений межличностного общения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Цель исследования – разработка и реализация коррекционной программы по преодолению нарушений межличностного общения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Объект исследования – межличностное общение детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Предмет исследования – содержание коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Задачи исследования:

1. Изучить теоретические аспекты проблемы преодоления нарушений межличностного общения дошкольников с нарушениями слуха.

2. Провести диагностику нарушений межличностного общения у дошкольников с нарушениями слуха.

3. Разработать и реализовать коррекционную программу по преодолению нарушений межличностного общения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Методы и методики исследования: анализ психолого-педагогической литературы; изучение психолого-педагогической и медицинской документации детей; педагогический эксперимент; педагогическое наблюдение, тестирование «Диагностика коммуникативных способностей» по Н.Е. Вераксе и «Рукавички» по Г.А. Цукерман.

База исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2023 гг. на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 127» г. Магнитогорска. В педагогическом эксперименте приняли участие 6 человек в возрасте от 5 до 6 лет с нарушениями слуха.

Объем и структура работы. Выпускная квалификационная работа изложена на 67 страницах печатного текста, состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, включающего 46 источников. Работа иллюстрирована 2 таблицами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

1.1 Общение как предмет психолого-педагогического исследования

Общение – один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. М.И. Лисина определяет общение как взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания взаимоотношений и достижения общего результата. Оно формируется с самого рождения ребенка. Общение ребенка – это не только способность вступать в контакт и вести разговор с собеседником, но и умение внимательно и активно слушать, использование мимики и жестов для более эффективного выражения своих мыслей, а кроме того осознание отличительных черт у себя и других людей, и учет их в процессе общения [30]. Немаловажно обратить внимание на мысль Л.С. Выготского о том, что ребенок с самого рождения является существом социальным, требующий взаимодействия в социуме.

По мере расширения круга общения развиваются и функции речи. Среди них – коммуникативная функция, которая осуществляется с помощью ситуативной и контекстной речи [10]. Специалисты по психологии определяют коммуникативные способности как индивидуально- психологические черты личности, обеспечивающие результативность ее общения и совместимость в взаимодействии с другими людьми. Способность к общению включает в себя: 1) стремление вступать в контакт с окружающими («Я хочу!»); 2) умение организовать общение («Я умею!»), содержащее в себе: умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации; 3) знание норм и правил, которым необходимо руководствоваться при общении с окружающими («Я знаю!»). Дети 5-6 лет

уже умеют согласовывать свои действия со сверстниками, участниками групповых игр, соотносят свои действия с социальными общепризнанными нормами поведения. Всему этому ребенок научается в семье, в детской группе и в общении с взрослыми

– преподавателями и воспитателями, родителями. Значение взаимоотношения с окружающими огромно, и их нарушения являются тонким показателем отклонений психического развития. Количество социальных контактов ребенка в большей степени зависит от его темперамента, но большинство маленьких детей делают попытку установить дружеские контакты со сверстниками. Ребенок, который недостаточно общается с ровесниками и не принимается ими из-за неумения организовывать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя уязвленным, отвергнутым. В этом случае ребенку требуется помощь в организации контакта [24].

Сформированные коммуникативные способности, необходимо поддерживать и развивать.

Очевидна большая значимость коммуникативных процессов в жизни, как каждого человека, так и общества в целом. Бурное развитие лингвистических и психологических наук в XX веке породила разнообразные и многочисленные подходы к пониманию сущности, значимости элементов, средств коммуникации, причин коммуникативных неудач и способов их предупреждения и преодоления [13].

В содержание проекта федерального образовательного стандарта по русскому языку для средних образовательных учреждений с русским (родным) языком преподавания (далее - стандарт), в соответствие с которой реализация воспитательных, развивающих, образовательных целей достигаются в процессе формирования и развития следующих предметных компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой.

Понятие «коммуникативная компетенция» подразумевает освоение абсолютно всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и способностями использования языка и жизненно важных для данного возраста сфер и ситуациях общения.

«Коммуникативная компетенция» по Е.А. Быстровой содержит в себе: речеведческие знания; речеведческие умения, навыки; речевые умения, навыки – продуктивные (говорения, письмо), рецептивные (аудирование, чтение); умение и навыки общения адекватно сферам, ситуациям общения. Понятия «языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция» подразумевает освоение требуемых познаний о языке как знаковой системе и социальном явлении, об его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, необходимых знаний о лингвистике как науке. Понятие «культуроведческая компетенция» подразумевает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально – культурной особенности русского языка, владения нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения. Навыки общения в различных ситуациях относятся составителями стандартам к сфере коммуникативной, и к сфере культуроведческой компетенции. Что обусловлено многомерностью определение «общение», действенностью природы речевого этикета, сложной природой межнационального общения.

Понятие формирования коммуникативной компетенции, формирует в частности Е. А. Быстрова, как освоение различными типами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, формирования коммуникативной культуры школьника [36].

В 1974 г. еще А. А. Леонтьев отмечал, что «в современной науке об общении существует столь огромное количество несовпадающих определений общения (коммуникации), что вопрос о дефиниции этого понятия становится, можно сказать, самостоятельной научной проблемой» [1, С. 26]. Общение не является непрерывным процессом; в обыденной жизни он складывается из совокупности последовательно реализуемых коммуникативных (или речевых) актов, постоянно протекающих в той или иной ситуации общения. Участники реализуют обмен или передачу информацией с учетом всего набора ситуативных факторов в каждом определенном коммуникативном акте. Коммуникативная область процесса общения обеспечивается совокупностью обширного диапазона знаний, идей, ощущений о предмете общения, знаний кода общения (языкового, неязыкового – жестового, мимического и др.) [28].

Речь дошкольника развивается в нескольких направлениях: улучшается её практическое употребление; речь становится базовой перестройкой психических процессов.

На протяжении первых 6–7 лет жизни ребенка последовательно возникают и, сменяя друг друга, сосуществуют 4 формы общения:

1. Непосредственно-эмоциональное (0–6 мес.),
2. Ситуативно-деловое (6 м. – 2 г.),
3. Внеситуативно-познавательное (3–5л.),
4. Внеситуативно-личностное (6–7 л.).

Впервые 6 месяцев ведущей деятельностью является эмоционально – личностное общение. В первые месяцы у ребенка по отношению к взрослому возникает чувство привязанности, которое ведет за собой восприимчивость к общению. Новорожденный и родители настраиваются друг на друга, обмениваясь взглядами, улыбками, звуками голоса. Только при установление личностного контакта с ребёнком, взрослый может влиять на его развитие.

6 м. – 2 г. – ситуативно-деловое общение. Взрослый создает условие и руководит общением. А именно: разговаривает по поводу игрушек и предметов; демонстрирует способы действия с ними; учит приемлемому поведению и отношению к вещам. Все действия непосредственно сам сопровождает речью и побуждает ребенка к вербальному выражению. Ребенок усваивает способы общения, способы действия, которые основываются на подражании. С 5–6 мес. В общении ребенка с взрослым большую роль играют жесты. Но в этот момент важно удовлетворять потребности в освоении активной речи. К 1 году закладывается основа языка в социальной среде и начинается его усвоение, потребность в речевом общении, на этом этапе развития, развивается через общение с взрослым по поводу предметной деятельности. В 2 года ребенку легче начать какое-либо действие по словесному указанию, чем его прекратить.

К 3 годам речевое указание взрослого начинает регулировать поведение ребенка в разных условиях по – настоящему: вызвать действие; прекратить действие. Важным средством развития общения ребенка в раннем возрасте является игра. В процессе игры дети познают свойства предметов и действия с ними, отношения между людьми. Использование ребенком роли в игре, даёт возможность ориентироваться на сверстников и согласовывать действия с ними, развивается способность к сопереживанию и формирования коллективистических качеств. Его поведения контролируется другими детьми, он должен руководствоваться определенными правилами, вытекающими из роли. В игре возникают особые формы общения детей. От ребенка в игре требуются проявить инициативу, общительность, умение согласовывать собственные действия с действиями сверстников, для того чтобы устанавливать и поддерживать общение. Ребенок стремится в игре воспроизвести действия взрослых и их взаимоотношения. Что приводит к необходимости иметь партнера, в игровой деятельности. Появляется необходимость договариваться друг с другом, совместно организовывать игру с несколькими ролями. В

совместной игре дети обучаются: языку общения; согласовывать собственные действия с действиями другого; взаимопониманию и взаимопомощи. В случае распада игры, как следствие, разлаживается и процесс общения. Период дошкольного детства является периодам сенсорного развития ребенка: развитие органов чувств, овладение сенсорными эталонами и способами обследования предметов. В процессе сенсорного развития ребенок овладевает перцептивными действиями по обследованию предметов, их качествами, отношениями. Это происходит наиболее результативно в продуктивных видах деятельности. При этом у ребенка развивается острота зрения, точность цветоразличения, фонематический и звуковысотный слух, рука превращается в орган интенсивного осязания. Сенсорное развитие является основой чувственного познания мира и формированием психических функций, и свойств личности.

3–5 лет – внеситуативно-познавательное общение. При нём познаются предметы и явления окружающего мира. В этом возрасте взрослый должен общаться с ребенком и по поводу того, что не присутствовало в непосредственном опыте ребенка. Это вызывает у ребенка стремления к общению для получения новых знаний и возникает желание обсуждать причины явлений. В этот период общение осуществляется в связи с развитием функции речи: коммуникативной где взрослый, общаясь с ребенком, задает вопросы, уточняет их, требует выявления смысла сказанного, оценивает, речь ребенка является ситуативной - где преобладают наречия, местоимения и словесные шаблоны, контекстной – вместо местоимений вводятся существительные, объяснительной – происходит последовательность изложения так же выделение связей и отношений; планирующая функция речи где взрослый создает условия, задает вопросы о последовательности выполнения и оценивает, собственные действия у ребенка сопровождаются речью как внешней так и внутренней; знаковая функция - взрослый учит ребенка как

один предмет заменять другим, а ребенок раскрывает для себя связь знаков и значений.

6–7 лет – внеситуативно-личностное общение. Оно характеризуется тем, что осознаются характерные черты взаимоотношений между сверстниками и взрослыми, и особенности своей личности [10]. В этом возрасте на процессы общения влияют: содержание общения, связанные с потребностями ребенка; индивидуально – типологические особенности ребенка; имеющийся у ребенка опыт общения; особенности общения взрослых, из примера; педагогический такт взрослого. Общение со сверстниками приобретает особое значение [4]. Среди многократных высказываний преобладают разговоры, сопряженные с собственным «Я», дети как бы хвалятся: «А мне купили», «А у меня есть». Все, без исключения немаловажно продемонстрировать сверстнику, чтобы в чем-то превзойти своего партнера. Мальчики и девочки начинают активно интересоваться друг другом. С появлением интереса и выражается необходимость в общении со сверстниками. Начинает возникать детское общество, где ребенок обретает первоначальные навыки среди равных участников общения. Ориентируясь на взрослого, ребенок в общении со сверстниками учится смотреть на себя как на мальчика (девочку), как на будущего мужчину (женщину). В общении дошкольников наблюдается стремление объединяться по признаку половой принадлежности [10].

К понятию «коммуникативные умения и навыки» с точки зрения адекватности передачи и восприятия данных следует относить умения: адекватно осознавать информацию устного общения; определять тему, основную мысль в тексте, анализировать структуру и языковые особенности текста; свободно, точно и грамотно излагать, в устной и письменной форме, свои мысли, соблюдая нормы построения текста (логичность, последовательность, связанность, соответствие темы и др.); соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского

литературного языка; соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации; извлекать нужную информацию из различных источников; свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой, средствами массовой информации.

Перцептивная сторона общения содержит в себе компоненты межличностных отношений, текущей оценки, ожиданий коммуникантов, т.е. социальные и личностно-психологические факторы [33]. Способность грамотно учитывать статусные характеристики и ролевые позиции партнера в конкретной ситуации также является одним из коммуникативных, поскольку статус и роль коммуниканта определяют, в значительной мере, тональность общения, его объем, подбор определенного языкового и / или неязыкового кода. Успешность общения зачастую зависит от соответствия ожиданиям партнеров подобранного кода, способа его применения. Следовательно, можно говорить о необходимости формирования умения анализировать и учитывать ожидания коммуникантов – свои и собеседника, диктуемые данной ситуацией общения и характером индивидуальных либо общественных отношений [40]. Регулирование норм социально – речевого поведения осуществляется требованиями речевого этикета. По Н. И. Формановской, речевой этикет является системой национально – специфических устойчивых правил и формул, которые, закреплены за стереотипными ситуациями общения. С помощью этикетных единиц говорящий устанавливает контакт с собеседником, удерживает связь в необходимой в данной ситуации тональности (разговорно-бытовой, официально-деловой, официальной), в соответствии с принятыми нормами поведения завершает контакт. Одним из обязательных ожиданий коммуниканта в любой ситуации общения является соблюдения требований этикетно-речевого поведения. В данной сфере коммуникативных умений можно выделить следующие: умение устанавливать контакт с собеседником (знакомым, незнакомым, взрослым, ребенком); способность сохранять контакт в необходимой тональности;

умение отбирать языковые средства адекватно условиям ситуации общения; умение соблюдать требования речевого этикета в процессе общения, умение выражать языковыми средствами доброжелательное отношение к собеседнику [33].

