



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Формирование коммуникативных навыков у детей дошкольного
возраста с задержкой психического развития**

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

Проверка на объем заимствований:

59,17% авторского текста

Работа рекомендована к защите

«4» февраль 2024 г.

И.о. директора института

Сибиряк Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-409-102-3-2

Гумбатова Айгон Вагиф кзы

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Особенности формирования коммуникативных навыков у детей в онтогенезе.....	15
Выводы по 1 первой главе.....	23
ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	24
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	24
2.2 Особенности коммуникативных навыков у детей возраста с задержкой психического развития.....	29
2.3 Анализ методик коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития.....	36
Выводы по 2 главе.....	41
ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	43
3.1 Изучение коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	43
3.2 Состояние коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития.....	50
3.3 Программа коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития.....	56
Выводы по 3 главе.....	60

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	63
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

При социализации дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития сталкиваются с проблемами недостаточного развития навыков межличностного общения в среде окружающих, отсутствие средств общения со взрослыми и сверстниками.

Согласно требованиям Федерального Государственного Образовательного стандарта дошкольного образования одним из ведущих приоритетов является коммуникативная направленность учебного процесса, так как формирование личности, способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач, обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Коммуникация – одна из ключевых психологических категорий. Человек становится личностью в результате взаимодействия с другими людьми. Отношения с другими людьми зарождаются, формируются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте. Первый опыт таких отношений становится тем основанием, на котором строится дальнейшее развитие личности. От того, как сложатся отношения ребёнка в первом в его жизни коллективе – группе детского сада – во многом зависит последующий путь его личностного и социального развития, а значит и его дальнейшая судьба.

В отечественной педагогике и психологии вопросами о формировании, сущности, особенностях коммуникативных умений, занимались такие выдающиеся личности, как О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, И.А. Алексеев, В.А. Сонин, В.Н. Снетков, Е.С. Яхонтова, Л.В. Куликова и многие другие, все авторы уверены в том, что необходимо работать над формированием коммуникативных умений у детей уже с дошкольного возраста.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической особенностью детского возраста. Задержка психического развития часто обуславливает недоразвитие коммуникативных навыков. Недостаточно сформированы мотивы деятельности, отсутствует интерес общения, не умеют использовать средства коммуникативной деятельности.

Специфика таких детей начала изучаться под руководством Т.А. Власовой и Т.С. Певзнер. На сегодняшний момент дефектология уже имеет базу исследований, выделяющих ряд отличительных черт в развитии у детей с недостаточным уровнем развития, а также располагает определенными программами развития таких детей. Но много вопросов остаются полностью не изучены, среди них – вопрос формирования коммуникативных умений у дошкольников с задержкой психического развития.

Изучение специфики развития коммуникативной деятельности у детей с задержкой психического развития необходимо так же для определения своеобразия их отставания в личностном развитии. Проблема обучения дошкольников, отстающих в своём развитии от принятых психических норм, правильно выстраивать коммуникативный акт, имеет огромную значимость, ведь полноценно поставленная речь и спокойное состояние ребенка во время диалога – это самое главное в общении с воспитателем и его сверстниками. В данное время, единство представлений о процессах образования у детей с задержкой психического развития в коммуникативной деятельности, не полностью рассмотрены условия, содействующие эффективному формированию основных компонентов их положительному коммуникативному действию.

Цель исследования – теоретически изучить литературные источники и практически показать возможность коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития.

Объект исследования – процесс формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для решения поставленной цели необходимо выделить ряд **задач**:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Исследовать состояние коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать программу коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития.

Методы исследования:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, интерпретация, обобщение опыта и массовой практики;

– эмпирические: наблюдение, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, психодиагностические методы.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 32» города Троицка, Челябинской области.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе

Коммуникативные навыки представляют собой сложное психологическое образование, которое развивается на основе коммуникативных задатков, включающих такие структурные компоненты, как когнитивный, самооценочный, эмоциональный, коммуникативно – деятельностный компонент. Компоненты находятся в тесной связи между собой и обеспечивают успешность осуществления коммуникативной деятельности.

Деятельность – важное условие развития ребенка. По А.Н. Леонтьеву деятельность – это целенаправленное взаимодействие человека с окружающей средой, опосредованное всесторонней активностью или специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающей действительности. Одним из наиболее важных для человека видов деятельности является коммуникативная деятельность [34].

В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины равными. В толковом словаре русского языка общение связывается со словами «общность», «община» [47].

Этот смысл данного понятия может служить и главным критерием подлинного общения человека с другими людьми. Если есть общий контекст, общее поле, это значит, что человек общается. По мнению психологов коммуникация – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный

жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями [54].

Термин «коммуникация» впервые встречается в научной литературе в начале XX века. В настоящее время под понятием понимается три интерпретации:

- а) средство связи любых объектов материального и духовного мира,
- б) общение – передача информации от человека к человеку,
- в) передача и обмен информацией в обществе с целью воздействия на него [15].

Коммуникативный процесс подразумевает владение коммуникативными умениями и навыками.

Коммуникативными умениями – это те умения, которые связаны с правильным выстраиванием своего поведения и пониманием психологии человека, в которой необходимо уметь выбрать нужную интонацию, жесты, уметь разбираться в других людях, уметь сопереживать, в нужной ситуации поставить себя на его место, уметь находить индивидуальную форму общения, подстроить разговор под собеседника [17].

Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отображающая степень адекватности понимания главных смысловых доминант коммуникатора. Коммуникативные навыки предполагают высокую степень автоматизированности умений [17].

Психологический словарь определяет понятие «коммуникация» как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно – оценочного характера. Значит, коммуникация предполагает сообщение партнерами друг другу какого – то определенного объема новой, ценной информации и достаточной мотивации для продолжения общения, что является необходимым условием общения.

Е.Н. Кравцова и М.И. Лисина рассматривают коммуникативную деятельность как процесс приёма и передачи вербальной и невербальной информации, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку себя путем других людей [38].

В дошкольной педагогике является распространенной точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной А.Г. Рузской, согласно которой «коммуникативная деятельность» и «общение» рассматриваются как синонимы. Авторы отмечают, что развитие общения дошкольников представляет процесс качественных преобразований развития коммуникативных навыков [38].

Навык – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, установившиеся способы действий. Говоря же о коммуникативных навыках, имеют ввиду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями.

Важным условием, которое доказывает о наличии настоящего общения, является способность к идентификации, к умению общения с партнером, к возможности принять другую точку зрения, т.е. в общении всегда есть диалог. Общение в любых случаях направлено на другого человека. Этот человек выступает как субъект, как личность, которая наделена своей собственной активностью и своим отношением к другим людям. Ориентация на активность другого и на его отношение – это главное характерность общения.

Из этого следует, что общение – это всегда взаимная, совместная активность, которая предполагает встречную направленность партнеров. Тем не менее общение – это не просто внимание к другому или выражение отношения к нему, оно имеет свое содержание, которое связывает. Это может быть либо совместная деятельность, направленная на достижение

результата, либо тема разговора, либо обмен мнениями по поводу какого-либо события.

Главное, чтобы этот предмет общения, это содержание были общими для людей, вступивших в общение. М.И. Лисина выделила следующие компоненты коммуникативной деятельности дошкольников:

- наличие предмета общения – другого человека (ровесника или взрослого), который служит партнером по общению и является его субъектом;

- потребность в общении – желание и стремление ребенка познавать окружающий мир, оценивать себя и других людей;

- коммуникативные мотивы – это ведущие мотивы общения, так как они выступают социальным фактором, благодаря которому осуществляется коммуникативный процесс. Мотив общения связан с личностными качествами самого ребенка, его эмоциями и чувствами. Мотивы общения зависят от возраста ребенка;

- действие общения – выступает в качестве единицы коммуникативной деятельности. Заключаются в развитие коммуникативных навыков;

- задачи общения способствуют целенаправленному использованию разнообразных действий, которые совершаются в процессе коммуникативной деятельности. Довольно часто в коммуникативном процессе можно наблюдать, что мотивы и задачи общения не совпадают;

- средства общения способствуют быстрому осуществлению всех действий на вербальном и невербальном уровне;

- продукты общения – могут быть разнообразными и появляться в результате общения [46].

Психологические аспекты формирования коммуникативных навыков многосторонне исследовалась в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, и др., а также в концепции совместных форм учебных

действий и учебного сотрудничества (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.) [69].

По мнению А.А. Князьковой коммуникативные навыки – это понятие, отражающее комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающим [41].

Т.Г. Киселёва, Ю.А. Стрельцова и Б.Г. Мосалёва выделяют следующие коммуникативные навыки:

- умение восприятия и понимания речи окружающих; – верная реакция на речь окружающих;
- умение соблюдать очередность в беседе;
- способность посредством языка удовлетворять целый ряд своих потребностей;
- способность объясняться;
- способность завязывать и поддерживать разговор [13].

Коммуникативные навыки – навыки, необходимые для социального взаимодействия. К ним относятся: возможности речи (вербальной и невербальной), системы пара- и экстралингвистических средств (интонация, паузы), оптико-кинетические возможности (жесты, мимика, пантомимика). Развитие коммуникативных навыков происходит за счёт использования различных средств общения. Все средства проявления коммуникативных навыков подразделяются на две большие подгруппы:

- вербальные (речь, слушание и чтение);
- невербальные (мимика, жесты, пантомимика).

За недавний период в науке наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникация». В психологии более правильно установить следующее отношение между ними. Коммуникация – более широкое понятие по объёму. Коммуникация – связь, сотрудничество двух систем, в ходе которой от одной системы к другой передаётся сигнал, несущий информацию, а общение предполагает передачу информации.

Содержанием общения обозначают научные и житейские знания. В общении могут быть переданы навыки и умения [12].

Своеобразным содержанием общения следует признать отношения и взаимоотношения, которые наполняют общение, придают ему своеобразный колорит, окрашенность, диктует средства, манеру общения. От того, какие складываются взаимопонимания, зависит вся система данного лица.

Содержательная сторона общения может быть представлена через способы, средства. Главным средством общения, в человеческом обществе, является язык. Однако параллельно с языком внутри речевого общения широко используются неречевые средства: облик, жесты, мимика, положение партнеров относительно друг друга, изображение [36].

Внешний облик человека сознательно изменяется и в известной степени создается им самим. Облик складывается из физиогномической маски, одежды, манеры держаться. Физиогномическая маска – господствующее выражение лица формируется под влиянием часто возникающих у человека мыслей, чувств, отношений. Внешний облик и физиогномическая маска статичны. Динамическая сторона общения проявляется в жестах и мимике. Мимика – динамическое выражение лица в данный момент общения. Жест – социально отработанное движение, передающее психическое состояние. И мимика, и жесты развиваются как общественные средства коммуникации, хотя некоторые элементы, составляющие их, врожденные. Так, в физиологических исследованиях подмечено, что при восприятии предметов, вызывающих удовольствие, зрачок расширяется. Положительное отношение к предмету проявляется в стремлении к сближению с ним, выражается в широких жестах.

Средством общения также является тактильно-мышечная чувствительность. Взаимопроникновение, мускульное напряжение для движения, направленного на другое лицо, или удержание от него – вот пределы такого рода общения. Конкретными проявлениями его могут

служить рукопожатие, нахождение ребенка на руках у матери, единоборство спортсменов. При помощи тактильно - мышечной чувствительности человек познает физическую силу, некоторые особенности личности, отношения другого лица, в свою очередь проявляются некоторые собственные качества, и выражает отношение к нему. Тактильно-мышечная чувствительность – основной канал получения информации из внешнего мира и главное средство общения у людей, лишенных слуха и зрения, и таким образом лишенных возможности естественным путем овладеть звуковой речью.

Выделены четыре дистанции между обучающимися: интимная, личная, социальная, публичная. Первые две дистанции показывают то, что обучающиеся являются близкими друзьями; социальной дистанции придерживаются люди, вступающие в официальные контакты; публичная имеет место между чужими людьми [11].

Психологи выделяют три уровня общения:

– макроуровень, когда общение рассматривается как важнейшая сторона образа жизни личности. Это обусловлено общественными отношениями, социальными условиями жизни личности.

– мезауровень, когда общение предполагает контакты на определенную тему. Реализация темы может осуществляться с одним лицом и группой, может закончиться в один сеанс или потребовать несколько встреч, актов общения и общение в пределах темы имеет начало, середину и окончание, т.е. оно представляется процессом.

– микроуровень, который предполагает акт общения и выступает в роли своеобразной элементарной единицы. Таким актом общения можно считать «вопрос-ответ», рукопожатие, многозначительный взгляд – мимическое движение в ответ [42].

Деление общения на виды возможно по нескольким основаниям: контингенту участников, продолжительности, степени опосредованности, законченности, желательности и другое. В зависимости от контингента

участников можно выделить межличностное, лично-групповое, межгрупповое общение.

В первой группе, первичном коллективе, каждый человек общается с каждым. В ходе такого парного общения реализуются как личные, так и групповые цели и задачи.

Лично-групповое общение – это тот случай, при котором одна сторона, один участник – личность, другая – группа, коллектив. Лично-групповое общение наиболее отчетливо проявляется между руководителем и группой, коллективом.

Межгрупповое общение подразумевает контакт двух общностей. Цели и задачи общения групп, коллективов могут и не соответствовать. Если цели соответствуют, то происходит сложение сил и общение носит «мирный» характер. Если цели не соответствуют и при этом они исключают друг друга, то возникает конфликтная ситуация и общение приобретает вид конфронтации, противоборства.

«Непосредственное», имеют в виду общение «лицом к лицу», общение, при котором каждый его участник воспринимает другого и реализует контакт, используя все имеющиеся в его распоряжении средства.

«Опосредованное общение» – это коммуникация, в которую внедряются промежуточные звенья в виде третьего лица, механизма, вещи. Опосредованность может быть минимальной и значительной.

Кратковременное общение с незнакомым человеком отличается от акта общения со знакомым. Показателем завершения общения служит исчерпанность содержания темы, совместного действия. Завершенным можно считать такое общение, которое идентично оценивается его соучастниками [13].

По мнению А.А. Заречной механизм формирования коммуникативного навыка выполняет ряд этапов:

1) рече-лингвистическая компетенция как совокупность знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих точность и адекватность

передачи и интерпретации информации (коммуникативная сторона общения),

2) оценочно–рефлексивная компетенция, отражающая способность детей к адекватному восприятию себя и собеседника (перцептивная сторона общения),

3) социально–поведенческая компетенция как система знаний, умений и личностных качеств, обуславливающих возможность планирования, организации и осуществления эффективного взаимодействия с окружающими людьми (интерактивная сторона общения) [68].

Таким образом, обобщив все приведенные выше примеры определений понятию коммуникативные навыки, мы можем сделать следующий вывод, что выполнение определенных невербальных действий и вербальных реакций общения, доведенных до автоматизма, мы можем оценить как показатель владения навыками коммуникации.

1.2 Особенности формирования коммуникативных навыков у детей в онтогенезе

Проблема развития коммуникации у детей глубоко изучена и широко представлена в отечественной педагогике и психологии. Коммуникативные умения не являются врожденной способностью человека. Они формируются постепенно, вместе с развитием ребенка, на основе подражания окружающим.

Онтогенетическое развитие коммуникативных умений у ребенка до поступления в школу проходит 5 этапов формирования:

1. От рождения до 2-3 мес. биологическое по содержанию, контактное общение, которое служит для удовлетворения органических потребностей ребенка. Использует примитивную мимику и элементарную жестикуляцию.

2. От 2-3мес. до 8-10 мес. Начальный этап познавательного общения, который связан с началом функционирования основных органов чувств и появлением потребности в новых впечатлениях.

3. От 8-10 мес. примерно до 1,5 года. Возникновение координированного, вербально-невербального общения, обслуживающего когнитивные потребности.

4. От 1,5 до 3 лет. Появляется деловое и игровое общение, оно связано с возникновением игры, предметной деятельности. Начальный этап разделения делового и личного общения.

5. От 3 до 6-7 лет. Появляется произвольность в выборе и использовании естественных, данных от природы или приобретенных средств общения. Развивается сюжетно-ролевое общение, порождаемое включением в сюжетно-ролевые игры [56].

Когда ребенок идет в школу, он получает интеллектуальный и личностный рост. Его общение становится более содержательным, разнообразным, он разделяет свои цели. Происходит вербализация общения, четко различаются и развиваются деловое и личностное общение.

По мнению Л.С. Выготского, в основе возникновения диалогической (связной) речи лежит концепция о единстве процессов мышления и речи, соотношение понятий «смысл» и «значение», учение о структуре внутренней речи. Он считал: «Переход от мысли к слову осуществляется «от мотива, порождающего какую-либо мысль, к оформлению самой мысли, опосредствованию ее во внутреннем слове, затем в значениях внешних слов, и, наконец, в словах» [43].

А.Р. Лурия утверждал: «Порождение речевого высказывания представляет собой сложный многоуровневый процесс. Он начинается с мотива, который объективируется в замысле, замысел формируется с помощью внутренней речи. Именно во внутренней речи формируется «смысловая программа высказывания, которая реализуется во внешней речи на основе грамматики и синтаксиса данного языка» [36].

А.А. Леонтьев выдвинул положение о внутреннем программировании связного высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. Ведь действительно, речь служит для выражения, передачи другому уже готовой мысли. Она включается в сам процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Мышление формируется, создавая речевую форму. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается. Можно сказать, что на третьем году жизни начинают развиваться понимание речи, активная речь, возрастает словарный запас, структура предложений [22].

Дети используют простую, естественную и первоначальную форму диалогической речи, которая в младшем возрасте тесно связана с их деятельностью и помогает общаться со сверстниками в совместной практической деятельности. Такая речь является ситуативной, ее смысл понятен лишь в связи с ситуацией. Обычно контекст заменяется мимикой, жестами, интонацией, но уже в этом возрасте дети учитывают то, поймет ли их собеседник или нет. Данные речевой диагностики показывают, что дети дошкольного возраста испытывают значительные трудности в усвоении родного языка, а именно: его звуковой системы, грамматического строя, лексического состава. А без полноценного владения родным языком невозможно овладение диалогической речью. Диалогическая речь предполагает знание языка и умение им пользоваться при построении связного высказывания [50].

Коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей в ее межличностной функции на всех трех этапах становления (в довербальный период, в момент возникновения и в дальнейшем ее развитии). Его влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этапов. Это связано в первую очередь с тем, что сам коммуникативный фактор изменяется у детей в разные периоды дошкольного детства [49].

Предметом общения, как деятельности, является другой человек, партнер по совместной деятельности. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения.

Значительное место в жизни дошкольников занимает их общение со сверстниками. В дошкольном возрасте, впервые, социальное внимание детей начинает планомерно переключаться со взрослого на сверстника, интерес к общению со сверстниками существеннейшим образом увеличивается. В течение дошкольного детства избирательность в общении со сверстниками заметно возрастает. Дети в 3-4 года достаточно легко меняют свои привязанности к тем или иным сверстникам. Дети 4-5 лет уже более привязчивы к некоторым из своих сверстников. Дети 5-6 лет оказывают довольно устойчивое желание общаться с определенными сверстниками и проявляют к ним некоторую индивидуальную привязанность. Дети 6-7 лет стараются общаться именно с конкретными своими сверстниками и высказывают к ним явную личностную привязанность [67].

В процессе общения со сверстниками развивается и самооценка детей дошкольного возраста, становящаяся, со временем, все более адекватной. Сравнивая себя с окружающими детьми, ребенок-дошкольник точнее представляет свои возможности, которые он демонстрирует в разных видах деятельности и по которым его оценивают окружающие. По убеждению подавляющего большинства широко известных возрастных психологов, активная социализация детей происходит уже в детском саду, в процессе общения с воспитателями и сверстниками [36].

В дошкольном детстве, в ходе разнообразной игровой деятельности, осуществляемой совместно с другими детьми и со взрослыми в процессе общения, интенсивно развивается уровень притязаний ребенка. Позитивное или негативное формирование уровня притязаний дошкольника прямо

зависит от положительного или отрицательного влияния на него всех окружающих ребенка взрослых и сверстников, т.е. от того микросоциума, в котором он осуществляет свою жизнедеятельность [4].

Выделяют следующие условия развития коммуникативных умений у дошкольников:

- владение навыком общения и типичными способами поведения в различных ситуациях;
- выполнение определенных требований и контроля за их выполнением;
- умение проникнуть в настроение, посочувствовать огорченному, оказать эмоциональную поддержку;
- овладение культурой речевого общения; ж) умение владеть собой даже в трудных ситуациях;
- владение родным языком; и др.

Общение со взрослым имеет большое значение для ребенка на всех этапах детства. Но особенно важным оно является в первые семь лет, когда закладываются все основы личности и деятельности растущего человека. И чем меньше ребенку лет, тем большее значение для него имеет общение со взрослым [67].

Таким образом, речь как средство общения возникает на определенном этапе общения ребенка. Возникает для целей общения и в условиях общения. Ее развитие обусловлено нуждами общения и общей жизнедеятельности ребенка. Речь возникает как необходимое и достаточное средство для решения тех задач общения, которые встают перед ребенком на определенном этапе его развития.

Формирование коммуникативных навыков происходит в процессе непосредственного общения ребенка с ближайшим взрослым. М.И. Лисина выделила четыре формы такого общения [68].

Первая форма – это ситуативно-личностное общение. Оно зависит от особенностей сиюминутного взаимодействия ребенка и взрослого и

ограничено узкими рамками ситуации, в которой удовлетворяются потребности ребенка. Непосредственные эмоциональные контакты 19 являются основным содержанием общения, поскольку главным объектом внимания ребенка является взрослый [68].

Второй формой является ситуативно-деловое общение, возникает в связи с общей деятельностью взрослого и ребенка. Постепенно ведущей становится предметно-манипулятивная деятельность, и у ребенка появляется потребность в сотрудничестве, которая, вместе с потребностями в новых впечатлениях и активности, может быть реализована в совместных действиях со взрослым. Взрослый показывает все разнообразие способов манипулирования предметом, тем самым раскрывая перед ребенком те их качества, которые тот затрудняется обнаружить самостоятельно [68].

Далее следует внеситуативно-познавательное общение, которое подталкивается мотивом познания. С течением времени ребенок начинает задавать большое количество вопросов об окружающем, выходящие за рамки его опыта. В этот период именно взрослый является учителем и источником знаний.

В середине или конце дошкольного возраста возникает четвертая форма общения – внеситуативно-личностное общение. Взрослый становится для ребенка высшим авторитетом, чьи требования и просьбы необходимо выполнять. В случае, если данная форма общения не сложится к шести – семи годам, ребенок будет психологически не готов к школьному обучению [37].

Родившись, ребенок уже вступает в коммуникацию с взрослым. Так, первым способом вступления в коммуникативные отношения у ребенка, является крик, который возникает из-за простых физиологических потребностей ребенка. Конечно, крик ребенка еще не совсем осознанный им способ коммуникации, однако, он является крепким фундаментом – базой для дальнейшего развития коммуникации, ведь с течением времени ребенок

понимает, что на такой сигнал, как крик, всегда придет его мама, при виде которой ребенок замолкает [69].

Уже к двум месяцам крик ребенка приобретает интонационную окраску, а кроме того, у него появляются первые эмоциональные реакции на происходящее: гуление, мимические проявления, двигательные позы рук и ног, которые возникают в ответ на комфортные или некомфортные ощущения. В это же время у ребенка появляется комплекс оживления – реакция оживления на лицо или голос знакомого человека [7].