Интерактивной стороной процесса общения являются результаты (промежуточные и/или итоговые), которых, в результате коммуникации, достигают собеседники [1]. А. А. Леонтьев отмечает что, поскольку общение присутствует в различных видах человеческой деятельности и может выступать в качестве самостоятельной деятельности, постольку его результаты могут быть самыми различными, как положительными (организованное взаимодействие в трудовой деятельности, совместная воплощения сюжета в игровой деятельности, получение ожидаемого действия, предмета от собеседника, получение необходимой информации, удовлетворение потребности в общении и т.п.), так и отрицательными (неполучение информации, отказ собеседника от ожидаемого взаимодействия, распад контакта и т.п.). Организация целенаправленного обучения коммуникации, должна предполагать, помимо перечисленного выше, формирование умения планировать результат общения, определяя его на основе мотивов и коммуникативных целей говорящего (пишущего); умение объективно (адекватно) производить оценку полученного результата, сравнивая его с запланированными целями; умения находить причины коммуникативных неудач и способы их корректировки.

Необходимой составляющей каждой компетенции являются знания, умения и навыки. В научной литературе различаются речевые умения и навыки, трактуемые через понятия речевой деятельности, и коммуникативные умения, и навыки, трактуемые через понятия «общение». Коммуникативные умения и навыки обладают полиморфным (собственно коммуникативный, перцептивный, интерактивный) характером и базируется на усвоения детьми самого языка, всей совокупности языковых и речеведческих знаний, «языковых» и «речевых»

умений и навыков. Понятия «коммуникативные умения и навыки» обширнее понятий «языковые умения и навыки» и «речевые умения и навыки», поскольку включает в себя и владение невербальными средствами коммуникации, и умения оценивать ситуацию общения, также умение поведенческого плана. Формирование коммуникативных умений, навыки общения затрагивают не только данную предметную область, но также процессы становления и развития личности, межличностного, социального, межкультурного взаимодействия [33].

Дети разного возраста, культуры, воспитания, с различным жизненным опытом, имеющие разный уровень психологического развития, отличаются друг от друга по коммуникативным способностям. Богатство и разнообразие жизненного опыта ребенка, как правило, положительно коррелирует с развитостью у него коммуникативных способностей [26].

1.2 Особенности развития межличностного общения у детей с нарушениями слуха

Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушенным слухом имеет свои особенности, так как нарушение слуха – это, в первую очередь, является коммуникативным нарушением, при котором происходит из-за отсутствующей или ограниченной способности ребёнка воспринимать информацию без искажений и уметь на неё реагировать. Вследствие чего все сферы становления личности, психического развития ребёнка с нарушенным слухом, затормаживаются [46].

По Л. А. Головчиц, ведущая роль в организации межличностного общения, в условиях воспитания детей с нарушенным слухом в детских садах компенсирующего I (II) вида, принадлежит взрослым. Но, несмотря на специально организованную работу по формированию взаимодействия таких детей друг с другом, Е. Г. Речицкая и Ю. В. Гайдова отмечают, что при нарушении слуховой функции значительно ограничиваются

межличностные контакты, что последует за собой обеднение опыта социальной коммуникации и несовершенству межличностных отношений, а также к замедленному темпу развитию потребности в создании коммуникативных взаимоотношений. Вербальные средства коммуникации, дети часто заменяют жестовой речью [18]. В специальных детских садах формирования словесной речи как средства общения проводится в процессе всей учебно-воспитательной работы. Дети с нарушениями слуха в режимные моменты, в процессе трудовой, игровой, изобразительной, учебной деятельности усваивают речевой опыт взрослых, обучаются общению с взрослыми и сверстниками, таким образом, осуществляется деятельностный подход в обучении коммуникации в речи [3]. По мнению В. И. Лумбовского развитие речи глухих детей станет более результативным при соблюдении двух условий. Во-первых, у детей должны быть совершенные слуховые аппараты на обоих ушах и квалифицированная сурдопедагогическая и техническая помощь по их обслуживанию. Во-вторых, условия, должны быть созданы, для занятия в небольших группах – по два, три, четыре ребенка, что позволит осуществлять любые формы деятельности, которые предполагают широкое включение речи, управляемое педагогом, и максимальное коммуникативное взаимодействие детей с педагогом и между собой [31].

Формирование речевого общения начинается в специальном детском саду с первого года нахождения там ребенка. Где одним из важнейшим фактором развития речи дошкольников с нарушениями слуха является организация слухоречевой среды. Создание слухоречевой среды подразумевает непрерывное мотивированное общение с ребёнком с нарушенным слухом, вне зависимости от его уровня речевого развития и возможностей восприятия речи. В формирование данной среды принимают участие, прежде всего, педагоги группы, сотрудники дошкольного учреждения, родители, другие взрослые, постоянно вступающие в контакт с ребёнком. Л. С. Выготский отмечал, значения коллектива, который

является одним из главных факторов развития ребенка с нарушениями слуха, нигде с такой выразительностью не выступает на первый план, как в сфере развития глухонемых детей [15]. Главными условиями в создании слухоречевой среды являются следующие: мотивированное речевое коммуникативное взаимодействие с детьми в процессе практической деятельности; формирования у детей потребности в речевом общении; поддержание всех проявлений речевой деятельности ребенка, независимо от уровней развития; формирование заинтересованности детей к активному применению речи; обязательное условия формирования устной речи и общения заключается в использование остаточного слуха; осуществления контроля за речью детей со стороны взрослых; соблюдение единиц требований к речи взрослых. Каждое из выше описанных положений требует постоянного внимания к их реализации, координации деятельности различных специалистов и родителей. Речевая среда является не только компонентом процесса формирования речи, но и тем условием, благодаря которому осознается результативность развития речевой деятельности детей. Малыша водят в речевую среду на основе глобального восприятия речи, которая обращена непосредственно к ребенку. Необходимых для общения минимум слов и фраз предъясняется как вариант в виде печатных табличек и устно. При активном словесном общении дети допускают в речи большое количество ошибок, для исправления которых взрослый использует дактильную форму речи, являющейся вспомогательным средством обучения. Потребность в общении возникает у детей по мере расширения словарного запаса и повышения уровня общего развития. Процесс специального педагогического воздействия имеет важное значения в овладение речью детей, имеющих нарушения слуха. При этом приобретенные произносительные умения и навыки реализуются в процессе речевого общения. Недостаточность восприятия устной речи, запаздывание в речевом развитии затрудняют взаимодействие с партнером, вынуждает

человека с нарушенным слухом прибегать к частому использованию невербальных средств коммуникации, вносят нехарактерные особенности в осознание и осмысление отношений. В соответствии с накопленным жизненным опытом, опытом общения формируется умения безошибочно воспринимать и понимать другого человека [5]. Ежедневная бытовая деятельность создает условия для общения детей с взрослыми и сверстниками. Дети наблюдают за действиями взрослых и их общения между собой. Взрослые должны поддерживать и поощрять попытки детей вступать во взаимосвязь, использовать речевой материал. При частом повторе одних и тех же бытовых действий, использование предметов гигиены, посуды, одежды, мебели, создаётся возможность накопления слов, которые являются необходимыми для обозначения постоянно используемых предметов и действий. Бытовая деятельность на начальных этапах обучения создает условия для формирования предметной отнесенности значений слов, обеспечение прочной наглядной основы. Слова применяются в разного рода коммуникативных высказываниях: простых по структуре вопросах, побуждениях [18].

Осознание родителями факта нарушения слуха у их ребенка и возникающие в связи с этим установки, резко ограничивают отношения между матерью и ребенком в следствие чего препятствуют развитию общения и речевой деятельности. Многие исследования показали, что для матерей у которых имеются дети с нарушениями слуха, проявляется наименьшая востребованность в общении с ним, для таких родителей характерен контролирующий стиль взаимодействия, который распространяется не только на поведение ребенка, но и в частности на общение с ним. Не следуя интересам ребенка, порой даже игнорируя их он сами определяют тему разговоров и их направленность. Эти матери недостаточно часто дают разъяснения, если у ребенка возникли какие-то вопросы [29]. В ходе исследования Д. Плапингера и Р. Кретчмера выделено два типа взаимодействия между матерью и ребенком. Первый –

предписывающий, который лучше всего передается ситуацией «учитель – ученик», т.е. мать является инициатором и организатором общения, она им управляет и ориентирует его, она же задает критерии в оценки эффективности общения и производит оценку. Второй тип взаимодействия – диалогический. Для него свойственны другие особенности: в этом случае инициатором общения могут быть оба – и мать, и ребенок. Значимым считается то, что мать обращает внимание на речь, жесты и вокализации ребенка и отвечает на них соответствующим образом. При диалогическом типе ребенок ведет себя непринужденно, потому что мать не применяет требований и предписаний, он инициативен в общении, применяет больше слов и грамматических конструкций. Основной причиной преобладания предписывающего типа взаимодействий в отношениях родителей и детей с нарушениям слуха, заключается в следующем: при общении с ними, родители слышащих детей, не задумываются о том, что детей необходимо учить говорить, а для родителей у которых дети имеют нарушения слуха развитие речи – главный фокус взаимодействия, они постоянно об этом думают и по отношению к своим детям становятся в позицию «учителя», по сравнению с слышащими родителями со своими слышащими детьми, их общение принужденное и однотипное, что негативно влияет на социальное развитие ребенка, на коммуникативные способности. В практике необходимо продемонстрировать родителям разные типы взаимодействия со своими детьми, делая акцент на каждом типе взаимодействия, как он влияет на развития общения ребенка, на формирование его речевой деятельности [5].

Ознакомление с окружающим миром становится основой для формирования речи: усвоение значения слов, обозначающих предметы их свойства, действия; понимания фраз с этими словами; самостоятельного использования вопросов, побуждений, ответов на вопросы, сообщений в общении с взрослыми и детьми. Этому разделу отводится важная роль в

социальном и познавательном развитии дошкольников с нарушениями слуха [34].

Общение глухих детей дошкольного возраста с окружающими взрослыми (чаще всего с родителями) осуществляется с помощью неречевых средств, которыми являются предметные действия, естественные жесты и мимика, в сочетании с голосовыми реакциями, неотнесенным лепетом. С возрастом у таких детей возрастает использование средств неречевого общения: становятся больше естественных жестов, часто которые дети придумывают сами или заимствуют у взрослых. Развиваются разнообразные взгляды, наблюдательность, внимание к мимике старших. В раннем возрасте невозможно выявить различия в речи у глухих детей и с тяжелой тугоухостью. Слабослышащие дети отличаются от глухих тем, что у них даже при отсутствии специального обучения возрастает количество произносимых слов, хотя и не похожих на слова, которыми пользуются слышащие дети. У некоторых детей неожиданно возникают короткие аграмматичные фразы, например: «Мама, ди» («Мама, иди»); «Мати па» («Мальчик упал»). Уровень понимания слабослышащими детьми обращенной речи также неоднороден: при нахождении ребенка в определенной ситуации часть детей могут понять элементарную обращенную речь, а некоторые только заученные фразы. Слабослышащие дети, использующие развернутую фразовую речь, способны понимать обращенную речь вне ситуации. В общении слабослышащие дети также широко используют указания на предметы и предметные действия, естественные жесты, мимические средства. Однако они в большей степени (по сравнению с глухими) сочетаются с вербализацией, которая характеризуется большим количеством грамматических и фонетических искажений.

Детских садах для глухих и слабослышащих детей, формирование речи как средства общения, является основной целью работы. Реализация

этой цели предполагает решение целого ряда конкретных задач на специальных занятиях: усвоение значения и накопления слов; обучение пониманию и использованию различных конструкций фраз, которые необходимы для коммуникации; овладения различными формами речи; развитие связной речи. Активность ребенка в речевой деятельности стимулируется и поддерживается. Педагог помогает ему выразить свои желания, просьбы, предлагает готовые высказывания в качестве образца, это могут быть таблички с напечатанными словами и фразами, либо устное говорение педагога, устно-дактильное воспроизведение. В развитии языковой способности является важной организация для ребенка деятельность вызывающая большой интерес. В связи с этим в занятия вводятся игровая, творческая деятельность, конструирование, действия с реальными предметами, по поводу которых происходит общение и стимулирование активности ребенка.

Развитие речевой деятельности в дошкольный период дает возможность включиться ребенку в непринуждённое общение с другими детьми и взрослыми, сформировать формы общения, которые соответствуют возрастным периодам. Применение устной речи глух или слабослышащих дошкольников стимулирует овладение языком, применение различных по коммуникативной направленности высказываний, практическое усвоение грамматических закономерностей. Глухие дети в возрасте двух – трех лет, поступающие в дошкольные учреждения, не владеют устной речью даже на самом элементарном уровне, хотя они имеют некоторые предпосылки к её овладению: звонкий голос, разнообразные голосовые реакции, звукосочетание, не отнесенный лепет, беззвучное артикулирование. Слабослышащие дети двух – трехлетнего возраста имеющие тугоухость на первый взгляд по своим речевым реакциям похожи на глухих, хотя при более тщательном наблюдении возможно отметить небольшое количество звукоподражаний, лепетных слов; больше похожих на «контур» произносимых взрослыми

знакомых слов. Дети с тугоухостью старше четырех лет, как правило, имеют небольшой словарный запас лепетных и усеченных слов, хотя в таком состоянии речи невозможно обеспечить даже минимальные потребности в общении. Другая часть слабослышащих детей с более сохранным состоянием слуха в возрасте четырех – пяти лет имеет в запасе немного слов, которые воспроизводят с грамматическими и фонетическими искажениями. У некоторых детей появляется простая фраза. При отсутствии специально последовательной работы устная речь глухих и слабослышащих дошкольников не имеет тенденции к улучшению и не может способствовать общению и развитию ребенка. Одним из центральных разделов программы по воспитанию и обучению, является работа по обучению произношения, так как в процессе систематической работы устная речь приобретает качества, которые позволяют ей быть средством общения и оказывать значительное влияние на различные сферы детей дошкольного возраста [18]. Основной задачей обучения произношению детей раннего и дошкольного возраста считается формирование у них потребности в устном общении, формирование вынужденной, максимально приближенной к естественной устной речи. Эта задача реализуется в процессе всей коррекционно-воспитательной работы [1].