В возрасте полугода у ребенка возникает лепет. Теперь ребенок реагирует не только на шумы, издаваемые различными предметами, но и на речь. К году ребенок хорошо различает окружающие его предметы и простейшие ощущения, после этого он начинает вычленять из потока речи взрослых отдельные слова [67].

Ближе к двум годам начинают появляться первые слова. Активность развития процесса изучения слов напрямую зависит в этом возрасте от эмоционального общения с взрослым и осуществления ребенком предметно-манипулятивной деятельности. Ребенок уже в этом возрасте использует невербальные средства общения: жесты и мимику. В это же время в речи ребенка появляются и первые глаголы, в которые он облачает свои желания: «дай», «кушать». К концу второго года жизни появляется и элементарная фразовая речь, которая также развивается на фоне потребности ребенка выражать свои требования [31].

В связи с тем, что общий словарь ребенка значительно увеличивается при достижении ребенка трех лет, перед ним встает новая задача – построение грамматически правильного предложения. Усвоение этого навыка происходит также в непосредственном общении со взрослыми. Кроме того, в этом возрасте ребенок начинает различать и считывать эмоции окружающих людей: видит, когда кому-то грустно или кто-то смеется. Может пожалеть куклу. Данный вид эмпатии и способность к

различению эмоций очень значимы, поскольку без них неосуществима совместная деятельность и сложные формы общения детей [29].

Примерно в четырехлетнем возрасте у ребенка происходит усложнение фразовой речи: ребенок начинает употреблять новые слова, предложение становится распространенным, хоть пока и не сложным. Кроме того, в этот временной промежуток ребенок начинает уяснять правила вежливого разговора: начинает употреблять слова «спасибо» и «пожалуйста», здороваться и прощаться, способен обращаться к взрослому человеку по имени и отчеству. Примерно в этом же возрасте у ребенка формируется регуляторная функция речи, что проявляется в оречевлении собственных игровых действий [28].

Данный навык коммуникации зависит от уровня сформированности лексико-грамматической стороны речи, то есть от умения правильно называть объекты и согласовывать между собой слова в одном предложении, уметь выстраивать предложение по смыслу, использовать соответствующую контексту интонацию. К пяти годам ребенок полностью усваивает обиходный словарь, начинает овладевать контекстной речью. Активный словарь содержит большое количество слов, сложных по лексико-логической и фонетической характеристикам. Высказывания ребенка содержат фразы, которые требуют согласования большой группы слов [28].

Примерно в семь-восемь месяцев дети начинают демонстрировать адекватную реакцию на слова и фразы, сопровождающиеся соответствующими жестами и мимикой. К двум годам дети различают все тонкости родной речи, понимают и реагируют на слова, которые отличаются одной фонемой («мишка-миска»), выполняют посильные команды, которые им дает взрослый. От 3 до 7 лет у ребенка все более развивается контроль произнесенных слов, умение исправлять ошибки произношения. Примерно к пяти годам ребенок с нормальным развитием дифференцирует все звуки. К трем годам ребенок вступает в коммуникацию

уже не только со своими ближайшими взрослыми. Ему также становятся интересны и другие взрослые, а также сверстники [28].

Таким образом, развитие навыков коммуникации начинается с самого момента рождения ребенка, ведь родившись, ребенок уже становится участником мира социальных отношений. Развитие вербальных и невербальных компонентов коммуникативных навыков происходит совместно со всеми ступенями развития речевого праксиса и разворачивается в различных видах деятельности, ведущий вид которой меняется вместе с возрастными периодами, через которые проходит ребенок. Кроме того, необходимым спутником на этом пути для ребенка является ближайший взрослый.

Выводы по 1 главе

Коммуникативные навыки являются необходимым компонентом для реализации коммуникативной деятельности. Коммуникативные навыки формируются с помощью различных средств общения, развиваются в дошкольном возрасте.

По мнению Л.Я. Лозован: «Коммуникативные навыки – это индивидуально-психологические свойства личности ребёнка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, адаптации, самостоятельной, информационной, интерактивной деятельности на основе субъект – субъектных отношений».

Формирование коммуникативных навыков происходит постепенно в течение всего речевого становления ребенка, базируясь на умениях, приобретаемых им на каждом этапе и совершенствуясь с каждым годом. Так, коммуникативные навыки делятся на вербальные и невербальные средства и формирование этих двух видов коммуникативных навыков происходит в процессе общения ребенка со взрослым с опорой на все анализаторные системы: зрение, слух, ощущения.

ГЛАВА 2 ХАРАКТЕРИСТИКА ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, выражается в недостаточности общего запаса знаний, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности.

Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается в условиях специального воспитания и обучения для детей с данной особенностью. Задержка психического развития – психолого-педагогическое понятие в отечественной коррекционной педагогике, которое характеризует отставание в развитии психической деятельности ребёнка.

Этиология задержка психического развития связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и в основном с органической недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС) резидуального или генетического характера.

В настоящее время выявлено два основных варианта патогенетических механизмов формирования задержки психического развития:

– нарушение познавательной деятельности, связанное с незрелостью эмоционально-волевой сферы личности, то есть с психическим инфантилизмом;

– нарушение познавательной деятельности вследствие стойких астенических и цереброастенических состояний.

Существует несколько классификаций задержки психического развития. В практике работы с детьми данной категории наиболее широко распространена классификация, в соответствии с которой различают четыре основных варианта задержки психического развития [52]:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм): на первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости.

Для детей характерны аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т. п. Инфантильность психики ребенка часто сочетается с инфантильным типом телосложения, с «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют интерес к игре-действию, а не к игре-отношению, эта деятельность для них наиболее привлекательна, в отличие от учебной, даже в школьном возрасте.

Перечисленные особенности затрудняют социальную, в том числе школьную адаптацию. При гармоническом психическом инфантилизме незрелость психики сочетается с субтильным, гармоничным телосложением. При психофизическом инфантилизме поведение и личностные качества ребенка характеризуются специфическими особенностями. Этим детям рекомендуется комплексная коррекция развития педагогическими и медицинскими средствами [2].

У детей с задержкой психического развития конституционального происхождения отмечается наследственно обусловленная парциальная недостаточность отдельных функций: гнозиса, праксиса, зрительной и слуховой памяти, речи. Эти функции лежат в основе формирования межанализаторных навыков, таких как рисование, счет, письмо, чтение и др.

2. Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у

детей с хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринной системы и др. Именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций детей, замедляют формирование навыков самообслуживания, негативно сказываются на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности.

Для детей с задержкой психического развития соматогенного типа характерны явления стойкой физической и психической астении, что приводит к снижению работоспособности и формированию таких черт личности, как робость, боязливость, тревожность. Если дети с задержкой психического развития данного генеза воспитываются в условиях гипо- или гиперопеки, то у них нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что вместе со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь возрастного уровня развития [2].

3. Задержка психического развития психогенного генеза. При раннем возникновении и длительном воздействии психотравмирующих факторов у ребенка могут возникнуть стойкие сдвиги в нервно-психической сфере, что приводит к невротическим и неврозоподобным нарушениям, патологическому развитию личности [32].

В данном случае на первый план выступают нарушения эмоционально-волевой сферы, снижение работоспособности, несформированность произвольной регуляции поведения [1].

Дети с задержкой психического развития психогенного генеза с трудом овладевают навыками самообслуживания, трудовыми и учебными навыками. У них отмечаются нарушения взаимоотношений с окружающим миром: не сформированы навыки общения с взрослыми и детьми, наблюдается неадекватное поведение в незнакомой или малознакомой обстановке, они не умеют следовать правилам поведения в социуме. Однако эти проблемы не носят органического характера, причина, скорее всего, кроется в том, что ребенок этому «не научен».

К данной группе часто относятся дети, воспитывающиеся в условиях депривации (в детских домах, в «неблагополучных» в социальном и эмоциональном плане семьях и т. п.), дети-беспризорники. Недостаточный уровень развития представлений, умений, навыков, соответствующих возрасту, отмечается и у детей, находящихся длительное время в условиях информационной, и эмоциональной депривации (дефицита полноценных эмоциональных отношений со взрослыми).

4. Для задержки психического развития церебрально-органического генеза характерны выраженные нарушения эмоционально-волевой и познавательной сферы. Установлено, что при данном варианте задержка психического развития сочетает черты незрелости и различной степени повреждения ряда психических функций.

В зависимости от их соотношения выделяются две категории детей: - дети с преобладанием черт незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма, то есть в психологической структуре задержка психического развития сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы (эти явления преобладают) и недоразвитие познавательной деятельности (выявляется негрубая неврологическая симптоматика).

При этом отмечается истощаемость и дефицитарность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей; дети со стойкими энцефалопатическими расстройствами, парциальными нарушениями корковых функций.

В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушения регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности. Установлено, что в обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: в первом варианте в большей степени звено контроля, во втором – звено контроля и звено программирования [64].

Все это обуславливает низкий уровень овладения дошкольниками всеми видами детской деятельности (предметно-манипулятивной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой), а в школьном возрасте – учебной. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивно. Задержка психического развития церебрально-органического генеза является наиболее стойкой и представляет тяжёлую форму задержки психического развития, которая с трудом преодолевается в дошкольный период. Следует констатировать, что как правило дети данной группы, продолжают свое обучение в коррекционных школах VII вида [51].

Определение «задержка психического развития» используется также для характеристики отклонений в познавательной сфере педагогически запущенных детей. В этом случае в качестве причин задержки 10 психического развития выделяются культурная депривация и неблагоприятные условия воспитания. Среди причин задержка психического развития называют также проявления минимальной мозговой дисфункции: нарушения, связанные с первичной дисфункцией эндокринной системы, недостаточностью кислотного обмена, с вредоносными влияниями окружающей среды [32].

Имеются указания на генетическую обусловленность возникновения у детей нарушений отдельных корковых функций и инфантильных черт поведения.

Таким образом, задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и является системным дефектом. Процесс обучения и воспитания необходимо выстраивать с позиций системного подхода. Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении с взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях

целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

2.2 Особенности коммуникативных навыков у детей возраста с задержкой психического развития

Взаимоотношения детей в малой группе – одна из основных форм реализации социальной сущности индивида, создающая базу для сплочения группы и помогающая сформировать психологический климат в коллективе. По Л. С. Выготскому, задержка, или отклонение, в становлении личностного уровня развития ребёнка обусловлена нарушениями психофизиологической организации детского организма и его культурном развитии, приводящими к затруднениям в социально-психологической адаптации, рассогласованности во взаимодействии личности с обществом и с самим собой. Безусловно, несвоевременное развитие любых психических процессов сказывается на уровне социально-психологической адаптации дошкольника и форме их функционирования.

Согласно исследованиям Е. В. Васильевой, Л. П. Григорьевой, Т. З. Стериной личность испытывает влияние компонентов деятельности и поведения, проявляющихся не только в недостаточной активности, ритмичности и реакции на воздействие, но и в интенсивности эмоциональных функций, настроении и внимании. Все эти проявления, тесно связанные со свойствами нервной системы, являются наиболее стабильными и неизменными [27].

Так, у детей с задержкой психического развития наблюдается преобладание трудного и промежуточного темпераментов, вызывающее, с одной стороны, повышенную моторную активность и высокую отвлекаемость, а с другой, низкую выносливость и нарушение настроения, приводящее к эмоциональному дисбалансу в поведении и деятельности. Если не учитывать этого, то в дальнейшем создаются предпосылки для формирования патохарактерологических особенностей личности.

Темперамент, обуславливающий эмоциональность и формирующий уровень эмоционального интеллекта при задержке психического развития ниже, чем при нормальном развитии, и это создаёт определённые трудности в социализации [16].

Формирование полноценной коммуникации особенно актуально для детей с отклонениями в развитии. Свыше половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития».

Задержка психического развития (задержка психического развития) - синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости в интеллектуальной деятельности [4].

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации.

По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей. К настоящему времени проведен ряд исследований, в той или иной мере посвященных особенностям общения детей с задержкой психического развития (О. В. Алмазова, Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, А. И. Гаурилос, О.Н. Дианова, Е. Е. Дмитриева, Л. В. Кузнецова, А. В. Поповичев, Е. С. Слепович, Т. З. Стернина, Р. Д. Тригер, У. В. Ульenkova, С. Н. Чаплинская и другие) [16].

У детей с задержкой психического развития имеются трудности в формировании коммуникативных навыков. Несовершенство

коммуникативной сферы не обеспечивает процесс общения, а значит, и не способствует развитию познавательной деятельности.

У таких детей чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения.

Иногда старшие дошкольники с задержкой психического развития фактически не нуждаются во взаимодействии со сверстниками, играть они предпочитают в одиночестве, у них не отмечается выраженных привязанностей и эмоциональных предпочтений сверстников, не выделяются друзья, а межличностные отношения неустойчивы [18].

Следует учитывать различные формы поведения детей с задержкой психического развития: одни дети имеют тягу к контакту с младшими по возрасту, лучше принимающими их, а другие подвержены страху перед детским коллективом и избегают его. В результате неблагополучия в сфере отношений с окружающими у детей с задержкой психического развития создаётся отрицательное представление о самом себе, неверие в собственные способности и возможности, а неумение выстроить отношения, соответствующие возрасту, приводит к отрицательной обратной связи и формирует агрессивно-защитный тип поведения. Постоянное отвержение в коллективе или неудачи заставляют использовать примитивные реакции, так как найти конструктивный выход из таких ситуаций они не могут.

Е. Н. Хохлина отмечает, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдается несколько способов разрешения конфликтных ситуаций [26]:

1. Агрессия, направленная непосредственно на объект или на вещи.
2. Бегство ребенка от ситуации.

3. Отказ от посещения детского сада.

4. Регрессия (возврат на более низкий уровень развития).

По мнению Е. А. Винниковой, отрицание трудностей и неадекватная оценка реальной ситуации вытесняют из сознания травмирующую их действительность, несущую только неудачи, которых они не могут избежать [5].

Согласно исследованиям Г.Б. Шумаровой, в группах детей с задержкой психического развития мало перекрестных выборов между девочками и мальчиками, в основном контакты осуществляются со сверстниками своего пола. Сравнительный анализ выбора партнёра для общения нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития выявил существующие различия: среди детей с задержкой психического развития в основном присутствовали критерии, связанные с положительными качествами сверстников: «он добрый, делится игрушками, не дерётся, хороший» и без осознанного мотива выбора: «просто нравится»; у нормально развивающихся дошкольников при выборе преобладали критерии, связанные интересом к совместной деятельности – игре, и дружескими отношениями [13].

Общение со взрослыми, которые не входят в состав семьи дошкольника с ЗПР, обнаружило ряд специфических особенностей. В исследованиях Е. С. Слепович и ее сотрудников показано, что дети с ЗПР старшего дошкольного возраста в случае затруднений редко обращаются за помощью к воспитателю, педагогу, помощнику воспитателя – взрослым, не находящимся с ребенком в родственных отношениях («чужим» взрослым). Они склонны скорее к прекращению деятельности, чем по вступлению в общение с этими взрослыми. В контактах с «чужими» взрослыми доминирует деловое общение.

Также, экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР в различных сферах их деятельности на первый план выходит деловое общение с взрослыми. В общении со взрослыми у таких детей

отсутствует живость общения, они с осторожностью высказывают своё мнение, рассказывают о своих интересах и предпочтениях, достаточно пассивны в игре. Если в процессе беседы или игра ребёнок допускает ошибку, он останавливается, настораживается и может отказаться от её продолжения. Исследователи отмечают, что дети с задержкой психического развития крайне редко просят о помощи малознакомого им взрослого человека. Но наряду с этим они очень восприимчивы к ласке, доброжелательному отношению в их адрес, к проявлению сочувствия, к похвале. Они не отказываются от тактильного контакта, принимают от взрослого поглаживание головы или касание руки. Благоприятно реагируют на недифференциальные вербальные оценки и улыбку со стороны взрослого партнёра. Если дети при общении с взрослым чувствуют себя комфортно, уверенно, испытывают эмоциональную удовлетворённость, находится в ситуации успеха и доверяет взрослому, то он с большим желанием идёт на контакт, не ищет причин для того чтобы избежать общения, принимает помощь.

К седьмому году жизни у половины детей с ЗПР преобладает интерес к игровой и продуктивной деятельности. Одним из главных мотивов побуждающих детей к общению со взрослыми, является желание освоения практических и предметных действий. У дошкольников с ЗПР присутствует низкий уровень познавательной активности или он носит лишь поверхностный характер, поэтому у них нет ярко выраженного интереса к явлениям окружающего мира. Е. Е. Дмитриева и У. В. Ульenkova, проводя исследования по данной теме показали, что несмотря на то, что дошкольники с ЗПР проявляют интерес к совместной игровой деятельности с взрослыми, в ситуации личностной беседы или во время непосредственной образовательной деятельности чувствуют себя некомфортно, зажато, а в случае индивидуальных особенностей могут прекратить общение с взрослым [29].

Желание ребёнка привлечь к себе внимание, может побудить его обратиться к взрослому. Но при этом в большинстве случаев дети проявляют не вербальные средства общения, а предпочитает им тактильные средства или жестомимические. Также у данного типа детей низкий уровень самоконтроля, который присутствует практически на всех этапах деятельности. Они испытывают сложности в вербализации правил выполнения задачи. Дети редко достигают требуемого результата, однако при этом дают неадекватно завышенную оценку своей деятельности. Л. В. Кузнецова и Н. Ю. Купрякова провели специальное исследование, предлагающее старшим дошкольникам сложить разрезанную картинку из элементов (по одной на каждого), разделенную между всеми членами группы. В итоге в группах нормально развивающихся детей и детей с ЗПР были выявлены разные уровни сформированности базовых навыков эффективного общения и навыков сотрудничества.

Впервые общение ребенка со взрослым происходит в семье, именно семья закладывает и формирует основу нравственности и навыков социального поведения. Исследования О. В. Защиринской и Р. Д. Триггер свидетельствует о том, что семья и мать выступают главным источником коммуникации для детей с задержкой психического развития [21].

Взрослый берет на себя ведущую роль в жизни ребенка, вплоть до подросткового возраста. Но не у всех родителей получается найти контакт со своим ребенком. Родителям необходимо взаимодействовать и общаться со своими детьми.

При положительном взаимодействии родителей с детьми, у детей формируются адекватные нравственные качества и коммуникативные навыки. Если родители не уделяют ребенку внимания, не принимают в его жизни никакого участия, приводит к возникновению дезинтеграции внутриличностной и внешней коммуникации.

При негативном эмоциональном состоянии формируются искаженные образы о дружбе, о взаимоотношениях, что в следствии

приводит к своеобразию совместных игр детей и занятий. Необходимо взять во внимание тот факт, что родители зачастую не знают, как воспитывать и обучать ребенка с задержкой психического развития, они не владеют базой психолого-педагогических знаний, многие даже не хотят мириться с тем, что их ребенок не такой как все и поэтому относятся к нему, как нормально развивающемуся ребенку, не учитывая его особенностей развития [32].

Также негативно на воспитание ребенка влияет гиперопека, когда ребенка лишают самостоятельности, выполняя за него какие-либо действия, лишая ребенка саморазвития. При таком типе воспитания ребенок будет испытывать стеснение при самостоятельном контакте и общении со сверстником или взрослым.

Еще один тип поведения, который негативно влияет на формирование коммуникативных навыков у ребенка с задержкой психического развития – это выпячивание недостатка ребенка. В таком случае коммуникативные навыки формируются с позиции агрессивности.

Для детей с задержкой психического развития взрослый является авторитетом, следовательно, если взрослый не внимателен к ребенку, не учитывает его индивидуальные особенности, игнорирует его развивающуюся личность, то это в дальнейшем приводит к нравственной дезорганизации их поведения [25].

Это ещё раз доказывает, что дошкольники с задержкой психического развития имеют своеобразную специфику в построении отношений с окружающими, характеризующуюся индивидуальными особенностями и психологическими, и физиологическими параметрами, и уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков. При работе с такими детьми необходимо их учитывать, так как несвоевременное развитие психических процессов тормозит социально-психологическую адаптацию в коллективе и приводит таких детей в группу отверженных.

Таким образом, на проявление личностных качеств необходимо создать ребенку условия и требования, в которых он смог бы раскрыться,

при отсутствии требований у ребенка ослабляется самоконтроль для проявления индивидуальных личностных качеств. Дети в раннем возрасте очень чувствительны и при негативном взаимодействии с родителями у них закладываются отрицательные эмоциональные переживания, которые приводят к нарушению, неправильному закладыванию социальных навыков.

2.3 Анализ методик коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития

Имеется ряд различных методик, которые дают возможность выявить особенности коммуникативных навыков (навыков общения) у обучающихся дошкольного возраста. Данные методики принято разделять на два вида: объективные и субъективные. К объективным методикам можно отнести те, которые дают возможность определить внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия обучающихся в группе сверстников. Такая картина позволяет установить характер их взаимных отношений. При этом педагог устанавливает особенности взаимоотношения, взаимную привязанность либо наоборот антипатию, это позволяет педагогу увидеть объективную картину взаимоотношений между детьми дошкольного возраста.

Что касается субъективных методик, то они направлены на установление внутренних, глубинных характеристик отношения к другим детям, которые имеют связь с личностными особенностями и самосознанием. По этой причине субъективные методики, как правило, носят проективный характер. Когда обучающемуся предлагается некий «неопределенный» материал, например: различные изображения, высказывания, незаконченные предложения и так далее, обучающийся сам того не подозревая, наделяет изображаемых или придуманных персонажей

своими мыслями, чувствами и желаниями. То есть ребёнок переносит на них свое «Я».

Из объективных методов, которые применяются в группах детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, наиболее распространёнными являются:

- 1) метод наблюдения,
- 2) метод проблемных ситуаций.

Метод наблюдения это один из основных методов в арсенале педагога. Данный метод просто незаменим при первичной диагностике обучающихся. Метод наблюдения позволяет получить большое количество информации при исследовании детских отношений. Данный метод даёт возможность описать определённую картину взаимодействия обучающихся, он даёт большое количество живых, интересных фактов, которые характеризуют жизнь ребенка в привычных для него условиях. В данном случае в условиях его адаптации в группе сверстников.

1. Методика вербальных выборов (Е. О. Смирнова, Г. Любина, Л. Микулик, М. А.Панфилова). Обучающиеся 5-7 летнего возраста в состоянии весьма осознанно и объективно дать ответ на вопрос о том, с кем из сверстников он предпочитает дружить и общаться, а кто, наоборот, не входит в список его интересов. В беседе с обучающимся педагог может задавать следующие вопросы:

– с кем из ребят ты хочешь дружить, а с кем бы ты никогда не стал дружить?

– кого из детей ты пригласил бы на день рождения, а кого бы ты ни за что не позвал?

– с кем бы из детей ты хотел сидеть за одним столом на завтраке, а с кем бы ты не хотел сидеть?

– благодаря этой беседе педагогу становится понятен выбор ребёнка, у педагога начинает складываться информация о том, к кому ребёнок тянется, и от кого наоборот отдаляется.

– у ребёнка появляется набор положительных и отрицательных выборов.

Анализ данных выборов даёт возможность установить положение ребёнка в группе сверстников. «Дети–звезды» – это те дети, которые набрали наибольшее количество положительных выборов (больше четырех). «Предпочитаемые» – это те дети, которые получили один – два положительных выбора. «Игнорируемые» – дети, это те дети, которые не получившие никаких выборов, как положительных, так отрицательных (эти дети являются незаметными в коллективе сверстников). «Отвергаемые» – дети, это те дети, которые получили в большинстве отрицательные выборы.