Присвоение речевых знаков напрямую связано с потребностью применения в практической деятельности [38]. Положение Л. С. Выготского о системном и структурном строении значения слова показывает роль слова как единицы языка в развитии мышления, взаимодействие внешних и внутренних планов речевой деятельности, семантических и грамматических структур. Это немаловажно для построения утверждения теории речевого развития, позволяют аргументировать и выработать важнейшие принципы коммуникативной системы обучения языку: выделение функции коммуникации как важным компонентом в процессе овладения языком; организацию практической

деятельности как необходимого условия возникновения потребности в речевом общении; создание преднамеренных и использование непреднамеренных ситуаций для систематического обучения применению речевых высказываний; организацию речевой среды, создание которой предполагает постоянное мотивированное общения с ребенком [18].

В формировании личностного развития, важнейшим условиям является коммуникативная взаимосвязь с взрослыми и сверстниками, включение в различные виды деятельности. Особенности личностного развития глухих детей обусловлены рядом причин: обеднением или недостатком звуковых ощущений, которое имеет важное значение для формирования эмоционально-волевой сферы; трудностями возникающим в общении с окружающими и невозможностью полноценного освоения социального опыта посредством речи; существенным недоразвитием разных видов деятельности (предметной, игровой, элементарной трудовой), в процессе которых идет усвоение социального опыта и индивидуальных достоинств. Установлено, что бедность эмоциональных проявлений у детей с нарушениями слуха в дошкольном возрасте непосредственно зависит от характера общения с взрослыми. Поведение родителей, влияет на эмоциональную сферу детей в особенности неумение взрослых слышащих людей, эмоционально общаться с глухими дошкольниками [18].

В обучении языку детей с нарушениями слуха в настоящее время используется коммуникативно – деятельностная система, основа которой заключается в формировании речи как средства общения. С. А. Зыков и его сотрудники разработали и экспериментально подтвердили в 50 – 60-е гг. теоретические и методические основы коммуникативной системы, которые привели к созданию целостной дидактической системы обучения языку глухих детей. Осуществленные в рамках этой системы поиски и разработка новых подходов к развитию речи глухих дошкольников были осуществлены Б. Д. Корсунской (1964). Дальнейшее развитие

коммуникативно – деятельностной системы обучения языку глухих дошкольников содержатся в работах Л. Л. Носковой (1982, 1992, 1993). Установление путей развития речи детей с нарушениями слуха раннего и дошкольного возраста в рамках коммуникативной системы делает необходимым рассмотрение её главных принципов: генетического – подразумевает учет единых закономерностей речевого развития слышащих детей на различных возрастных этапах в определении содержания, форм и способов обучения языку в разные периоды дошкольного и школьного детства; деятельностный – отражает сущность коммуникативной концепции обучения детей с нарушениями слуха и предполагает тесную взаимосвязь развития речи с практической деятельностью; структурно – семантический – имеет особо важное значение для отбора речевого материала и путей его усвоения детьми, в частности отражает системную организацию языка. Данные принципы формирования речи дошкольников с нарушенным слухом были разработаны Л. П. Носковой [18].

Интегрированные или смешанные группы, группы комбинированной направленности, дошкольное образовательное учреждение или «инклюзивные группы» для детей с нарушенным слухом, являются альтернативой формой воспитания и обучения специальным (коррекционным) дошкольным учреждениям I, II вида [12]. Условия совместного воспитания и обучения детей с нарушенным слухом и нормально развивающихся сверстников предоставляет возможность в формировании естественной речевой среды, что является необходимым условием для развития самостоятельной речи детей с проблемами слуха. Эти условия делают потребным использование речевой деятельности для взаимодействия с взрослым и самое главное со своим нормально слышащим сверстником. В таких условиях повышается мотивация речевого общения. Совершенствование речевых навыков, полученных на специальных занятиях, накопление коммуникативных умений и навыков происходит в процессе общения со слышащими сверстниками [8].

Таким образом, при анализе специальной литературы мы обнаружили изучения и проведения исследований, посвящённых коммуникативно-речевой сфере детей с проблемами в развитии. Большинство авторов направляют свою работу на оценку общения, изучения и анализ различных сторон речи. Однако авторы отмечают, что дети с нарушениями слухового восприятия имеют потенциальные возможности для развития межличностного общения и при правильно организованном педагогическом процессе с учетом психофизических, речевых особенностей возможно более успешное овладения навыками коммуникации

1.3 Технологии коррекционной работы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Игра как ведущая линия развития в дошкольном возрасте обладает существенной характерной чертой, отличающей ее от других видов деятельности – в ней ребенок овладевает механизмом замещения. В игре, по мнению Л. С. Выготского, господствующей, определяющей его поведение является смысловая сторона слова, в игре происходит, отрыв значения от реального предмета. Данный процесс имеет большое значение для практического овладения ребенком знаковой функцией слова. У слышащего ребенка этот процесс протекает спонтанно, предметно-действенное замещение сопряжено с речевой деятельностью, так как взрослый всегда называет действия, который выполняет с игрушкой. Для детей с нарушениями слуха освоение замещением требует специального методического управления со стороны взрослых.

В игре дети наиболее естественно усваивают значения слов и фраз, сформировывается предметная отнесенность, то что дает возможность в последующим, в процессе систематического развития речи, увеличить

уровень отработки значений. В процессе игры дети вступают в контакт по поводу игровых действий, их общения является наиболее мотивированно и естественно [35].

В жизни ребенка с нарушенным слухом роль игры не менее значима, чем для слышащего дошкольника, для каждого ребенка она является основой для развития воображения, образного мышления, речевого общения.

Возникновение игры, формируется у нормально слышащих детей на втором году жизни, что тесно связано с развитием предметной деятельности, которая. У детей, имеющих нарушения слуха, предметная деятельность формируется преимущественно в дошкольный период детства. Более позднее формирование предметной деятельности последует за собой запаздывание сроков формирования игры. Характерные черты развития игровой деятельности у детей с нарушениями слуха, также связаны с задержкой в развитии восприятия и мышления, недостаточным уровнем сформированности воображения. Недоразвитие речи и недостаточность речевого общения оказывают негативное влияние на становление сюжетно- ролевой игры. Г. Л. Выгодская (1963) подробно изучала характерные черты игровой деятельности глухих дошкольников.

Тематика игр у детей с нарушениями слуха существенно беднее, они стремятся отразить в них те впечатления, которые приобретают благодаря наблюдениям за окружающей жизнью и участию в ней [4].

Снижение слуха вследствие чего задержка речевого развития, низкие потребности в общении негативно влияют на становлении предметной и игровой деятельности. Несмотря на то, что глухие дети испытывают заинтересованность к игре и охотно играют, их игры дольше, чем у слышащих, задерживаются на предметно-процессуальном уровне. При отсутствии отражения существенных элементов, понимания внутренние смысловых отношений, преимущественно хорошо отражаются знакомые бытовые действия, второстепенные, преимущественно предметные детали.

Прослеживается направленность к однообразному, механическому повтору знакомых действий в игре. Наиболее характерны для детей со сниженным слухом являются трудности игрового замещения, когда осуществляется перенос игровых действий на предметы, выполняющие в быту другие функции. Создаются трудности в отвлечении от данного предмета, переноса слова в новую ситуацию, нетипичную для употребления (например, использовать палочку в качестве термометра), так как слово длительное время было зафиксировано за одним предметом. Полноценная сюжетно-ролевая игра, предполагающая построение и варьирование сюжета, усвоение ролевого поведения и ролевых взаимоотношений, применение предметов-заместителей, у большинства детей с нарушениями слуха не появляется и в старшем дошкольном возрасте. Для большинства необученных глухих детей характерным становятся игры, содержащие элементы сюжета. К окончанию дошкольного периода, у части слабослышащих детей с развернутой речью, появляется сюжетная игра [35].

Игры старших дошкольников становятся наиболее продолжительными, по мере их освоения видоизменяются, обогащаются новыми элементами, расширяется круг действующих лиц и отображаемых явлений. На этом этапе обучение детей овладеваем способами построения сюжета стоит, на первом месте. Специфические особенности наблюдаются у глухих детей в становлении всех структурных компонентов сюжетно-ролевой игры. Что как следствие приводит к отставанию в формировании новообразований дошкольного возраста – задержке развития произвольной регуляции поведения, запаздывание в переходе к наглядно – образному мышлению, к решению задач в плане представлений, трудностям в анализе собственных действий, поступков, мотивов, в соотношении их с общечеловеческими нормами и правилами поведения, отставанию в развитии творческого воображения. Эти особенности сюжетно – ролевой игры глухих детей и их последствия могут быть, по мнению

Г. Л. Выготской, объяснены задержанным развитием речи. Недостатки развития семантической стороны речи глухого ребенка, обобщающей и регулирующей функции слова, выражаются в том, что слова не всегда направляет и определяет выполнение игровых действий. формирование воображаемой игровой ситуации у ребенка с нарушением слуха затрудняет задержка речевого развития. В процессе игр появляется необходимость в общении, реализуемая в их процессе, обогащается словарь детей, расширяется его смысловая сторона, увеличивается значимость слова в регуляции действий [5]. Через игру старшие дошкольники изучают мир вокруг них, включаются в систему общественных взаимоотношений. Наиболее часто организуются игры «Город», «Транспорт», «На почте», «Поликлиника», «Школа», «Библиотека», «Магазин». В этих играх происходит объединения сюжетов, от воспитателя требуется также предварительный тщательный отбор речевых средств, их конкретизирование в других видах деятельности. Воспитатель обучает детей дополнять игры новыми впечатлениями и знаниями, отражать деятельность людей, их отношения и чувства. Подобная игра подразумевает включение компонентом планирования, общение детей по поводу сюжета и исполняемых ролей, их оценку. Дети должны знать названия игр, действующих лиц, уметь с помощью воспитателя распределить роли.

Подготовка к организации длительным сюжетно-ролевым играм проводится в свободное время, в различных видах детской деятельности: изобразительной, конструктивной, трудовой. Применяются различные способы подготовки к сюжетно-ролевым играм: экскурсии, беседы об увиденном на экскурсии, рассматривание книг, альбомов, иллюстраций, закрепление впечатлений в рисовании, дидактических и подвижных играх, обыгрывание игрушек и отбор предметов-заместителей, изготовление необходимых атрибутов и игрушек-самоделок, определение замысла игры и составление планов ее этапов, распределение ролей на одну

определенную тему. Такая подготовительная работа дает возможность развернуть коллективную игру. Воспитателя в коллективных сюжетно-ролевых играх исполняет наиболее сложные роли, организует общения детей, помогает им в подборе необходимых слов и фраз, поддерживает робких, замкнутых детей, дает помощь детям в оценке игры и исполнения ролей. Для эмоционального и речевого развития старших детей более старшего возраста большое значение имеют игры-драматизации, которые проводятся с участием воспитателя и сурдопедагога [18].

Присутствие правильного и последовательного руководства взрослых, которые окружают ребенка, игра становится значимым средством нравственного, умственного и речевого развития глухих и слабослышащих детей. Через формирование и обогащение предметной и игровой деятельности можно воздействовать на те стороны развития не слышащего ребенка, которые страдают из-за снижения слуха. Порой чрезмерное вмешательство воспитателя навязывание ребенку других игровых действий, может только навредить ему, необходимо учитывать, что игра ребенка имеет личностный характер, он должен быть ее инициатором.

Вывод по первой главе

1. В дошкольном возрасте межличностное общение становится важной частью жизни ребенка. Параметры общения со сверстниками изменяются на протяжении всего дошкольного возраста: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. Оно проходит несколько этапов. В возрасте 2–4 лет у детей возникает потребность в общении со сверстником, который является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию. К 4–6 годам возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником, в котором содержанием общения становится совместная игровая деятельность.

Общение со сверстником приобретает черты внеситуативности в 6–7 лет, ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая становится для него значимой. Уже в младшем дошкольном возрасте дети используют и вербальные, и невербальные средства общения, чем ребенок становится старше, тем начинают преобладать речевые средства общения.

2. Изучив особенности развития межличностного общения у глухих и слабослышащих детей, можно сказать, что нарушение слуха негативно влияет на их коммуникативную деятельность. Мы можем заметить, что дети с нарушением слуха не проявляют инициативности и чувствительности в общении со сверстниками, по сравнению с типично развивающимися детьми. Важной особенностью психического развития глухих детей является то, что в общении они пользуются несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной, жестовой. Так же изучив исследования, можно выделить у детей с нарушением слуха использование таких средств общения, как мимика, взгляды, движения тела, естественные жесты, позы. Однако в развитии вербальных и невербальных средств коммуникации наблюдается отставание.