При интерпретации полученных данных весьма важным моментом является взаимность выборов детей. Самыми оптимальными являются те выборы, которые являются взаимными. При анализе всех ответов детей педагог получает социограмму, на которой отчётливо проявляются самые популярные и менее популярные дети. Стоит отметить, что далеко не всегда детская группа имеет четкую социометрическую структуру. Случаются случаи, когда почти все дети получают одинаковое количество положительных выборов.

Такие результаты свидетельствуют о том, что в этих группах дружеское отношение распределяется в равной степени между участниками группы. Можно предположить, что подобная ситуация обусловлена верной стратегией воспитания коммуникативных отношений и является максимально благоприятной.

2. Методика проблемных ситуаций (по Д. Б. Богоявленской). Для формирования коммуникативных отношений требуется создать такие совместные эксперименты, в которых обучающийся будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (доверять или не доверять сверстниками, оценить их поступки, разрешить конфликт и так далее).

Такие ситуации нельзя назвать простыми формами совместной деятельности, это игры и действия, в которых обучающиеся, начиная с трёх

четырёхлетнего возраста, могут проявить внимание к сверстнику, оценить его действия, оказывать дружескую выручку и помощь. Основываясь на представленных методах в дальнейшем, ведётся коррекционная работа, которая направлена на привитие и развитие коммуникативных навыков у обучающихся в исследуемой группе

Примером создания подобной проблемной ситуации может являться игра «Строитель». В данной игре принимают участие три человека: два обучающихся и педагог. В начале игры детям демонстрируется конструктор, даётся инструкция, как в него играть и показываются примеры того, что из него можно сделать. Детям раздаётся две роли. Первая роль строителя, в ней ребёнок должен осуществлять активные действия, а вторая роль контролёра, в ней ребёнок выполняет наблюдение за действиями строителя. Обучающихся ставят перед выбором, кому первому дать роль строителя и начать конструировать. Как правило, дети всегда хотят начать именно с этой роли.

В тех случаях, когда дети не могут прийти к решению, кто из них будет первым строителем, педагог предлагает тянуть жребий. В качестве жребия используют спрятанный в руке педагога кубик. Тот ребёнок, который нашёл этот кубик и становится строителем. Ребёнку дают возможность совершить строительство по своему усмотрению. Второй же ребёнок является контролёром и осуществляет наблюдение за процессом строительства, также ребёнку даётся возможность совместно с педагогом оценить действия строителя. Во время строительства несколько раз (2-3) поощряется ребенок– строитель.

Для выстраивания грамотной и эффективной работы, направленной на развитие коммуникативных умений обучающихся дошкольного возраста, требуется иметь полное представление об уровне их сформированности у детей. Диагностикой уровней развития общения обучающихся дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками, а также установлением коммуникативных умений занимались такие исследователи,

как О. В. Дыбина, Г. А. Урунтаева, Е. И. Щербакова, Ю. В. Касаткина, Ю. В. Филиппова и многие другие. Но, стоит отметить, что в этих исследованиях недостаточно полно разработаны методики, применяемые для установления коммуникативных умений у обучающихся дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Это привело к проблеме, какой выбрать диагностический инструментарий, чтобы он подходил под следующие условия:

- был доступным;
- был надежным;
- был однозначным;
- был валидным.

В качестве критериев оценки уровня форсированности коммуникативных умений применяют:

- 1) намерение вступать в контакт,
- 2) навык создавать общение, в которое входит умение слушать своего собеседника, навык эмпатии (сопереживания), умение разрешать сложившиеся конфликтные ситуации,
- 3) знание правил, которые требуется соблюдать при общении с окружающими людьми. Оценка данных критериев производится по трёх бальной шкале: высокий уровень, средний и низкий уровень.

В теоретических и практических исследованиях применяются разнообразные методики изучения коммуникативных умений и навыков обучающихся: метод наблюдения, метод беседы, эксперимент. Наиболее распространённым является метод наблюдения, так как именно этот метод позволяет получить результаты в естественных для обучающихся условиях. Стоит отметить, хоть метод наблюдения и весьма распространён, но он даёт возможность получить представления в основном о поведении детей, по этой причине нами было принято решение использовать так же метод беседы.

Метод беседы выбирается с целью получения более точных данных о развитии навыков и умениях обучающихся, необходимых для формирования и развития коммуникативной деятельности. Для обучающихся, имеющих задержку психического развития, осваивающих адаптированную основную образовательную программу начального общего образования, свойственны следующие своеобразные образовательные потребности, такие как специальная психо-коррекционная помощь, которая направлена на формирование и развитие различных форм коммуникации.

В соответствии с АООП для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития к детям предъявляются следующие требования к овладению коммуникативными навыками:

1. Диалогическая форма. Ребенок должен уметь вести: этикетные диалоги в свойственных ситуациях бытового и трудового общения; диалог-расспрос (запрос информации и ответ на него) с опорой на изображение и модель, количество диалогического высказывания должно составлять 2-3 реплики с каждой из сторон; диалог-побуждение к действию.

2. Монологическая форма. Ребенок должен уметь применять базовые коммуникативные типы речи: описание, рассказ, характеристика (персонажей) с опорой на изображение (небольшой объем).

3. Аудирование. Ребенок должен воспринимать на слух и понимать: речь педагога и сверстников в процессе общения на уроках и занятиях и должен быть в состоянии вербально и невербально реагировать на услышанную информацию.

Программа формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития должна обязательно включать характеристики и типовые задачи формирования и развития личностных, регулятивных, познавательных, а также коммуникативных качеств воспитанников.

Выводы по второй главе

Проведенная работа показала, что психическое развитие у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития без коррекционного обучения проходит с большими отклонениями. Характерен замедленный темп развития всех психических процессов и их поздние сроки формирования, по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

У детей с задержкой психического развития, к концу дошкольного возраста, обнаруживаются несформированными присущие дошкольникам в норме деятельности: предметная, игровая, изобразительная. Также познавательные процессы: восприятие, память, мышление. Плохо развита речь, отмечается значительное недоразвитие моторики.

Жизнедеятельность ребенка происходит на пассивном уровне, полностью отсутствует активность в познании окружающего мира, стремление в взаимодействии с ним. У ребенка не проявляется желание в контакте общения со сверстниками, взрослыми. Ему не интересны социальные явления.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Изучение коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Цель экспериментального исследования – изучить коммуникативные навыки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи констатирующего этапа экспериментального исследования:

1. Изучить научно-теоретический аспект и провести анализ изучаемой проблемы.

2. Выявить уровень коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Чтобы изучить особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития применялись методы исследования: наблюдение и эксперимент.

В процессе экспериментального исследования использовались 2 методики:

– «Особенности высказываний детей 3 – 6 лет» (В. Богомолов).

Цель: выявление особенностей общения со сверстниками.

– «Диагностика развития общения со сверстниками» (И. А. Орлова, В. М. Холмогорова).

Цель: выявление уровня сформированности коммуникативных навыков у детей во время взаимодействия со сверстниками.

Охарактеризуем методы, которые использовались в исследовании:

1 метод – наблюдение.

Цель наблюдения – выявить уровень коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

2 метод – эксперимент.

Данный метод отличается от предыдущего тем, что обстоятельства для проявления нужного психического явления, создается наблюдателем специально. Во время эксперимента возможно изменить условия процесса. Также отмечается влияние некоторых факторов на возникновение психического явления и на его динамику. Количество проводимого эксперимента зависит от выявления закономерности.

Итогом эксперимента является получение объективных данных, которые подтверждаются другими людьми при проведении с другими контрольными опытами.

Для диагностики развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в данном исследовании применялись методики:

1. Методика «Особенности высказываний детей 3 – 6 лет» (По В. Богомолу). Цель: выявление особенностей общения со сверстниками.

В процессе наблюдения за детьми, их поведением в различных ситуациях отмечаются их высказывания. Из числа свободных высказываний выделим четыре ведущие категории:

- 1) «Я» – это высказывания о себе,
- 2) «ТЫ» – это высказывания о сверстнике,
- 3) МИР – это высказывания о окружающем, выходящее за пределы ситуации,
- 4) ИГРА – это высказывания детей, в процессе игры.

Каждая категория высказывания разбирается с точки зрения ситуативности и внеситуативности входящих в нее высказываний.

К ситуативным для категории «Я» и «ТЫ» причисляются высказывания детей о действиях, которые происходят «здесь и сейчас»:

– утверждение и выражение своих поступков и интересов к поведению сверстника (например: «Чем ты занимаешься? А что это у тебя? А я, смотри, что делаю. Я строю гараж»);

– оценивание своих действий и совершаемых действий партнера

(например: «Я все сделал правильно, а ты нет. Мой гараж лучше»);

– старание помочь сверстнику или просьба о помощи (например: «Помоги мне построить дом. Хочешь я тебе помогу?»);

– создание и распределение совместных действий (например: «Давай в машинки играть. Давай ты мне будешь подавать детали, а я строить, а потом наоборот»).

К внеситуативно-личностным высказываниям относятся:

– о событиях из жизни, прошлых и будущих (например: «Я был в зоопарке. Я в воскресенье поеду к бабушке. Ты был в кукольном театре?»);

– об умениях (например: «Я умею считать до двадцати. А ты умеешь?»);

– о предпочтениях («Я люблю мороженное, а кашу – нет. А ты, что больше любишь, лето или зиму?»);

– о состояниях («Я больше не хочу в это играть, а ты?»).

К внеситуативно-познавательным высказываниям детей, которые относятся к категории МИР относятся:

– познавательная информация о явлениях природы («А ты знаешь, что Солнце горячее? Звезды дальше Солнца. Растения вырабатывают кислород»);

– моральные нормы и правила поведения («Жадничать плохо, с ними никто не дружит. Обманывать не хорошо»);

– другие люди («Мой папа делает дома ремонт. У моего дедушки температура из-за холодной погоды»).

Категорию, составляющую высказывания, включенные в игру дошкольников, достаточно трудно однозначно отнести к ситуативным или внеситуативным. Полагается, что высказывания, которые включены в ролевую игру, свидетельствуют собой переход от ситуативного к внеситуативному общению. В связи с этим экспериментатор просто фиксирует количество высказываний, относящихся к игре.

Оценка результатов.

Для каждого ребенка, который учувствовал в эксперименте, составляется протокол, где фиксируются их высказывания. После помечается у каждого высказывания соответствующая категория высказывания.

Далее составляется таблица для каждого возраста. В ней указывается количество высказываний, касающихся каждой категории и отмеченное на каждого испытуемого.

2.«Диагностика развития общения со сверстниками» (По И. А. Орловой, В. М. Холмогоровой).

Цель методики – это выявление уровня сформированности коммуникативных навыков у детей во время взаимодействия со сверстниками.

Методика диагностики: диагностирование общения подразумевает фиксацию проявления интереса ребёнка к сверстнику, восприимчивости к воздействиям, инициативности ребёнка в общении, просоциальных действий, сопереживания и средств общения.

Чтобы определить уровень развития общения у ребенка со сверстником используются:

- параметры общения со сверстниками;
- шкалы оценки параметров развития общения со сверстниками.

Параметры, которые служат показателями общения детей со сверстниками:

- заинтересованность к сверстнику (концентрирует ли ребенок свое внимание на сверстнике, рассматривает ли его);
- инициативность (старается привлечь внимание сверстника к своей деятельности, привлечение сверстника к совместным действиям);
- восприимчивость (ребенок стремится к совместным действиям со сверстником, проявляет заинтересованность и наблюдает за его действиями, стараясь подражать им);

– просоциальные действия (ребенок учитывает желания сверстника, оказывает ему помощь, умеет поделиться);

– средства общения (действия, которые способствуют привлечению к себе внимание сверстника).