3. Обзор игровых приемов, методов, технологий преодоления нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в современных исследованиях, показал, что исследования проводятся только в области развития речевого общения детей. Изучив работы Л.А. Головчиц, можно сказать, что главная роль в развитии общения со сверстниками отводится педагогу-дефектологу, который должен организовать данную работу в режиме всего дня, но методов и технологий коррекции межличностного общения детей с нарушенным слухом разработано недостаточно.

ГЛАВА 2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПРОГРАММЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

2.1 Диагностика нарушений межличностного общения у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Исследование нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста осуществлялось в рамках констатирующей части педагогического эксперимента. Для определения уровня развития коммуникативных навыков были подобраны с учетом физиологических особенностей, и периода возрастного развития следующие методики:

1. «Диагностика коммуникативных способностей» по Н. Е. Вераксе (Приложение 1)

Цели: определение уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия).

Текст задания: Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети и взрослые. Тебе нужно очень внимательно выслушать то, что я буду говорить, выбрать одну картинку, на которой изображен правильный ответ, и отметить в кружочке рядом с ней. Ты должен работать самостоятельно. Вслух ничего не нужно говорить.

Задание 1. На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься? Отметь правильный ответ в кружочке (рисунок 1).

Задание 2. На какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе? (рисунок 2)

Задание 3. На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку? (рисунок 3).

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, которые четко распознают различные ситуации взаимодействия, вычленяют предъявляемые взрослыми в этих ситуациях задачи и требования, выстраивают свое поведение в соответствии с ними. Ребенок правильно выбрал все 3 картинки.

Оценку 2 балла получают дети, которые распознают не все ситуации взаимодействия, в следствие чего, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации. Ребенок правильно выбрал 2 картинки.

Оценку 1 балл получают дети, которые почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми. Ребенок правильно выбрал 1 картинку.

2. Методика оценки невербального общения

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком состояния сверстника).

Текст задания: Посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит; вслух ничего не говори. Теперь посмотрите на выражение лиц детей, здесь они улыбаются и грустят.

Задание 1. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой отметить в кружочке (рисунок 1).

Задание 2. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику?

(рисунок 2) Задание 3. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке?

(рисунок 3) Задание 4. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику?

(рисунок 4)

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, различающие эмоциональное состояние сверстников и ориентирующиеся на него в процессе общения.

Правильно выбравшие 3 и более картинки.

Оценку 2 балла получают дети, не всегда различающие эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении. Правильно выбравшие 2 картинки.

Оценку 1 балл получают дети, затрудняющиеся в различении эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении. Правильно выбравшие 1 картинку.

3. Методика оценки общения со взрослыми

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление о способах выражения своего отношения к взрослому).

Текст задания: Посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит?

Задание 1. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что бабушка его поблагодарит (рисунок 1).

Задание 2. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что бабушка ее поблагодарит (рисунок 2).

Задание 3. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что мама его поблагодарит (рисунок 3).

Оценка:

3 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает взрослому.

2 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому.

1 балл – ребенок выбрал ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому.

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, которые имеют представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения к взрослому.

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения

отношения к взрослому.

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения к взрослому.

4. Методика оценки общения со сверстниками

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).

Текст задания: Посмотри, что происходит на верхней картинке. Теперь рассмотри нижние картинки.

Задание 1. Отметь картинку, на которой мальчики ведут себя так, что воспитатель их похвалит (рисунок 1).

Задание 2. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит (рисунок 2).

Задание 3. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке (рисунок 3).

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку. Ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню, находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей)).

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми. Ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается к взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т.д.).

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений о

социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации. Ребенок выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку [9].

5. Методика «Рукавички» (по Г.А. Цукерман)

Цель: изучение коммуникативных навыков детей, выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Задание. Двум детям одного возраста дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняя, что сначала можно договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

Используемый материал: силуэтные изображения рукавичек, составляющих пару, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Оценка результатов: анализируется, как протекало взаимодействие детей в каждой серии, по следующим признакам:

Умение договориться: уговаривают 3 балла; убеждают 2 балла; заставляют 1 балл.

Осуществление взаимного контроля: высокий 3 балла; средний 2 балла; низкий 1 балл.

Отношение к результату деятельности, своему и партнера: позитивное 3 балла; нейтральное отношение 2 балла; присутствие грубых высказываний, жестов 1 балл.

Взаимопомощь по ходу рисования: полная взаимопомощь 3 балла; частичная взаимопомощь 2 балла. Отсутствие взаимопомощи 1 балл [6].

Исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 127», который находится в городе Магнитогорск. Концепцией развития образовательного учреждения является организация воспитательно-образовательного процесса, поддержка позитивной социализации и

индивидуализация дошкольников в условиях перехода на федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). В задачи образовательного учреждения входит: организация системы планирования и технологическое осуществление образовательных программ средней общеобразовательной школы ФГОС ДО; внедрение информационно коммуникативных технологий; формирование родительской компетенции. Контингент воспитанников определяется возрастом от 3 лет до 7 лет.

В педагогическом эксперименте участвовали:

Вова Г., 23.03.2016 года рождения. Посещает детский сад с октября 2020 г. Диагноз – двухсторонняя кондуктивная тугоухость II–III степени, атрезия слухового прохода слева, не протезирован. Адаптация к ДООУ – в легкой форме. Статус семьи по составу – полная. Культурно-гигиенические навыки сформированы, может самостоятельно одеваться, раздеваться, обслуживать себя, а также активно помогает одеваться и раздеваться другим детям, у которых это вызывает затруднения. Неряшливость поведения сохраняется. На контакт с сотрудниками ДООУ вступает более активно, к незнакомым взрослым проявляет интерес. Эмоциональный фон – лабильность (быстрые переходы от положительных эмоций к отрицательным и наоборот). В трудовой и бытовой деятельности - оказывает активную помощь воспитателю и учителю – дефектологу при подготовке к занятиям, помогает убирать игрушки в группе, по просьбе взрослого. Реакция на ободрение и хвалу положительная, на замечания разная. Отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется не скоординированностью движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Затруднения проявляются при удержании равновесия (возникает общее напряжение, покачивание туловища, балансирование и схождение с места). Наблюдается низкое качество выполнения движений, нарушение их порядка и количества. Крупная и мелкая моторика в стадии

формирования. Интерес к продуктивно-предметной деятельности не сформирован, быстро утомляется. Зрительное внимание устойчивое. Усидчивая, но без результата деятельности. Отмечается торопливость в выполнении заданий, в связи с этим наблюдается неаккуратность в выполнении деятельности. Отношения к результатам собственной деятельности всегда завышенное. Восприятие цвета, формы сформировано. Сравнивает предметы с целью выявления сходства и различия. Мышление наглядно-действенное. Разрезную картинку собирает самостоятельно из 5 частей. Зрительная память кратковременная. Игровая деятельность развивается, играет самостоятельно и вместе с детьми. Выполняет логическую последовательность в цепочке игровых действий, обыгрывает сюжет игры, наблюдается сформированность целевого компонента игры. Легко переключается с одного вида деятельности на другой. Выполняет игровые действия с речевым сопровождением. Выработана условно-двигательная реакция на речевые и неречевые звучания. Различает на слухозрительной основе и на слух музыкальные игрушки при выборе из 4-х, выполняет соответствующие движения при их звучании по подражанию действиям взрослого. Понимает простые вопросы. Увеличился пассивный и активный словарь по пройденным темам, но ошибки допускает. Различает знакомые предметы по существенным признакам, выделяя характерные признаки и качества предметов (с помощью наводящих вопросов взрослого – Что это? Кто это? Какая? Какое?). Различает характерные признаки времен года. Голос нормальной громкости, гнусавый. Отмечается сопряженное проговаривание звуков, звукоподражаний, слогов, отдельных слов. Высокая мотивация использовать устную речь. Темп речи замедленный.

Данил Н., 10.12.2016 года рождения. Двухсторонняя нейросенсорная тугоухость IV степени. Посещает детский сад с октября 2019 г. Адаптация к ДОО – в легкой форме. Статус семьи по составу – полная. Культурно-гигиенические навыки в стадии развития. Контакт со взрослыми

адекватный. Эмоциональный фон положительный. Мальчик доброжелательный, активный, подвижный. В трудовой и бытовой деятельности – оказывает помощь воспитателю при подготовке занятий, помогает убирать игрушки в группе. В физическом развитии наблюдается нарушения в координации движений и в сохранении равновесия. Крупная и мелкая моторика в стадии формирования. Сложно дается выполнение прыжковых упражнений. Интерес к продуктивно-предметной деятельности развивается. Зрительное внимание в стадии формирования. Внимание кратковременное, удерживается в течение непродолжительного времени. Отмечается торопливость в выполнении заданий, в связи с этим наблюдается неаккуратность в выполнении деятельности. Зрительное восприятие сохранно. Восприятие цвета, формы сформировано. Зрительная память кратковременная. Мышление наглядно-действенное. Разрезную картинку собирает самостоятельно из 3 частей. Игровая деятельность развивается, играет самостоятельно и вместе с детьми. Характерна лабильность поведения. Выполняет цепочку игровых действий, обыгрывает сюжет игры по подражанию действиям воспитателя и самостоятельно. В стадии формирования условно-двигательная реакция на речевые и неречевые звучания. Различает на слухозрительной основе и на слух музыкальные игрушки при выборе из 3-х, выполняет соответствующие движения при их звучании по подражанию действиям взрослого. Голос нормальной громкости. Отмечается сопряженное проговаривание звуков, звукоподражаний, слогов, отдельных слов.

Дарья Р., 02.03.2016 года рождения. Посещает детский сад с августа 2018 г. Диагноз – двухсторонняя тугоухость III степени. Адаптация к ДОУ – в легкой форме. Статус семьи по составу – полная. Культурно-гигиенические навыки сформированы, может самостоятельно одеваться, раздеваться и обслуживать себя. Неряшливость поведения сохраняется. На контакт со взрослыми вступает более активно. Эмоциональный фон – лабильность (быстрые переходы от положительных эмоций к

отрицательным и наоборот). В трудовой и бытовой деятельности – оказывает активную помощь воспитателю и учителю – дефектологу при подготовке к занятиям, помогает убирать игрушки в группе, по просьбе взрослого. Реакция на ободрение и хвалу положительная, на замечания разная. Наряду с добрыми поступками, частые проявления негативного поведения. В физическом развитии наблюдается нарушения в координации движений и в сохранении равновесия. Крупная и мелкая моторика в стадии формирования. Сложно дается выполнение физических упражнений. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесным инструкциям. Интерес к продуктивно-предметной деятельности не сформирован, быстро утомляется. Зрительное внимание устойчивое. Усидчивая, но без результата деятельности. Отмечается торопливость в выполнении заданий, в связи с этим наблюдается неаккуратность в выполнении деятельности. Восприятие цвета, формы сформировано. Сравнивает предметы с целью выявления сходства и различия. Мышление наглядно-действенное. Разрезную картинку собирает самостоятельно из 3-4 частей, любит собирать пазлы. Зрительная память кратковременная. Игровая деятельность развивается, играет самостоятельно и вместе с детьми, занимая позицию лидера. Выполняет цепочку игровых действий, обыгрывает сюжет игры, наблюдается сформированность целевого компонента игры. Легко переключается с одного вида деятельности на другой. Выработана условно-двигательная реакция на речевые и неречевые звучания. Различает на слухозрительной основе и на слух музыкальные игрушки при выборе из 3-х, выполняет соответствующие движения при их звучании по подражанию действиям взрослого. Понимает простые вопросы в пределах ситуации. Увеличился пассивный и активный словарь по пройденным темам, но ошибки допускает. Различает знакомые предметы по существенным признакам, выделяя характерные признаки и качества предметов (с помощью наводящих вопросов взрослого – Что это? Кто это? Какая? Какое?). Голос нормальной громкости. Отмечается

сопряженное проговаривание звуков, звукоподражаний, слогов, отдельных слов. Отсутствует мотивация пользования самостоятельной речью. Темп речи замедленный.

Дмитрий Ю., 04.06.2017 года рождения. Посещает детский сад с марта 2020 г. Диагноз – двухсторонняя нейросенсорная тугоухость II степени, не протезирован. Адаптация к ДООУ – длительная, в тяжелой форме. ДООУ посещает редко по болезни. Режим дня дома и в ДООУ не совпадает. Лабильность эмоций и поведения. Культурно-гигиенические навыки не сформированы. Контакт со взрослыми поверхностный. Эмоциональный фон нестабильный. В трудовой и бытовой деятельности - оказывает помощь воспитателю при подготовке занятий, помогает убирать игрушки в группе по просьбе взрослого. В физическом развитии наблюдается нарушения в координации движений и в сохранении равновесия. Крупная и мелкая моторика в стадии формирования. Интерес к продуктивно-предметной деятельности развивается. Зрительное внимание в стадии формирования. Внимание кратковременное, удерживается в течение непродолжительного времени. Зрительное восприятие сохранно. Восприятие цвета, формы сформировано. Зрительная память кратковременная. Мышление наглядно-действенное. Разрезную картинку собирает самостоятельно из 3 частей. Игровая деятельность развивается, играет самостоятельно и вместе с детьми. Характерна лабильность поведения. Выполняет цепочку игровых действий, обыгрывает сюжет игры по подражанию действиям воспитателя и самостоятельно. В стадии формирования условно-двигательная реакция на речевые и неречевые звучания. Различает на слухо-зрительной основе музыкальные игрушки при выборе из 3-х, выполняет соответствующие движения при их звучании по подражанию действиям взрослого. Голос нормальной громкости. Отмечается сопряженное проговаривание звуков. В самостоятельной речи отдельные звуки, лепетные слова.