Показателями параметра являются:

– экспрессивно-мимические средства (эмоциональная обогащенность действий детей);

– активная речь (предречевые вокализации, лепет, отдельные слова, фразы).

Для оценки уровня развития общения детей со сверстниками, применяются шкалы оценки параметров общения со сверстниками.

Интерес к сверстнику:

– 0 баллов – ребенок не обращает внимания на сверстника, не реагирует на него;

– 1 балл – ребенок изредка оглядывается на сверстника, кратковременное внимание, не выражает интерес к деятельности сверстника;

– 2 балла – ребенок обращает внимание на сверстника, проявляет интерес к его действиям, но сохраняет пассивную позицию, не решаясь приблизиться;

– 3 балла – ребенок сразу же испытывает интерес к сверстнику, самостоятельно походит к нему, старается взаимодействовать с ним, начинает разговор, проявление интереса у ребенка к сверстнику проявляется на протяжении длительного времени.

Инициативность:

– 0 баллов – ребенок не заинтересован во взаимодействии со сверстником, никак не привлекает его внимание;

– 1 балл – ребенок не стремится быть инициатором совместной деятельности, но проявляет активность при помощи взрослого или, если

сверстник был инициатором;

– 2 балла – ребенок не всегда проявляет инициативу, инициативные обращения к сверстнику неуверенные, ненастойчивые, но при этом смотрит в глаза сверстнику, улыбается;

– 3 балла – ребенок является инициатором в общении, присутствует контакт глаза в глаза при общении со сверстником, также адресует ему улыбки, в деятельности показывает свои умения, заинтересовывает сверстника к совместным действиям.

Чувствительность:

– 0 баллов – ребенок безразличен к совместной деятельности со сверстником, не реагирует на его инициативу;

– 1 балл – ребенок обращает внимание на действия сверстника, но не пытается к взаимодействию с ним, не вовлекается и не подстраивается под действия сверстника;

– 2 балла – ребенок принимает инициативу сверстника, проявляет интерес к совместным действиям, при необходимости подстраивается под действия сверстника;

– 3 балла – ребенок охотно откликается на любые инициативные действия сверстника, активно подхватывает их, обсуждает правильность своих действий с действиями сверстника.

Просоциальные действия:

– 0 баллов – ребенок не обращает внимание на сверстника, не заинтересован в совместных действиях, не просит помощи и не оказывает ее, забирает игрушки, не хочет ими делиться;

– 1 балл – ребенок не является инициатором, но может, при вмешательстве взрослого, сделать что-нибудь совместно со сверстником, но на просьбу взрослого отдать игрушку сверстнику вызывает протест;

– 2 балла – ребенок не против совместной игры со сверстником, иногда сам является инициатором, может поделиться игрушкой, при

совместной игре не мешает сверстнику;

– 3 балла – ребенок заинтересован действовать совместно, сам предлагает игрушки, оказывает помощь в чем-либо, старается сгладить конфликты, если они возникают.

Средства общения:

Экспрессивно-мимические:

– 0 баллов – ребенок равнодушен к сверстнику, мимика не выражает никаких чувств;

– 1 балл – ребенок изредка проявляет эмоции, но в основном мимика спокойная, может смотреть в глаза сверстнику при общении, жесты использует, но не для выражения своих эмоций, а в ответ на обращения сверстника;

– 2 балла – ребенок активно использует эмоции, в том числе и отрицательные, все действия эмоционально окрашены, постоянно пытается привлечь внимание сверстника, поведение раскованное, своими действиями привлекает сверстника к совместным действиям.

Активная речь:

– 0 баллов - ребенок молчалив, не разговаривает, даже не «лепечет», не произносит слов ни по собственной инициативе, ни в ответ на обращения сверстника или взрослого;

– 1 балл – ребенок лепечет;

– 2 балла – у ребенка автономная речь;

– 3 балла – ребенок говорит отдельные слова;

– 4 балла – ребенок использует фразы.

При оценивании уровня сформированности общения у ребенка со сверстниками используются три уровня: низкий (3 балла), средний (2 балла) и высокий (1 балл).

При низком уровне сформированности общения характерна слабая выраженность всех параметров. Уровень развития общения оценивается как

средний, если большинство показателей всех параметров имеют средние значения. При высоком уровне сформированности общения ребенок в большинстве из параметров в каждой пробе, получил высшие баллы. Допускаются средние баллы по параметрам: активная речь и просоциальные действия.

Таким образом, для изучения особенностей развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами были использованы методы исследования: наблюдение и эксперимент.

3.2 Состояние коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития

Констатирующий этап проходил на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №32» города Троицка, Челябинской области.

В констатирующем этапе участие приняли 5 детей с задержкой психического развития старшей группы, возраст 5 – 6 лет.

Характеристика детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования представлена в Приложении А.

1) Методика «Особенности высказываний детей 3 – 6 лет» (общение со сверстниками). (По В. Богомолу).

Результаты наблюдения по данной методике представлены с двух сторон: количественной и качественных. Особенности высказываний детей занесены в таблицу и представлены в таблице 1, а сами высказывания представлены в приложении Б. Количественная характеристика представлена в таблице 2.

Таблица 1 – Особенности высказываний детей в зависимости от категорий на констатирующем этапе

Имя ребенка	Категория высказываний					
	Я		Ты		Мир	Игра
	ситуативные	внеситуативно-личностные	ситуативные	внеситуативно-личностные	внеситуативно-познавательные	любые высказывания
Никита	1	-	-	1	-	1
Дима	1	1	-	-	-	1
Сережа	2	1	1	1	1	2
Даша	2	1	1	1	2	2
Катя	1	1	2	-	2	2

Таблица 2 – Количество высказываний детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

Категория высказываний	Количество высказываний
«Я» - ситуативные	7
«Я» - внеситуативно-личностные	4
«Ты» - ситуативные	4
«Ты» - внеситуативно-личностные	3
Мир - внеситуативно-познавательные	5
Игра - любые высказывания	8

Исходя из полученных данных, сделан вывод о том, что детям данной группы, ведущим высказыванием является категория «Игра». А высказывания по категории «Ты» - внеситуативно-личностные у детей является отстающим.

Результаты представлены на рисунке 1

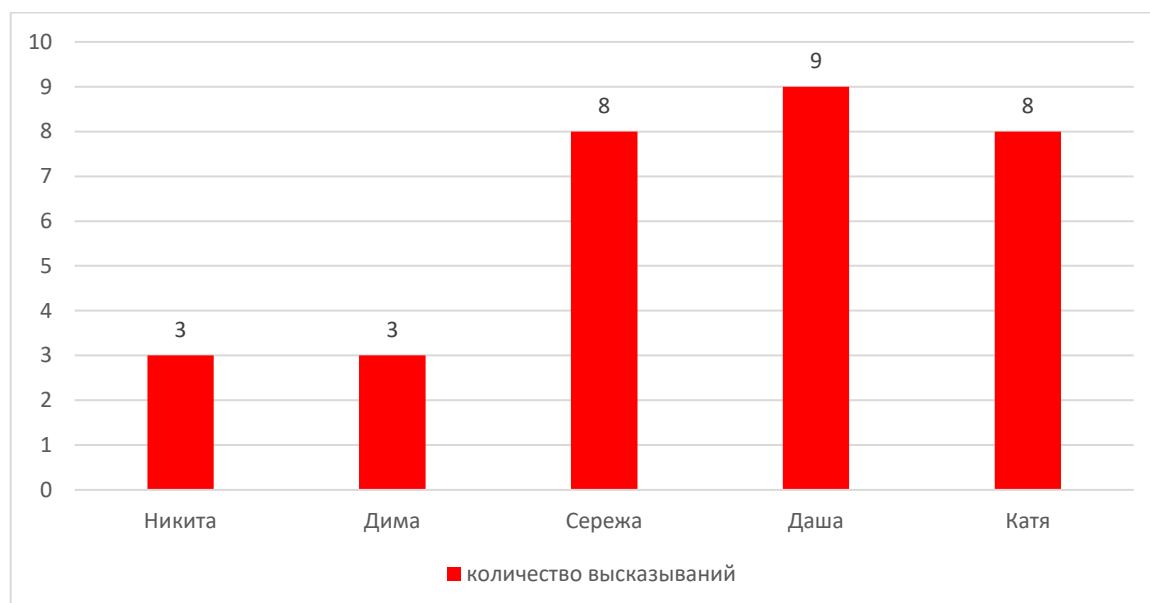


Рисунок 1 – Высказывания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по категории высказываний (в абс. ед.)

Качественный анализ результатов, показывает то, что категория «Я» (высказывания о себе) ситуативная форма общения сформирована у 5 детей (Дима, Даша, Никита, Катя, Сережа), так как они продемонстрировали высказывания о действиях, которые происходят «здесь и сейчас», а именно: констатация и показ своих поступков, оценка своих действий. Внеситуативно-личностная форма общения по категории «Я» сформирована у 4 детей (Дима, Даша, Сережа, Катя), они показали наличие высказываний о событиях из жизни. Не сформированной внеситуативно-личностной формой общения оказалась у 1 ребенка (Никита), так как он не смог показать высказывания, связанных с данной формой высказывания.

Исходя из полученных данных по категории «ТЫ» (высказывания о другом ребенке), ситуативная форма общения сформирована у 4 детей (Дима, Катя, Сережа, Даша), в этой форме они смогли продемонстрировать высказывания о действиях, которые происходили «здесь и сейчас», а именно: интерес к поведению сверстника, оценка его действий, создание совместных действий. Не сформирована ситуативная форма общения по данной категории, оказалась у 1 ребенка (Никита), он не хотел взаимодействовать со сверстниками. У 3 детей (Катя, Даша, Сережа), присутствует внеситуативно-личностная форма общения по категории «ТЫ», дети смогли показать высказывания о своих предпочтениях и событиях из жизни. Не сформированной внеситуативно-личностной формой общения, оказалась у 2 детей (Дима, Никита), потому что, они не смогли показать высказываний, которые относились к данной форме.

По категории «МИР» (высказывания, относящиеся к предметам и явлениям, которые выходят за пределы ситуации) внеситуативно-познавательная форма общения сформирована у 4 детей (Сережа, Даша, Катя, Дима), они смогли показать высказывания, относящиеся к моральным нормам и правилам поведения. Внеситуативно-познавательная форма общения, оказалась не сформирована у 1 ребенка (Никита), он не показал высказываний, относящихся к данной форме.

В категории «ИГРА» (высказывания детей, включенные в игру) у 5 детей (Дима, Катя, Никита, Даша, Сережа), наблюдались высказывания, которые были включены в игру.

Таким образом, в категории «Я» преобладают ситуативные высказывания, в меньшей степени сформированы внеситуативно-личностные. В категории «ТЫ» также преобладающими являются ситуативные высказывания, а внеситуативно-личностные сформированы в меньшей степени. Высказывания в категории «МИР» наблюдаются лишь у половины детей экспериментальной группы. И только категория «ИГРА» сформирована у всех детей экспериментальной группы. У детей, включенных в констатирующий этап экспериментального исследования, существенно преобладает ситуативное общение и высказывания, включенные в их игру.

2) Схема наблюдения (по М. Я. Басову).

Анализируя результаты наблюдения, при использовании данной методики были сделаны следующие выводы:

Для 2 детей характерен низкий уровень развития навыков общения (Никита, Дима). У детей проявляются резкие, беспорядочные движения. Реакция к действиям сверстника не проявляется: дети не отвечают на предложения. У детей отсутствует интерес к тому, чем занимаются сверстники. Нет оценки действий сверстника. Им сложно вступить в контакт со сверстниками, а ситуативное общение поддерживают без интереса. При критике сверстника взрослым улыбаются, а при его успехах испытывают недовольство.

У 3 детей уровень развития навыков общения находится на среднем уровне (Катя, Даша, Сережа). У детей проявляются импульсивные движения. На лице преобладает улыбчивое выражение. Дети проявляют интерес к действиям сверстника и могут иногда комментировать их (правильно ребенок что-то делает или нет). Преобладает негативная оценка действий сверстника (качают головой, смеются). Обычно вступают в

общение по инициативе других, но делают исключения и могут быть инициаторами общения со сверстниками. Совместная деятельность непродолжительная, они быстро теряют интерес в совместной деятельности.

3) «Диагностика развития общения со сверстниками» (По И. А. Орловой, В. М. Холмогоровой).

Результат наблюдения по данной методике представлен количественной характеристикой в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни развития общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Уровни	Количество испытуемых	Количество испытуемых (в %)
Высокий	0	0%
Средний	3	60%
Низкий	2	40%

Протоколы результатов диагностических исследований представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Протоколы результатов диагностических исследований по методике «Диагностика развития общения со сверстниками»

Имя ребенка	Интерес к сверстнику	Инициативность	Чувствительность	Просоциальные действия	Средства общения	
					Экспрессивно-мимические	Активная речь
Дима (6 лет)	1	0	0	0	0	1
Сережа (5 лет)	1	2	2	1	2	4
Даша (6 лет)	2	2	1	2	2	4
Катя (7 лет)	1	1	2	2	1	3
Никита (7 лет)	0	0	1	1	2	1

Исходя из полученных данных, мы видим, что уровень развития общения со сверстниками, у детей развит на среднем и низком уровне.

Также полученные данные представлены на рисунке 2.

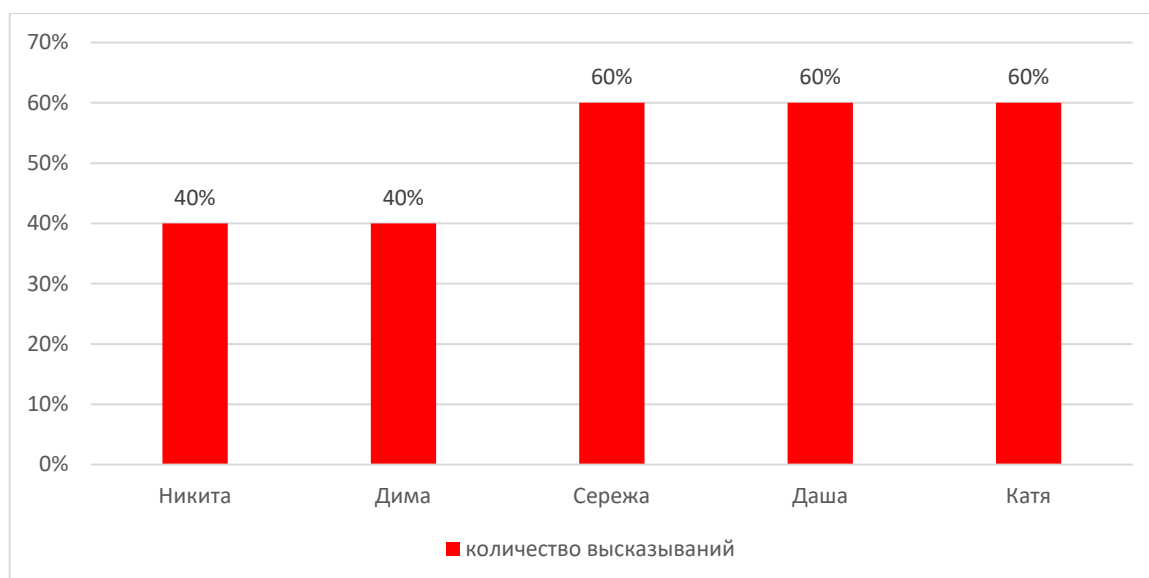


Рисунок 2 – Распределение детей по уровню развития общения (в %)

Результат качественного анализа показал, что общение у 2 детей (Никита, Дима), развито на низком уровне. Характеристика уровня заключается в слабой выраженности всех параметров.

Дети не обращают внимания на сверстника, не проявляют интереса к его деятельности. К сверстнику не обращаются, не стремятся привлечь его внимание, не вступают первыми в контакт. Не проявляют и не отвечают на инициативу сверстника, не желают действовать совместно с ним, не хотят помогать, им комфортнее быть одним.

3 детей (Катя, Даша, Сережа) имеют средний уровень развития общения. Он характеризуется различием выраженности разных показателей. Большинство показателей всех параметров имеют средние значения.

Дети изредка оглядываются на сверстника, их внимание неустойчиво, быстро переключаемое другим предметом. В контакт первыми вступают при помощи взрослого или, если его направить (предложить сделать что-нибудь вместе со сверстником). Под действия сверстника не хотят подстраиваться. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что для детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста характерен средний

уровень развития общения, в их общении преобладает ситуативные высказывания и присутствует ситуативно-деловой характер. Это является препятствием полноценного контакта детей с окружающими людьми.

При недостаточном владении внеситуативными формами общения выражается несформированность устойчивых мотивов общения со сверстниками, снижение потребности в общении, несформированность речевого общения и особенности поведения, такие как: незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм, что подтверждает необходимость проведения целенаправленной коррекционно-педагогической работы по формированию у них коммуникативных навыков.

3.3 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития

После проведения констатирующего эксперимента и анализа результатов, был сделан вывод, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития испытывают трудности в общении со сверстниками и взрослыми и нуждаются в коррекционной работе. Для этого была составлена программа, направленная на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель программы – развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством игровой деятельности.

Задачи программы:

1. Развитие умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.
2. Развивать умение действовать в коллективе, вступать в диалоги со сверстниками.

3. Развивать способность дошкольника к эмпатии, сопереживанию близким.

В коррекционную систему входят три комплекса игр:

- сюжетно-ролевые игры;
- дидактические игры;
- театрализованные игры.

Всего программа включает в себя занятия и игровые упражнения и рассчитана на апробирование в течение учебного года. Одна игра длится от 15 до 40 минут. В неделю проводится три игры, по одной из каждого комплекса. В течение года игры могут повторяться для наиболее лучшей динамики развития коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Коррекционная работа реализовывалась через учет индивидуальных особенностей каждого ребенка; организацию благоприятной обстановки в группе; поощрение при желании в участии в совместной деятельности; игровые занятия и упражнения с учетом поставленных задач.

Ожидаемый результат предполагает, что после организации специальных условий и осуществлении на практике коррекционной работы у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будут развиваться коммуникативные навыки, в том числе социальное поведение, позитивное отношение к сверстникам, будет развиваться интерес друг к другу и совместной деятельности.

Перспективный план коррекционной работы представлен в таблице 5. Примеры конспектов занятий коррекционной работы представлены в приложении В.

Таблица 5 – Перспективный план коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Наименование темы	Цель	Содержание занятия
1	2	3
Диагностика уровня сформированности коммуникативных навыков	Изучение сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	Методики исследования: «Особенности высказывания детей 3 – 6 лет», «Схема наблюдения», «Диагностика развития общения со сверстниками». Качественная и количественная обработка результатов диагностики, выявление имеющегося уровня сформированности коммуникативных навыков.
«Связующая нить»	Сплочение группы, раскрепощение детей.	Упражнение «Давайте поздороваемся». Игра «Доброе животное». Игра «Волшебный стул» Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Вместе интереснее»	Создание условий для установления контакта между детьми группы.	Упражнение «Давайте поздороваемся». Игра «Цветок растет». Упражнение «Хоровод». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Общение без слов»	Создание условий для перехода к непосредственному общению (отказ от каких-либо вербальных и предметных способов взаимодействия).	Ритуал приветствия «Общий круг». Упражнение «Жизнь в лесу». Игра «Добрые эльфы». Упражнение «Волны». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Внимательные дети»	Создание условий для установления в группе спокойной атмосферы и концентрации внимания детей.	Ритуал приветствия «Общий круг». Упражнение «Птенцы». Упражнение «Зеркало». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Внимание к другому»	Формирование способности видеть сверстника и обращать на него внимание.	Ритуал приветствия «Общий круг». Игра «Театр». Игра «Разноцветный букет». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Мы – одно целое»	Учить детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей.	Ритуал приветствия «Общий круг». Игра «Доброе животное». Игра «Божья коровка». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Сотрудники»	Формирование способности у детей договариваться друг с другом.	Ритуал приветствия «Общий круг». Упражнение «Работаем вместе». Упражнение «На тропинке». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».

Продолжение таблицы 5

«Эмоции»	Учить определять эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений.	Ритуал приветствия «Давайте поздороваемся». Упражнение «Пантомимические этюды». Упражнение «Собери чемодан». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Вместе мы переживем»	Создание условий для сплочения группы, раскрепощения детей.	Ритуал приветствия «Давайте поздороваемся». Упражнение «Шторм». Упражнение «Кто лучше улыбнется». Игра «Курица с цыплятами». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Что произошло?»	Создание условий для умения определять эмоциональные состояния.	Ритуал приветствия «Общий круг». Упражнение «Что случилось?». Упражнение «Серия картин». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Что произошло?»	Создание условий для умения определять эмоциональные состояния.	Ритуал приветствия «Общий круг». Упражнение «Что случилось?». Упражнение «Серия картин». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Помощники»	Создание условий для проявления взаимопомощи и сопереживания.	Ритуал приветствия «Давайте поздороваемся». Игра «Помощники». Игра «Гномики». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Мы поможем»	Создание условий для проявления взаимопомощи и сопереживания.	Ритуал приветствия «Давайте поздороваемся». Упражнение «Я помогаю другим». Игра «Поделись игрушкой». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Добрые пожелания»	Учить детей видеть и подчеркивать положительные качества и достоинства других детей.	Ритуал приветствия «Давайте поздороваемся». Игра «Волшебный стул». Лепка «Волшебное ожерелье». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».
«Пожелания для друга»	Учить детей выражать свое отношение к другим.	Ритуал приветствия «Давайте поздороваемся». Упражнение «Спящая красавица». Рисование «Открытка в подарок». Ритуал прощания «Эстафета дружбы».

Таким образом, в основе коррекционной работы содержатся игровые методы, так как именно игра занимает центральное место в деятельности детей дошкольного возраста. Игровая деятельность – это наиболее эффективная форма работы по развитию взаимодействия детей.

Развитие коммуникативных навыков в дошкольном возрасте тесно связаны с предметно-игровой деятельностью. При организации взрослыми практики общения с детьми, происходит обогащение и преобразование их

коммуникативных потребностей. К появлению интереса у детей к совместному общению приводит общение с взрослыми и развитие предметно-игровой деятельности.

Выводы по 3 главе

Коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются низким уровнем активности и инициативности в общении, неумением передавать адекватными неречевыми и речевыми средствами своё эмоциональное состояние, слабым владением коммуникативными действиями саморегуляции, недоразвитием экспрессивно-мимических и предметно-действенных средств общения.

Для успешной коррекции коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста должно быть создано содержание коррекционной работы, которое поможет в ходе коррекции организовать детей, привить детям способность к сопереживанию и взаимопомощи, а главное научить детей вступать в общение со сверстниками и взрослыми в ситуации неорганизованной игровой деятельности.

Коррекционная работа является одним из эффективных средств для коррекции коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Основным фактором воздействия является своевременная организация коррекционного воздействия, которая обуславливает социальную адаптацию и реабилитацию проблемного ребенка. Пространственная среда детского сада должна снабжать возможностью для общения и совместной деятельности детей всей группы. А содержание коррекционной работы должно обеспечить детям совместную интересную деятельность, при которой детям будет легко вступить в контакт друг с другом и не потерять интерес к происходящему.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы посвященной проблеме исследования формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития показал, что у детей мало развиты навыки коммуникации и нет заинтересованности в совместной деятельности со сверстниками. Они не умеют правильно проявлять желание в общение со сверстниками и взрослыми.