Ксения Р., 03.02.2017 года рождения. Посещает детский сад с

декабря 2020 г. Диагноз – двухсторонняя нейросенсорная тугоухость III–IV степени, протезирована бинаурально. Адаптация к ДОУ – в легкой форме. Девочка доброжелательная, активная, очень подвижная. На контакт со взрослыми вступает хорошо. Эмоциональный фон положительный. Культурно- гигиенические навыки плохо сформированы. Отмечается неряшливость поведения. В трудовой и бытовой деятельности с трудом оказывает помощь воспитателю при подготовке занятий, не помогает убирать игрушки в группе, по просьбе воспитателя. В физическом развитии наблюдается нарушения в координации движений. Крупная и мелкая моторика в стадии формирования. Сложно дается выполнение физических упражнений. Интерес к продуктивно-предметной деятельности в стадии формирования. Часто отвлекается, из-за чего страдает внимание и усидчивость. Отмечается торопливость в выполнении заданий, в связи с этим наблюдается неаккуратность в выполнении деятельности. Зрительное восприятие сохранно. Зрительное внимание устойчивое. Восприятие цвета, формы сформировано плохо. Зрительная память кратковременная. Мышление наглядно-действенное. Разрезную картинку собирает самостоятельно из 2 частей. Игровая деятельность развивается, играет самостоятельно и вместе с детьми. Сюжетно – ролевые игры разыгрывает, но с помощью взрослого. Выработана условно-двигательная реакция на речевые и неречевые звучания. Различает на слухо-зрительной основе и на слух музыкальные игрушки при выборе из 3-х, выполняет соответствующие движения при их звучании по подражанию действиям взрослого. Не сформировано понимание значений слов. Голос нормальной громкости. Отмечается сопряженное проговаривание звуков, звукоподражаний, слогов, отдельных слов. Отсутствует мотивация пользования самостоятельной речью.

Степан К., 02.01.2017 года рождения. В детский сад поступил 11 ноября 2021 года. Диагноз – двухсторонняя нейросенсорная тугоухость (кохлеарно имплантировано – правое ухо) атрезия слухового прохода

левого уха, не протезировано. Атрезия слухового прохода левого уха, не протезирован. Статус семьи по составу – полная. На протяжении всего времени, что Степан посещает ДОУ, отличается повышенной возбудимостью, наличием навязчивых движений, отсутствием дневного сна. Социально культурные навыки не соответствуют возрасту. Режимные моменты выполняет с помощью взрослого. Взаимодействие со сверстниками и взрослыми носит поверхностный характер. Снижена способность к установлению эмоционального контакта (визуального, вербального), к коммуникациям и социальному развитию. Сформировано негативное отношение и часто проявляет физические формы агрессии по отношению к другим воспитанникам групп и специалистам ДОУ (насильственные действия – укусы, пощёчины, плевики в лицо, драчливость, срывание слуховых аппаратов у других детей, сопровождающиеся демонстративным выкриком звука – «А»). В играх совместно с детьми не участвует, но часто разрушает продукт деятельности другого (разламывает постройки из кубиков других детей, отнимает игрушки). Проявляет низкий интерес во время коллективных игр и мероприятий. Игровая деятельность примитивная. Односложные действия с игрушками, составление кубиков, катание машинки. Любит переодеваться в карнавальные костюмы, но игровые действия разворачиваются без сюжета. Трудности в выполнении трудовых умений, проявляет неорганизованность (неоднократно во время принятия пищи воспитатели пресекали попытки Степана кидаться едой и бить посуду). Психические процессы: развитие познавательных процессов отличается замедленностью. Психическая работоспособность устойчива в течении непродолжительного времени. Крайне низкий уровень активного внимания, повышенная отвлекаемость, неравномерный темп деятельности во время образовательной деятельности. Нарушены целенаправленность и произвольность внимания. Зрительное внимание кратковременное, неустойчивое. Во время индивидуальных занятий по слухоречевому

развитию не понимает словесные инструкции учителя-дефектолога и затрудняется их проанализировать, все задания воспроизводит по показу, что сужает объём упражнений по реабилитации слуха после кохлеарной имплантации (КИ). Память кратковременная. Мышление наглядно-действенное, трудности переноса накопленных знаний в разные жизненные ситуации. Условно двигательная реакция сформирована, но кратковременна и на речевые звучания. Различает звукоподражания при выборе из трех речевых единиц. В самостоятельной речи произносит отдельные простые слова, у многосложных слов – контур. Понимание обращенной речи в пределах бытовой ситуации. Соотносит цвет, форму. Опрятный внешний вид. Культурно-гигиенические навыки в стадии развития. Неспособен контролировать свою деятельность, быстро истощаем, не доводит дело до конца. Ведущая рука – левая. Трудности в координации движений, выполнении основных физических упражнений. Мелкая моторика в стадии формирования. Мотивация на совместную деятельность слабо выражена. Работоспособность удерживается непродолжительное время. Необходима переключаемость на другие виды деятельности.

Таким образом, у всех обследуемых детей стоит диагноз двухсторонняя нейросенсорная тугоухость разной степени, все дети слышат на разном расстоянии. Двое детей, Данил, и Дима имеют, неустойчивое внимание, они не усидчивы, легко привлекаются к деятельности, но она им быстро надоедает игровая деятельность проявляется в самостоятельности и вместе с детьми. Степа проявляет низкий интерес ко всему, внимание не устойчиво, игровая деятельность примитивная. Вова, Ксюша и Дарья имеют устойчивое внимание, деятельность с стимульным материалом дается им легко, играют самостоятельно и вместе с детьми. В образовательное учреждение дети пришли в 2018–2020 годах, на момент обследования им было по 5–6 лет. Все ребята активно включались в работу. Данные о детях были

предоставлены от учителя-дефектолога группы.

Педагогический эксперимент проводился во второй подготовительной группе, в зоне работы воспитателя-дефектолога. В кабинете присутствовал ребенок, в случае методики «Варежки» присутствовало двое детей, студент, воспитатель-дефектолог. Диагностика проводилась в первой половине дня. На столе лежит стимульный материал (тесты в составе которых картинки) и цветные карандаши.

Критерии показателей уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха:

Высокий уровень развития: 17–24 балла, получают дети которые четко распознают различные ситуации взаимодействия, вычленяют задачи и требования, предъявляемые взрослыми, выстраивают свое поведение в соответствии и ними; различающие эмоциональное состояние сверстников и ориентирующиеся на него в процессе общения; имеют представление о общепринятых нормах и способах выражения ко взрослому; дети, имеют устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействие со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку; ребенок обладает умением договариваться, прийти к общему решению.

Средний уровень развития: 9–16 баллов, получают дети, которые распознают не все ситуации взаимодействия и не могут вычленить все задачи получаемые взрослыми, поведение детей всегда соответствует правилам ситуации; не всегда различают эмоциональное состояние сверстников, что иногда приводит к трудностям в общении; имеют недостаточно четкие представление об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому, представление о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми; проявляют частичную взаимопомощь, нейтральное отношение к успехам партнера.

Низкий уровень развития 0–8 баллов, получают дети, которые почти

не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, дети испытывают серьезное затруднение при взаимодействии и общении с другими детьми; не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации, об общепринятых нормах и способах выражения отношения к взрослому, проявляют нейтральные отношения к партнеру.

Сопоставляя данные детей, мы пришли к выводу о том, что развитие коммуникативных навыков помогает преодолению нарушений межличностного общения, делают его более содержательным, интересным, целенаправленным. Слышащие и не слышащие дети с низким уровнем коммуникативных навыков испытывают затруднения в межличностном общении. Данные о сформированности уровня коммуникативных возможностей представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты диагностики нарушений межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха

№ П/ П	Имя Ф.	Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия	Понимание ребенком состояние сверстника	Представление о способах выражения своего отношения к взрослому	Представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику	Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества	Общее кол-во баллов
1	Вова Г.	3 балла	2 балла	2 балла	1 балл	7 баллов	15
2	Данил Н.	2 балла	1 балл	2 балла	2 балла	5 баллов	12
3	Дарья Р.	3 балла	2 балла	3 балла	2 балла	7 баллов	17
4	Дмитрий Ю.	1 балл	1 балл	2 балла	1 балл	4 балла	9

Продолжение таблицы 1

5	Ксения Р.	3 балла	2 балла	2 балла	2 балла	5 баллов	14
6	Степа К.	1 балл	1 балл	1 балл	2 балла	5 баллов	10

В результате диагностики были получены следующие сведения об уровне сформированности коммуникативных возможностей межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха. Высокий уровень показал один испытуемый из шести. Максимальное количество баллов, набранных было в понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия и представление о способах выражения своего отношения к взрослому. Дарья правильно отмечает 3 и более картинок. Некоторые трудности выявлены в понимании ребенком состояния сверстников сделав ошибку на различение эмоционального состояния мальчика. Допущена и ошибка в представлении ребенка о способах своего отношения к сверстнику, выбрав одну ситуацию в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку. В методике «рукавички» по Г.А. Цукерман цель которой направлена на выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, Дарья заставляла Вову выбрать определенный цвет, проявляла средний уровень контроля за его деятельностью, к полученным результатам отнеслась позитивно, показала, что они с Вовой молодцы, взаимопомощь отсутствовала.

Средний уровень развития выявлен у пяти испытуемых из шести. Данил, Дима и Степа не справились с заданием в определении понимания ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия. Трудности в выявлении понимания ребенком состояния сверстника: Вова и Ксюша не всегда различают эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении; Данил, Дмитрий и Степа весьма затруднялись в различении эмоционального

состояния сверстников. В представление о способах выражения своего отношения к взрослому, все дети кроме Степы, имеют недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому, а у Степы отсутствуют такие представления. Выявления уровня представления ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику показало, что большинство детей имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми. В задании по методике «рукавички» ребята набрали разное количество баллов: Вова заставлял Ксюшу раскрашивать в определенном месте, контроль действий отсутствовал, проявлял частичную взаимопомощь в самом начале и совсем не долго, которая не принималась партнершей, к результатам деятельности отнесся позитивно, показал, что они с Дашей молодцы; Данил заставлял братья Степу определенный цвет карандаша и рисовать в определенном месте, но не контролировал его действия, взаимопомощь отсутствовала, к полученному результату деятельности отнесся нейтрально быстро переключился на игру; Дмитрий заставлял Ксюшу выбрать определенный цвет и показывал ей где нужно рисовать, контроль отсутствовал на протяжении всего занятия, помощь полностью отсутствовала, по завершению задания сам сверил рисунки показал Ксюши, что она не правильно сделала; Ксения спорила с Димой не хотела ему подчиняться, согласилась только на две детали, после выбирала цвет сама, контроль партнера присутствовал только в начале выполнения задания, взаимопомощь отсутствовала, к результатом деятельности отнеслась нейтрально; Степа, в самом начале выполнения задания заставлял Данила взять карандаш зеленого цвета, но Данил не соглашался и Степа отступил от него, сам начал раскрашивать, взаимоконтроль отсутствовал так же как и взаимопомощь, к результатом деятельности отнесся нейтрально.

Данные констатирующего этапа подтверждают наличие нарушений межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

2.2 Содержание коррекционной программы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Дошкольный возраст – особый, неповторимый по своей значимости период в жизни человека. Это время интенсивного познания окружающего мира, смысла человеческих взаимоотношений, осознания себя в системе предметного и социального мира, развития познавательных возможностей. Поэтому так остро стоит проблема оказания помощи ребенку именно в ранние периоды жизни. Как мы уже указывали, ребенок, лишенный слуха, не имеющий возможности общаться с окружающими людьми посредством словесной речи, естественно ощущает необходимость в другом способе общения. Звуковая речь без обучения ему недоступна, и поэтому он вынужден осуществлять общение с помощью мимических выразительных средств [7]. Которые так же является одним из важных способов формирования коммуникативных возможностей, возникающие из потребности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

С приходом в детский сад ребенок оказывается в новых социальных условиях. Изменяется привычный образ жизни, возникают новые взаимоотношения с людьми. Смена окружения может сопровождаться повышением тревожности, уклонением вступать в контакт с окружающими, отгороженностью, снижением активности. В этом возрасте начинается самопознание – открытие себя – одно из важнейших открытий на свете. А рядом с тобой – другой, и необходимо обучаться смотреть и видеть, слушать и слышать, понимать и принимать другого.

Программа психокоррекции коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха, учитывая, что ведущим видом деятельности у детей дошкольного возраста является игра, и она становится условием коммуникативной деятельности ребенка, представляет своего рода область, в которой происходит налаживание отношений с окружающим миром, людьми, утверждений «самостоятельности» ребенка. Игра и общение выступают основными содержательными компонентами программы, которая построена с опорой на основные этапы игровой коррекции, рекомендованные О. А. Карабановой. В программе использовались игры, упражнения, Н. И. Монаковой, Е. А. Толкачевой, Г. А. Широковой. Ритуалы начала и окончания занятия М. Ф. Рыбьяковой. Программа направлена на развитие у детей старшего дошкольного возраста как определенных личностных качеств (нравственно-волевых навыков общения), так и тех психических функций, которые создают основу для успешного обучения в школе. Коррекционный (формирующий) этап проходит в форме игровой терапии. В курсе психокоррекции выделяются три блока. В первом блоке (2 занятия) происходит объединение участников в группы, устанавливается положительный настрой на активное участие в занятиях. Во втором блоке (36 занятий) используются сюжетно-ролевые, дидактические игры, игры- драматизации, беседы, изобразительную деятельность, дети знакомятся с оптимальными формами общения, с возможностями предотвращения конфликтов. В третьем блоке (2 занятия) происходит закрепление норм и правил поведения. Смена видов коррекционной работы позволяет избежать переутомления детей.

Предлагаемая программа даст возможность ребенку легче адаптироваться в группе детей, создаст безопасное пространство для общения, условия для самовыражения, объединит всех детей совместной деятельностью, будет способствовать повышению уверенности в

собственных силах и проявлению сплоченности детей, подготовит ребенка к новым социальным условиям в школе.

Целью коррекционно - развивающей программы «Коррекция нарушений межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в игровой деятельности» является – устранение искажений эмоционального реагирования и стереотипов поведения, реконструкция полноценных контактов ребенка со сверстниками.

В соответствии с целью формируются задачи программы:

1. Развитие коммуникативных навыков.
2. Развитие внутренней активности детей.
3. Формирование социального доверия.
4. Обучение умению самостоятельно решать проблемы.
5. Формирование адекватной самооценки детей.
6. Развитие социальных эмоций.
7. Развитие инициативности в общении.

Предмет коррекции: коммуникативная и эмоциональная сфера детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Средства коррекции: игровые упражнения, элементы психогимнастики, направленные на повышение сплоченности группы, развитие навыков общения, способности к эмоциональной децентрации.

Программа рассчитана на детей 5–7 лет и состоит из 40 занятий, которые проводятся 2–3 раза в неделю в форме подгрупповых занятий продолжительностью 25–30 минут. Перечень игр с детьми направленных на достижения целей по этапам работы с указанием количеством занятий представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Содержание программы «Коррекция нарушений межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в игровой деятельности»

Этапы / Количество занятий	Цели занятий	Игры с детьми, направленные на решение целей
Вводный этап 2 занятия	<ol style="list-style-type: none"> 1. Установление эмоционального контакта с детьми. 2. Создание положительного эмоционального фона. 3. Снятие телесных барьеров. 4. Развитие коммуникативных возможностей. 	<p>Игры:</p> <p>«Давайте познакомимся»</p> <p>«Волшебный лес»</p> <p>«Креативный рисунок»</p> <p>«Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся»</p> <p>«Невербальное общение через стекло»</p>
Основной (коррекционный) этап 36 занятий	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие коммуникативных возможностей. 2. Формирование инициативы в общении. 3. Развитие умения Выражать свои чувства и понимать чувство другого. 4. Способствовать развитию эмоционального общения. 5. Эмоционально и содержательно выразить свои мысли, используя речь, мимику и пантомимику. 6. Снятие эмоционального напряжения. 7. Формирование группой сплоченности 	<p>Игры на развитие коммуникативных возможностей:</p> <p>«Проигрывание ситуации»</p> <p>«Блиц – опрос»</p> <p>«Закорючка»</p> <p>«Поймай взгляд»</p> <p>«Коробка с секретом»</p> <p>«Каракули Виникотта»</p> <p>«Слепец и поводырь»</p> <p>«Аукцион скульптур»</p> <p>«Найди себе пару»</p> <p>«Газета»</p> <p>«Живая картина»</p> <p>«Секрет»</p> <p>«Угадай меня»</p> <p>«Зоопарк»</p> <p>«Дотронься»</p> <p>«Расследование»</p>

Продолжение таблицы 2

<p>Основной (коррекционный) этап 36 занятий</p>	<p>8. Развитие эмоциональной сферы и дифференциация способов её выражения</p> <p>9. Умения добиваться цели приемлемыми способами общения</p> <p>10. Адекватное сопоставления поступка и эмоции.</p> <p>11. Формирование умения согласовывать свои действия с действиями других детей.</p>	<p>Игры на развитие эмоциональной сферы:</p> <p>«Зеркало»</p> <p>«Подарок другу»</p> <p>«Отражение»</p> <p>«Угадай эмоцию»</p> <p>«Веселая сороконожка»</p> <p>«Мостик»</p> <p>«Мяч по кругу»</p> <p>«Зеркало»</p> <p>«Пальцы – звери добрые, пальцы – звери злые»</p> <p>«Выражение эмоций»</p> <p>«Моё настроение»</p> <p>«Лица»</p> <p>Игры на согласование своих действий с действиями другого ребенка:</p> <p>«Кенгуру и кенгуренок»</p> <p>«Держи мяч»</p> <p>«Угадай»</p> <p>«Шарики»</p> <p>«Согласованные движения»</p> <p>«Пойми меня»</p> <p>«Охота на тигров»</p> <p>«Сиамские близнецы»</p> <p>«Аплодисменты»</p> <p>«Превращение»</p> <p>«Отражение»</p> <p>«Липучки»</p> <p>«Дракон»</p> <p>«Царевна Несмеяна»</p> <p>«Руковички»</p> <p>«Обезьянка»</p>
---	---	---

Продолжение таблицы 2

	12. Развитие уважения в общении, частое использование вежливых слов.	Формирование вежливого отношения, эмпатии, доверия, чувства взаимопомощи: «Волшебные водоросли» Аппликация «Волшебный букет цветов» «Вежливые слова» «Ласковое имя»
Заключительный этап 2 занятия	1. Сплочение группы. 2. Закрепление норм и правил поведения и общения со сверстниками. 3. Отработка новых форм общения. 4. Возможность разделить друг с другом чувство радости и удовольствия от игр.	Игры: «Оркестр» «Путанка» «Общий презент» «Только вместе!» Совместный «Креативный рисунок»

Предполагаемый результат реализации программы «Коррекция нарушений межличностного общения у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха в игровой деятельности».

Критерием эффективности проведения коррекционной работы с детьми служит:

1. Четкое распознавание различных ситуаций взаимодействия.
2. Осознания задачи и требования, предъявляемые взрослыми в различных ситуациях взаимодействия.
3. Выстраивание своего поведения в соответствии с ситуацией.
4. Различение эмоционального состояния сверстника.

5. В процессе взаимодействия, ориентироваться на эмоциональное состояние сверстника.

6. Имеют представление об общепринятых нормах и способах выражения своего отношения со взрослыми.

7. Имеют устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником.

8. Появления сплоченности коллектива.

9. Способность адекватно эмоционально реагировать на ситуацию.

Дети целенаправленно осуществляют взаимодействие, прибегая к аргументации, защищая свою позицию. Предложения сверстника выслушивают, а не просто отвергают. Чувства и настроения ребенка приобретают более реалистический характер для определенных ситуаций взаимодействия. Появляется социальная направленность действий детей, их стремление прийти на помощь сверстнику. Существенно увеличивается сензитивность к чувствам другого человека, эмпатия, как способность к сопереживанию и сочувствию. Дети готовы к новым способам взаимодействия и переноса модели отношений «на равных» с игрового занятия в семейную обстановку. Вступая в контакт стремятся использовать в большей степени вербальное общения, дополняя его невербальными средствами коммуникации.

Положительный эффект коррекции, проявляется после окончания коррекционной программы в игровой деятельности и оказывает большое влияния на общий результат подготовки детей к школе.

2.3 Реализация коррекционной программы по преодолению нарушений межличностного общения детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Из представленной программы с детьми, принимавшими участие в эксперименте, было реализовано 8 занятий, продолжительностью 25–30

минут. Все занятия имели следующую структуру:

Вводная часть – приветствие. Погружение обучающихся в работу с использованием оригинальных способов проведения занятия должно брать свое начало еще на этапе знакомства педагога с обучающимися, а также ежедневно на этапе приветствия педагога с обучающимися и обучающихся друг с другом, так как результат проведения занятия зависит от организации его начала в гораздо большей степени, чем это обычно принято считать. Использовался: тактильный контакт, такой как рукопожатия, хлопки по ладошкам, поглаживание мягкой игрушки; приветливая улыбка; упражнения на снятия мышечных зажимов с мячом; мотивация в вербализации, которая проявляется в упражнениях где детям предлагается четко произносить свое имя и сверстника, говорить ласковые слова или добрые пожелания, совместная деятельность проявлялась в рисования общего рисунка.

Основная часть – содержит игровые упражнения в зависимости от поставленной цели каждого занятия. Необходимо учитывать общее состояние детей так же, как и не следует оставлять без внимания проявления повышенной утомляемости. В частности, для детей создаются проблемные ситуации, к решению которых они должны прийти сами или с помощью взрослых. В большинстве случаев, основная часть занятия направлена на взаимодействия сверстников, в которых им предлагается вместе нарисовать один рисунок самостоятельно выбрав тему. Присутствуют упражнения, направленные на развитие эмоциональной сферы, умения выражать свои чувства и понимать чувства другого, в этом случае дети сами показывают эмоции заостря внимание на положение бровей, глаз, рта, далее идет дифференциация эмоций на пиктограммах и лицах окружающих. Дети обучаются согласовывать свои действия с действиями другого ребенка, в играх с мячом где главной задачей является не выронить мяч, а для этого нужно, подстраивать под действия партнера. Отводится большое внимание вербальным и не вербальным средствам

общения, в игре «Пойми меня» ребенку сообщается определенное задания, которое он должен передать следующему участнику используя невербальные средства коммуникации. В игре «Слепец и поводырь» партнеру по игре завязывают глаза создается мотивация общения словесной форме.

Заключительная часть – подведение итогов занятия с детьми обговариваются проведенные игры и упражнения что им понравилось больше, повторяются основные действия во время занятия – «мы сегодня с вами познакомились, вы узнали, что меня зовут тетя Ксюша. Делали лес, в который вам нужно было попасть, а для этого вы говорили вежливые слова. Рисовали все вместе один рисунок, получилось очень красиво». На этом этапе занятия также обязательны тактильный контакт – соприкосновение ладошек, визуальный контакт «глаза в глаза», коммуникация с ребенком, заострение внимания на проговаривание вежливых слов «спасибо», «до свидания». Заключительная часть играет важную роль в формировании позитивной системы «взрослый – ребенок» и, прежде всего, отношений доверия и взаимопонимания.

Таким образом, сравнивая данные констатирующего и контрольного этапов, можно сделать вывод о том, что наблюдается положительная динамика. Дарья, имеющая трудности в понимании состояния сверстников сделал ошибку на различение эмоционального состояния мальчика на констатирующем этапе, на контрольном этапе начала привлекать к себе внимание, вступать в контакт, помогать убирать на место краски, кисточки и в дальнейшем приняла активное участие на занятиях. Тот же результат показал Вова, который на констатирующем этапе эксперимента допускал ошибки в представлении о способах своего отношения к сверстнику, выбрав одну ситуацию в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

На констатирующем этапе эксперимента Данил, Дима и Степа не справились с заданием в определении понимания ребенком задач,

предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия. Трудности в выявление понимание ребенка состояние сверстника: Вова и Ксюша не всегда различают эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении; Данил, Дмитрий и Степа весьма затруднялись в различении эмоционального состояния сверстников. В представлении о способах выражения своего отношения к взрослому, все дети кроме Степы, имеют недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому, а у Степы отсутствуют такие представления. Выявления уровня представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику показало, что большинство детей имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми. В задании по методике «рукавички» ребята набрали разное количество баллов: Вова заставлял Ксюшу разукрашивать в определенном месте, контроль действий отсутствовал, проявлял частичную взаимопомощь в самом начале и совсем не долго, которая не принималась партнершей, к результатам деятельности отнесся позитивно, показал, что они с Дашей молодцы; Данил заставлял брать Степу определенный цвет карандаша и рисовать в определенном месте, но не контролировал его действия, взаимопомощь отсутствовала, к полученному результату деятельности отнесся нейтрально быстро переключился на игру; Дмитрий заставлял Ксюшу выбрать определенный цвет и показывал ей где нужно рисовать, контроль отсутствовал на протяжении сего занятия, помощь полностью отсутствовала, по завершению задания сам сверил рисунки показал Ксюши, что она не правильно сделала; Ксения спорила с Димой не хотела ему подчиняться, согласилась только на две детали, после выбирала цвет сама, контроль партнера присутствовал только в начале выполнения задания, взаимопомощь отсутствовала, к результатом деятельности отнеслась нейтрально; Степа, в самом начале выполнения задания заставлял Данила

взять карандаш зеленого цвета, но Данил не соглашался и Степа отступил от него, сам начал раскрашивать, взаимоконтроль отсутствовал так же как и взаимопомощь, к результатам деятельности отнесся нейтрально.

На контрольном этапе эксперимента наблюдается положительная динамика. На занятиях дети проявили себя абсолютно по-разному, Дарья и Вова в конце первого занятия начали привлекать к себе внимания, вступать в контакт, они помогали убирать на место краски, кисточки и в дальнейшем принимали активное участие на занятиях. Данил начал вступать в контакт на втором занятии, активно сотрудничал со всеми сверстниками, пропускал занятия из-за отсутствия в учреждении. Дмитрий по причине болезни редко посещал занятия, взаимодействие проявлялась не со всеми сверстниками. Ксения начала вступать в контакт на третьем занятии, старалась привлечь к себе внимание телесным контактом. Степа часто проявлял агрессию на сверстников, начал проявлять инициативность в контакте на пятом занятии.

Промежуточные итоги реализации коррекционной программы в ходе педагогического наблюдения позволили сформулировать методические рекомендации педагогам по реализации нашей программы:

1. Для активного включения всех детей в работу, нужно, даже их самую незначительную деятельность поощрять похвалой.
2. Игра не должна начинаться до тех пор, пока все дети не поймут правило, задание, вопросы.
3. Перед началом новых игр или упражнения, использовать демонстрацию в качестве примера.
4. Для проведения игры-драматизации сказки «Репка», детям с нарушениями слуха, необходим предварительный этап, который заключается в том, чтобы дети вначале освоили тему в наглядном плане, показ сказки на мультимедийном оборудовании, знакомство с героями сказки в кукольном театре.
5. Для активации речи в игре нужно обходиться заранее

подготовленным необходимым минимум словарного запаса на определенную тематику.

6. При организации и проведения игр, по необходимости подготовить таблички со словами и / или карточки с изображениями предметов для данного занятия.

7. Обращать особое внимание на детей, которые в общение мало используют речь, создавать ситуации, мотивирующие использование речевой деятельности.

8. Независимо от уровня речевого развития, дать возможность высказаться каждому ребенку, обращая внимание на четкость проговаривания слов.

9. При работе с детьми старшего дошкольного возраста важно вызывать интерес к играм. В ходе игровой деятельности развивать познавательную активность ребенка. Игры детей нужно наполнять знаниями о труде людей, их отношении. Опирайтесь на разнообразие чувственных и эмоциональных образов.

10. Важным условием успешного воспитания и обучения детей, имеющих нарушения слуха всегда признавался принцип индивидуального подхода к каждому ребёнку.

11. Для эффективности улучшения состояния коммуникативных возможностей у таких детей необходим комплекс психолого-педагогических методик, направленных на развитие эмоциональной сферы, координации движения и мелкой моторики, согласованности действия, улучшение познавательных процессов, развитие игровой и речевой деятельности.

Таким образом, можно заключить, что сфера межличностного общения выстраивается у ребенка-дошкольника с нарушениями слуха во взаимосвязи с логическим мышлением, особенностями внимания и памяти. Позитивная или негативная самооценка, уровень владения логическими операциями будут так же влиять на процесс овладения ребенком

коммуникативных навыков. Коммуникативные способности, кроме «говорить и понимать чужую речь», включают в себя и распознавание мимики и жестов, и навык считывания эмоций собеседника, и способность прогнозировать развитие и результат взаимодействия с тем или иным человеком, умение выстраивать стратегию общения, с чем и связаны предлагаемые нами методы коррекции, которые были подобраны с учетом возраста и нарушений развития.

Выводы по второй главе

1. В результате констатирующего эксперимента были выделены дети, у которых наблюдаются значительные затруднения в использовании средств общения, как невербальных, так и вербальных, у этих же детей отмечается низкий уровень развития содержания общения: дети малоинициативны по отношению к сверстнику, так же слабо выражена их чувствительность к воздействиям сверстников во всех видах деятельности, так же наблюдается минимальная продолжительность общения со сверстниками.

2. Большинство детей с нарушением слуха имели средние показатели в развитии содержания общения, про этих детей так же можно сказать, что они изредка используют речевые (в основном это устно-дактильная речь) и невербальные средства общения, у них отмечается преобладание неречевых средств общения.

3. Было установлено, что есть ребенок, который активно пользуется и экспрессивно-мимическими, и предметно-действенными, и речевыми средствами общения (устная и устно-дактильная речь), он инициативен и чувствителен в общении со сверстниками и всегда имеет позитивный эмоциональный фон.

4. Выявлено, что в свободной деятельности дети дошкольного возраста с нарушениями слуха более инициативны в общении, чем в

регламентированной. Дети с нарушением слуха большую часть своей жизни пребывают в группе компенсирующей направленности дошкольной организации, именно поэтому для организации развития средств общения со сверстниками у детей с нарушенным слухом необходимо использовать весь режим дня группы.

5. Воспитатель является для ребенка значимой фигурой, именно на него ложится основная ответственность за построение того типа общения с ребенком, который выступит в качестве наиболее благоприятного контакта, наиболее благоприятных условий для установления коммуникативной деятельности со сверстником, поэтому нами были предложены методические рекомендации для воспитателей по развитию и коррекции средств общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Для реализации цели, поставленной перед воспитателем, нами были выделены задачи, направления, условия работы, формы организации детей, так же мы говорим о том, что предлагаемая работа осуществляется посредством любой деятельности детей. В целях систематизации данной работы нами описаны примерные игры различного вида, игровые ситуации для преодоления нарушений межличностного общения со сверстниками у глухих и слабослышащих детей. Предлагаемая коррекционная программа представляет собой комплексное воздействие, что дает возможность детям полностью погрузиться в общение со сверстниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общение – это главное условие и основной способ жизни человека. Общение всегда направлено на другого человека. Этот другой человек выступает не как физическое тело или организм, а как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим. Ориентация на активность другого и на его отношение составляет главное своеобразие общения. Отсюда следует, что общение – это всегда взаимная, обоюдная активность, предполагающая встречную направленность партнеров.

В дошкольном возрасте в жизни ребенка все большее место начинают занимать другие дети. Если в конце раннего возраста потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у дошкольника она уже становится одной из главных. Первая и наиболее важная отличительная черта состоит в большом разнообразии коммуникативных средств и чрезвычайно широком их диапазоне. В общении со сверстником можно наблюдать экспрессивно-мимические средства, т. е. естественные жесты, мимика, взгляды, предметно-действенные средства общения, т. е. движениями, связанными с предметами, наиболее главными в общении являются вербальные средства общения.

У детей с нарушениями слуха наблюдаются те же средства общения, что и у нормально развивающихся детей, однако их становление происходит с отставанием в силу психических особенностей данной категории детей.

На сегодняшний день существуют исследования, посвященные особенностям развития речи у детей с нарушением слуха, их речевого общения, но нет исследований, направленных на изучение общения и в частности средств общения со сверстниками у глухих и слабослышащих детей, а также отсутствуют методические разработки по развитию и

коррекции вербальных и невербальных средств общения со сверстниками у данной категории детей.

Таким образом, было организовано исследование, целью которого являлось выявление нарушений межличностного общения у детей дошкольного возраста с нарушением слуха. В данное исследование было добавлено изучение содержания общения детей с нарушением слуха, поскольку средства являются компонентом общения.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности развития общения детей с нарушением слуха, мы можем сказать, что группа детей разнородна: большинство детей не всегда могут проявить инициативу в отношении сверстника или же ответить на его воздействия, время общения со сверстниками в основном имеет минимальную продолжительность, это говорит о том, что у дошкольников слабо выражена потребность в общении с ними; выделены дети, у которых наблюдаются значительные затруднения в общении, они совершенно безынициативны, слабо выражена чувствительность к воздействиям сверстника; имеются дети, которые готовы к общению со сверстниками, они практически всегда проявляют инициативу, всячески воздействуют на сверстника. Так же нами было отмечено, что общение детей наиболее инициативно в свободной деятельности, чем в регламентированной. Проанализировав результаты изучения особенностей развития вербальных средств общения, можно сказать, что большинство дошкольников используют устно-дактильную речь для общения, однако пользуются они ей редко, так же среди них выделяются, дети, которые используют жестовую форму речи как средство общения, но делают это так же не активно, есть малое количество детей, которые активно используют устную речь. Нами было отмечено, что в общении детей с нарушенным слухом со сверстниками преобладают невербальные средства общения, однако у большинства детей они характеризуются не полным составом.

С учетом результатов эксперимента нами были разработаны

методические рекомендации воспитателям группы компенсирующей направленности по развитию и коррекции средств общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Мы выделяем следующие задачи, которые должен решать педагог по данной работе: создать условия для возникновения и поддержания у детей с нарушением слуха интереса к сверстникам, потребности в общении с ними; формировать у детей представления о различных средствах коммуникации со сверстниками; организовывать ситуации общения детей на протяжении всего дня, в которых у них возникает потребность использовать различные средства общения; формировать у детей умения и навыки использования вербальных и невербальных средств общения; упорядочить и привести в систему все усваиваемые в конкретных условиях средства общения. В соответствии с задачами нами выделены направления работы: развитие потребностно-мотивационной сферы; развитие операционной стороны общения у детей с нарушением слуха. В соответствии с направлениями работы нами раскрываются условия, средства, методы работы, формы организации. Так же нами прописаны результаты, на которые необходимо ориентироваться воспитателю во время работы, которые составлены в соответствии с ФГОС ДО и примерными адаптированными образовательными программами для глухих и слабослышащих детей дошкольного возраста.

Таким образом задачи исследования были решены, а цель – достигнута.

СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г. М. Психология социального познания. Учеб. Пособие для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. - М. : Аспект Пресс, 1997. - 288 с.
2. Белая, Н. А. Междисциплинарный подход к изучению проблемы коммуникативной компетентности слабослышащих детей / Н. А. Белая // Специальное образование. – 2011. – № 4 – С. 6-13.
3. Белова, Н. И. Специальная дошкольная сурдопедагогика. Учебное пособие для студентов дефектологического факультета педагогических институтов / Н. И. Белова. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
4. Бим, И. Л. Аттестационные требования к владению коммуникативными навыками / И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова // Воспитание в детском саду. – 1995. – № 5. – С. 2–8.
5. Богданова, Т. Г. Сурдопсихология: учебное пособие для студ. высш. Пед. учеб. Заведений / Т. Г. Богданова. – М. : Академия, 2002. – 224 с.
6. Богомолов, В. А. Тестирование детей / Серия «Психологический практикум» / В. А. Богомолов – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 352 с.
7. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис – М.: Советский спорт, 2004. – 304 с.
8. Васютина, П.Б. Формирования коммуникативных навыков у дошкольников с нарушенным слухом, обучающихся в условиях смешанных групп средством сюжетно-ролевых игр (из опыта работы) [электронный ресурс] // Департамент образования города Москвы <http://sch853zg.mskobr.ru>
9. Веракса, Н. Е. Пособие для педагогов дошкольных учреждений "Диагностика готовности ребенка к школе" / Н. Е. Веракса. – М. : Мозаика-Синтез, 2007. - 150 с.

10. Волков, Б. С. Детская психология. Психология развития ребенка до поступления в школу. - 3-е изд., испр. и доп. / Б. С. Волков, Н. В. Волкова; под ред. Б. С. Волков. – М. : Педагогической общество России, 2000. – 144 с.

11. Волкова, В. М. Игровая терапия как средство психологической профилактики и преодоления тревожности у детей с нарушениями слуха / В. М. Волкова // Специальное образование – 2009 – № 2, С. 14–18

12. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / Т. И. Волосовец ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – М. : Мозайка – Синтез, 2011. – 144 с.

13. Волошина, О. А. Языкознание – наука естественная или гуманитарная [электронный ресурс] // Исторический аспект. – 2014. <http://www.portal-slovo.ru/>

14. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 656 с.

15. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл; Эксмо, 2003. - 512 с.

16. Гаврина, С. Е. Готов ли ваш ребенок к школе? Книга тестов / Е. С. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – М. : ЗАО «Росмэн - пресс», 2007. – 79 с.

17. Герасименко, Ю. А. Межличностные отношения учащихся с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: монография / Ю. А. Герасименко, Г. А. Карпова – Урал. гос. пед. университет, 2004. – 163 с.

18. Головчиц, Л. А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. А Головчиц. – М. : Владос, 2001. – 304 с.

19. Дарвиш, О. В. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. В. Дарвиш ; под ред. В. Е. Ключко. – М. : Владос-пресс, 2003. – 264 с.

20. Евшлова, Е. В. Элементы урока: приветствие / Е. В. Евшлова // Начальная школа. – 2013 – № 8. – С. 25–28.
21. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология / Г. Л. Зайцева. – М. : Владос, 2000. – 302 с.
22. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Издание 2-е. : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 378 с.
23. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка / О. А. Карабанова. – М.: Российское Педагогическое Агентство, 1997. – 191 с.
24. Ключева, Н. В., Касаткина Ю. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: пособие для родителей и педагогов / Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль. : Академия развития, 1996. – 240 с.
25. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – М. : Просвещение, 2000. – 210 с.
26. Корепанова, М. В. Целостное развитие личности ребенка: взгляд на решение проблемы / М. В. Корепанова // Начальная школа: плюс До и После. – 2003. – №10. – С. 4–6.
27. Коноваленко, С. В. Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста / С. В. Коноваленко, М. И. Кременецкая. – СПб. : Детство-Пресс, 2011. – 80 с.
28. Коробкова, О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки», и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова // Специальное образование. – 2010. – №3. – С. 29–41.
29. Королева, И. В. Дети с нарушениями слуха: книга для родителей и педагогов / И. В. Королева, П. А. Янн. – СПб. : КАРО, 2011. – 240 с.

30. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка / М. И. Лисина; под ред. А. Г. Рузской. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 384 с.

31. Лубовский, В. И. Специальная педагогика и специальная психология : учеб пособие / В. И. Лубовский. – М. : Академия, 2003. – 405 с.

32. Монакова, Н. И. "Путешествие с Гномом". Развитие эмоциональной сферы дошкольников / Н. И. Монакова. – СПб. : Речь, 2008. – 128 с.

33. Немов, Р. С. Общие основы психологии: – 4-е изд. / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

34. Носкова, Л. П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для ВУЗов / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 344 с.

35. Носкова, Л. П. Дошкольное воспитание аномальных детей: книга для учителя и воспитателя / Л. П. Носкова. – М. : Просвещение, 1993. – 224 с.

36. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по русскому языку, профильный уровень (проект) – 2004 [электронный ресурс] // Российский общеобразовательный портал министерства образования и науки РФ: система федеральных образовательных порталов. – режим доступа: <http://www.school.edu.ru>

37. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры / М. А. Панфилова. – М. : Гном и Д, 2002. – 160 с.

38. Пельмская, Т. В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Т. В. Пельмская, Н. Д. Шматко. – М. : Владос 2008. – 233 с.

39. Речицкая, Е. Г. Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. / Е. Г. Речицкая. – М. : Владос, 2004. – 655 с.

40. Рогов, Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М. : Владос, 2001. – 334 с.
41. Рыбьякова, М. Ф. Ритуалы начала и окончания занятия [Электронный ресурс] // 2013. <http://nsportal.ru/>
42. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Владос, 2003. – 160 с.
43. Толкачева, Е. А. Игры на развитие коммуникативных способностей детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] // 2014 <http://nsportal.ru/>
44. Третьякова, Н. В. Развитие нравственных чувств у глухих детей / Н. В. Третьякова // Специальное образование – 2008 – № 2. – С. 35–40
45. Широкова, Г. А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста / Г. А. Широкова. – Ростов н/Д.: Феникс; Школа развития, 2005. – 304 с.
46. Янн, П. А. Воспитание и обучение глухого ребёнка: Сурдопедагогика как наука: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / П. А. Янн ; Пер. с нем. Л. Н.Родченко, Н. М. Назаровой; Науч. ред. рус текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2003. – 248 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Коммуникативные способности (Веракса Н.Е.)

Цель: см. в конкретных методиках.

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника (выявление сформированности действий, направленных на учёт позиции партнёра).

Возраст:

Метод оценивания: индивидуальная и групповая форма работы.

Описание задания:

Методика 1

Цель: Методика направлена на определение уровня развития коммуникативных способностей (пониманием ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия).

Материал

Картинки (для каждого ребенка) с изображением различных ситуаций общения и взаимодействия взрослого с детьми: занятие, игра, чтение книги. На каждой картинке представлены два варианта поведения детей – нормативное и ненормативное (кто-то из детей нарушает правило). Карандаши.

Инструкция к проведению

Педагог. Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети и взрослые. Вам нужно очень внимательно выслушать то, что я буду говорить и выбрать картинку, на которой изображен правильный ответ. Рядом с картинками есть пустые кружочки (показывает). Выбрав нужную картинку, в кружочке рядом с ней поставьте

крестик. Каждый из вас должен работать самостоятельно. Вслух ничего не говорить не нужно.

Задание 1.(Рис. 24.) Рассмотрите картинки (пауза). На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься. Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке.

В ходе выполнения первого задания педагог проверяет, правильно ли дети поняли инструкцию: отмечают ли они выбранные картинки крестиком. Детям, испытывающим затруднения, педагог повторяет инструкцию.

Задание 2.(Рис. 25.) Рассмотрите картинки (пауза). Отметьте, на какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе. Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке.

Задание 3.(Рис. 26.) Рассмотрите картинки (пауза). На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку? Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке.

Каждый раз педагог ждет, пока все дети выполняют задание, и только потом переходят к следующему.

Оценка

3 балла– ребенок правильно выбрал все три картинки.

2 балла– ребенок правильно выбрал две картинки.

1 балл– ребенок правильно выбрал одну картинку.

Интерпретация

Оценку 3 баллаполучают дети, которые четко распознают различные ситуации взаимодействия, вычленяют задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, и выстраивают свое поведение в соответствии с ними.

Оценку 2 баллаполучают дети, которые распознают все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослым. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации.

Оценку 1 баллполучают дети, которые почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослым в этих ситуациях. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.

Методика 2

Цель: методика направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком состояния сверстника).

Материал

Картинка (для каждого ребенка), передающие различное эмоциональное состояние детей: встреча веселого мальчика и грустной девочки (рис. 27, 28), игра детей (рис. 29, 30), ссора (драка) детей (рис. 31, 32). Рядом с каждой картинкой представлены два варианта эмоционального состояния детей - веселое и грустное. Карандаши.

Инструкция к проведению

Начало инструкции одинаково для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотрите на картинку и подумайте, что здесь происходит; вслух ничего не говорите (пауза). Теперь посмотрите на выражение лиц детей (картинки справа) (пауза)» Затем дошкольникам дается задание в соответствии с изображенной ситуацией:

Задание 1.(Рис. 27.) Как вы думаете, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 2.(Рис. 28.) Как вы думаете, какой девочка кажется мальчику?
Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 3.(Рис. 29.) Как вы думаете, каким мальчик кажется девочке?
Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 4.(Рис.30.) Как вы думаете, какой девочка кажется мальчику?
Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 5.(Рис. 31.) Как вы думаете, каким мальчик кажется девочке?
Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 6. (рис. 32.) Как вы думаете, какой девочка кажется мальчику?
Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Оценка

3 балла– ребенок правильно выбрал 4 и более картинок.

2 балла– ребенок правильно выбрал 2-3 картинки.

1 балл– ребенок правильно выбрал 1 картинку.

Интерпретация

Оценку 3 баллаполучают дети, различающие эмоциональное состояние сверстников и ориентирующиеся на него в процессе общения.

Оценку 2 баллаполучают дети, не всегда различающие эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении.

Оценку 1 баллполучают дети, затрудняющиеся в различении эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении со сверстниками.

Методика 3

Методика направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения ко взрослому).

Материал

Картинки, изображающие поступки детей по отношению к взрослому в различных житейских ситуациях (бабушка с тяжелыми сумками (рис. 33), бабушка в транспорте (рис. 34), мама, забивающая гвоздь (рис.35), болеющая мама (рис.36)).

Инструкция к проведению

Начало инструкции одинаковое для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотрите на левую верхнюю картинку (пауза). Как вы думаете, что происходит на картинке? Теперь рассмотрите остальные картинки (пауза).» Далее детям дается задание в соответствии с изображенной ситуацией:

Задание 1.(Рис. 33.) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что бабушка его поблагодарит.

Задание 2.(Рис. 34.) Отметьте картинку, на которой девочка ведет себя так, что бабушка ее поблагодарит.

Задание 3.(Рис. 35.) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что мама его поблагодарит.

Задание 4.(Рис. 36.) Отметьте картинку, на которой девочка ведет себя так, что мама ее поблагодарит.

Оценка

3 балла– ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает взрослому (несет тяжелые сумки, уступает место, забивает гвоздь, подает больной маме стакан воды).

2 балла– ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения взрослого, но не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому (предлагает взрослому донести бабушке сумки, уступить место и т.д.).

1 балл– ребенок выбирает ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому.

Интерпретация

Оценку 3 баллаполучают дети, которые имеют представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Оценку 2 баллаполучают дети, имеющие недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Оценку 1 баллполучают дети, не имеющие четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Методика 4

Методика направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).

Материал

Картинки (для каждого ребенка) с изображением поступков детей по отношению к сверстниками в различных житейских ситуациях (девочка, поскользнувшаяся на льду (рис. 37); малыш, на которого замахивается мальчик-подросток (рис.38); девочка, плачущая у сломанной постройки (рис. 39); мальчики, ссорящиеся из-за игрушки (рис. 40)). Карандаши.

Инструкция к проведению

Начало инструкции одинаково для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотрите, что происходит на верхней картинке (пауза). Теперь рассмотрите нижние картинки (пауза).» Далее детям задается вопрос в соответствии с изображенной ситуацией.

Задание 1. (Рис. 37) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что девочка его поблагодарит.

Задание 2.(Рис. 38.) Отметьте картинку, на которой девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит.

Задание 3.(Рис. 39.) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке.

Задание 4.(Рис. 40.) Отметьте картинку, на которой мальчики ведут себя так, что воспитатель их похвалит.

Оценка

3 балла– ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню, находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей)).

2 балла– ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т.д.).

1 балл– ребенок выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

Интерпретация

Оценку 3 балла получают дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку.

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми.

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

Интерпретация результатов

Пользуясь приведённой таблицей 3, можно подвести итог по всей батарее из четырёх методик и сделать вывод об уровне коммуникативных способностей ребёнка.

Таблица 3

Анкета для родителей

Цель: оценка коммуникативной сферы учащихся.

Оцениваемые УУД: Коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника - выявление сформированности действий, направленных на учёт позиции партнёра.

Метод оценивания: групповое анкетирование родителей.

Описание задания:

Инструкция: «Подчеркните пункты присущие вашему ребёнку».

1. Не играет с другими детьми / достаточно хорошо играет с другими детьми.
2. Обижает более слабых / защищает более слабых / не участвует в конфликтах, лучше постоит в сторонке.

3. Выставляет себя напоказ, паясничает / ведет себя скромно / что-то среднее.
4. Не отходит от меня, не остаётся дома один / вполне самостоятелен.
5. Не будет работать в группе / хорошо работает в группе сверстников.
6. Его исключают из занятий в детской группе / всегда привлекают в общественные дела.
7. Конфликтует, часто ссорится, дерётся с другими детьми.
8. Робок, застенчив.
9. Его постоянно обижают другие, подсмеиваются над ним.
10. Замкнут, изолирован от других, предпочитает находиться один.
11. При общении с учителем теряется, смущается, плачет без всяких на то причин / в общении с учителем раскрепощен, может спокойно подойти и задать интересующий вопрос, рассказать что-то из своей жизни.
12. Избегает конфликта со взрослыми.
13. Негативизм по отношению ко взрослым, отвечает дерзко.

Обработка результатов

За каждый «+» на утверждения № 1-4 и на каждое «-» утверждение № 5-6 начисляется по 1 баллу. Максимальное количество баллов 6.

Уровни сформированности коммуникативных речевых действий:

Высокий – 5-6 баллов,

Средний – 3-4 балла,

Низкий – 1-2 балла,

Критический – 0 баллов.

Приложение 5

Задание «Дорога к дому»

(модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»)

Цель: выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Оцениваемые универсальные учебные действия: коммуникативно-речевые действия.

Возраст: 8-10 лет.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности учащихся в парах и анализ результата.

Описание задания: двух детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному дают карточку с линией, изображающей путь к дому, другому – карточку с ориентирами-точками. Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию – дорогу к дому – по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги;

- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

2. Средний уровень: имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание.

3. Высокий уровень: узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцами.

Источник: Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст]. / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010

Приложение 6

«Анкетирование учащихся» (сост.Н.Ю. Яшина)

Цель: выявление уровня развития у ребенка качеств личности, проявляющихся в его отношениях к другим людям (выходная диагностика).

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника.

Возраст: 2-4 класс.

Метод оценивания: групповое анкетирование и оценка учителя.

Описание задания:

Учитель предлагает учащимся ответить на вопросы анкеты. Ребенок, выбрав один из предложенных ответов, записывает только одну букву, соответствующую выбранному ответу. Варианты возможных ответов могут быть написаны на доске.

1. Считаешь ли ты с мнениями других ребят?

а) да; б) иногда; в) никогда.

2. Обижаешь ли ты своих одноклассников?

а) никогда не обижаю; б) иногда обижаю; в) часто обижаю.

3. Бывает ли у тебя сожаление о плохом отношении к своим товарищам?

а) да; б) иногда; в) никогда.

4. Как ты относишься к делам класса?

а) ответственно, с желанием выполняю поручение;

б) заставляю себя его выполнить;

в) не всегда довожу начатое дело до конца.

5. Уважительно относишься к взрослым (родителям, учителям)?

а) да, б) не всегда, в) нет.

6. Сочувствуешь ли ты другим людям?

а) всегда пытаюсь утешить, помочь;

б) иногда сочувствую, иногда нет;

в) никогда не сочувствую.

Обработка данных.

Уровень развития у ребенка качеств личности и межличностных отношений определяются при помощи балльной системы. Ответы типа а) оцениваются в 1 балл, б) - 0,5 балла, в) – 0 баллов.

Учитель дает также собственную оценку каждого ответа ребенка и выставляет соответствующие баллы. Далее вычисляется среднее арифметическое суммы баллов за ответы, выбранные самим ребенком, и баллов, поставленных учителем. По полученным результатам выделяются три основных уровня развития качеств личности: высокий уровень – 6-5 баллов; средний уровень – 4,5-2,5 балла; низкий уровень – 2-0 баллов.