С помощью экспериментального исследования можно сделать выводы, что детям старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мешает для полноценного взаимодействия с коллективом низкий уровень развития коммуникативных навыков. Дети не заинтересованы в общении со сверстниками и не умеют себя вести при совместной деятельности. Это указывает на то, что для таких детей необходимо организовывать коррекционную работу, которая будет осуществляться по целенаправленному формированию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В работе представлено содержание коррекционной работы для формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Коррекционная работа содержит специальные коллективные занятия в виде игр, которые направлены на развитие коммуникативных навыков и совместной деятельности.

Предполагаем, что при применении содержания коррекционной работы у детей повысится взаимодействие друг с другом, интерес к деятельности сверстника, дети станут более инициативны и научатся принимать инициативу от других детей. Также появился интерес к коллективным играм, которые были организованы взрослыми. Это свидетельствует о том, что для более успешного формирования

коммуникативных навыков, должна быть организована коррекционная работа, направленная на преодоление тех или иных проблем, которые возникают у детей при взаимодействии с коллективом.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, выдвигаемая в начале исследования гипотеза нашла свое подтверждение.

Материалы выпускной квалификационной работы могут быть актуальны для педагогов дошкольных образовательных организаций (воспитателей, дефектологов и психологов); студентов, обучающихся по направлению подготовки специальное (дефектологическое) образование.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников» : учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений пособие для педагогов дошкольных учреждений [Текст] / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : издательский центр «Академия», 2022. – 183 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития [Текст] / под ред. Клары Лебединской. – Москва, 2022. – 325 с.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Галина Андреева. – Москва, 2016. – 67 с.
4. Арушанова, А. Г. Развитие коммуникативных способностей дошкольника: методическое пособие [Текст] / Алла Арушанова. – Москва : ТЦ Сфера, 2021. – 121 с.
5. Барыльник, Ю. Б. Современный взгляд на задержку психического развития [Текст] : медицинские науки / Ю. Б. Барыльник, А. С. Исмаилова, Н. В. Филиппова // международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №10. -256 – 262 с.
6. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения [Текст] / Михаил Басов. – Москва, 2015. – 432 с.
7. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст] / Алексей Бодалев. – Москва : Наука, 2018. – 245 с.
8. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития [Текст] / Наталья Борякова. – Москва : Гном-Пресс, 2012. – 64 с.
9. Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида [Текст] / под ред. О.А. Денисовой. – Москва : ТЦ Сфера, 2022. – №3. –15 – 20 с.
10. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва, 2017. – 257 с.

11. Гаврилушкина, О. П. Проблемы коммуникативного поведения дошкольников [Текст] // Ольга Гаврилушкина / Ребенок в детском саду. 2013. – 87 с.
12. Галигузова, Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Людмила Галигузова. – Москва : Просвещение, 2022. – 143 с.
13. Гойхман, О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация [Текст] / под ред. проф. Оскара Гойхмана. – Москва : Инфа, 2021. – 272 с.
14. Дети с ЗПР [Текст] / под ред. Татьяны Власовой. – Москва, 2014. – 412 с.
15. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / под ред. Светланы Шевченко. – Москва : Аркти, 2021. – 224 с.
16. Дубина, Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников [Текст]: сборник игр и упражнений / Людмила Дубина. – Москва : Книголюб, 2016. – 64 с.
17. Ежкова, Н. С. Реализация эмоционального компонента в образовательном процессе дошкольных учреждений [Текст] : монография / Нина Ежкова. – Тула : ИНФРА, 2017. – 260 с.
18. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2015. – 272 с.
19. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / София Забрамная. – Москва : Просвещение, Владос, 2015. – 112 с.
20. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : хрестоматия / сост. Оксана Заширинская. – Санкт-Петербург : Речь, 2018. – 432 с.
21. Истратова, О. Н. Большая книга детского психолога [Текст] : психологический практикум / О. Н. Истратова, Г. А. Широкова, Т. В. Эксакусто; 2-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2018. – 568 с.

22. Кириллова, Е. В. Формирование предпосылок коммуникативной деятельности у безречевых детей [Текст] / Евгения Кириллова. – Екатеринбург : Нота, 2017 – 86 с.

23. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст] / Яков Коломинский. – Москва, 2021. – 480 с.

24. Кондратьева, С. Ю. Коррекционно-игровые занятия в работе с дошкольниками с ЗПР [Текст] / Светлана Кондратьева // Дошкольная педагогика. – 2016. – № 5. – 40-45 с.

25. Коненкова, И. Д. Рекомендации к организации и содержанию изучения речи дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Ирина Коненкова // Коррекционная педагогика. – 2013. – № 2. – 51-61 с.

26. Клинические лекции по психиатрии детского возраста [Текст] : в 3 т. / Галина Сухарева. – Москва : Медицина, 2015 Т. 3 : Избранные главы / Галина Сухарева. – 2015. – 102 с.

27. Крысько, В. Г. Психология [Текст] : учеб. пособие / Владимир Крысько. – Москва : Изд-во: Вузовский учебник, 2014. – 251 с.

28. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / Ирина Кулагина. – 5-е изд. – Москва : УРАО, 2019. – 175 с.

29. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / Ирина Кулагина. – Санкт-Петербург : Наука, 2018. – 169 с.

30. Кулигина, Е. А. Коммуникативные способности дошкольников как фактор социальной адаптации [Текст] / Е. А. Кулигина, Е. В. Кислякова // Практический журнал. Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2015. – № 5. – 61 с.

31. Кураев, Г. А. Возрастная психология [Текст] / Григорий Кураев. – Санкт-Петербург : Питер, 2021. – 243 с.

32. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей

[Текст]: учеб. пособие / Владимир Лебединский. – Москва : Изд-во Московского университета, 2015. – 45 с.

33. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] : 2-е изд., испр. и доп. / Алексей Леонтьев. – Москва : Смысл, 2017. – 365 с.

34. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / Алексей Леонтьев. – Москва : Просвещение, 2015. – 214 с.

35. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст] / Алексей Леонтьев. – 3-е изд. – Москва : Смысл, 1999. – 365 с.

36. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Мая Лисина. – Санкт-Петербург : Питер, 2019. – 320 с.

37. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / под ред. Антонины Рузской – Москва : Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2017. – 384 с.

38. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / Мая Лисина. – Санкт-Петербург : 2019. – 320 с.

39. Лисина, М. И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками [Текст] / М. И. Лисина, Р. А. Смирнова, под редакцией Я. Л. Коломинского. – Минск. : Сила. 2015. – 194 с.

40. Лисина, М. И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников [Текст] / М. И. Лисина, Т. Д. Сарториус; под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. – Москва : Просвещение, 2020. – 169 с.

41. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / Мая Лисина, под ред. Антонины Рузской. – Москва : Институт практической психологии, 2017. – 384 с.

42. Литовкина, А. В., Еремина, О. Н., Хайминова, А. В. Психологические особенности общения детей старшего дошкольного возраста [Текст]: Молодой ученый, 2015. – № 25. – 84-87 с.

43. Лубовский, В. И. Дети с задержкой психического развития [Текст] / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени. – Москва : Просвещение, 2013. – 164 с.

44. Мартьянова, Г. Ю. Психологическая коррекция в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии [Текст] / Галина Мартьянова // Школьному психологу. – М., 2013. – №2. –13-19 с.
45. Никашина, Н. А. Обучение детей с ЗПР [Текст] / Нина Никашина // Дефектология. – Смоленск, 2014. –38 – 49 с.
46. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. Май Лисиной. – Москва : Педагогика, 2015. – 208 с.
47. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений [Текст] /С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1992, - 928 с.
48. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР [Текст]: психолингвистика и современная логопедия / под ред. Людмилы Халиловой. – Москва : Педагогика, 2017. – 304 с.
49. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / Мария. Певзнер. – Москва, 2013. – 12 с.
50. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л. И. Переслеи, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 2019. – № 1. –30-34 с.
51. Потребности и мотивы общения между дошкольниками [Текст] / под ред. Я. Л. Коломинского. – Минск : Сила, 2015. – 194 с.
52. Психологические вопросы готовности ребёнка к школьному обучению [Текст] / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва : Междунар. образоват. психол. колледж, 2015. – 144 с.
53. Психолого-педагогический словарь [Текст] / авт.-сост. Евгений Рапацевич. – Минск, 2016. – 319 с.
54. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 720 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.
55. Сафьянов, В. И. Этика общения [Текст] : учеб. пособие / Владимир Сафьянов. – Москва : Изд-во МГУП «Мир книги», 2018. – 164 с.

56. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Елена Слепович. – Минск : Академия Холдинг, 2019. – 64 с. – ISBN 5-341-00224-5.

57. Смирнова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. – 158 с. – ISBN 5-691-00938-9.

58. Специальная психология [Текст] / под ред. Владимира Лубовского. Москва : Знание, 2013. – 356 с.

59. Стрекалова, Т. А. Особенности наглядного мышления у дошкольников с ЗПР [Текст] / Татьяна Стрекалова // Дефектология. – Москва, 2017. – №1. –64 – 69 с.

60. Тестирование детей [Текст] : серия «Психологический практикум» / ав.-сост. Владимир Богомолов. – Ростов н/Д. : «Феникс», 2014. – 352 с.

61. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Рашель Тригер. – Санкт-Петербург : Питер, 2018. – 33 с.

62. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Ульяна Ульенкова. – Москва : Просвещение, 2019. – 294 с.

63. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст] / Ульяна Ульенкова. – Москва : Педагогика, 2017. – 182с.

64. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? [Текст] : практическое пособие / Клаус Фопель ; пер. с нем.; В 4-х томах. – Москва : Генезис, 2018. – 160 с. – ISBN 5-85297-007-7.

65. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников [Текст] / Лариса Чернецкая. – Ростов н/Д., 2015. – 256 с.

66. Шаповал, И. А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст] : учеб. пособие / Ирина Шаповал. – Москва : ТЦ Сфера, 2015. – 320 с.

67. Шереметьева, Е. В. От рождения до первой фразы: тернистый путь

к общению [Текст]: монография / Елена Шереметьева. – Челябинск: издво ЮУрГГПУ, 2019. – 282 с.

68. Шипицына, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. – 384 с.

69. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2016. – 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Характеристика детей, задействованных в констатирующем этапе экспериментального исследования

Дима (6 лет). Мальчик застенчив. С взрослыми общается чаще невербально. Со сверстниками практически не взаимодействует. В группе практически не сидит на месте, подвижный, активный.

Сережа (5 лет). Общительный, эмоциональный мальчик. Легко общается как с взрослыми, так и со сверстниками. На занятиях спокоен. Задания педагога выполняет ответственно, с усердием. Иногда требуется организующая помощь педагога.

Даша (6 лет). Девочка одинаково общительна как с взрослыми, так и со сверстниками. Иногда можно заметить проявления агрессивного поведения по отношению к детям в группе. К занятиям относится нейтрально. Инструкции понимает. На фоне остальных детей выглядит иначе: быстрее выполняет различные задания педагога, лучше с ними справляется. Организующая помощь педагога практически не нужна.

Никита (5 лет). Застенчивый мальчик. С взрослыми общается чаще невербально. Со сверстниками практически не взаимодействует. В группе практически не сидит на месте, подвижный, активный. На занятиях мало проявляет интерес, но задания выполняет самостоятельно.

Катя (6 лет). Малообщительная, неконфликтная девочка. Предпочитает общение с взрослыми, но и со сверстниками может взаимодействовать. Подвижная, легко возбудимая. На занятиях иногда требуется организующая помощь педагога. Инструкции не всегда понимает, требуется повтор. Задания выполняет, ждет одобрения от взрослого. Быстро утомляется, отвлекается.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протоколы высказываний на констатирующем этапе по методике
«Особенности высказываний детей 3 – 6 лет» (общение со сверстниками)

1. Дима (6 лет):

«Я»: «Правильно»

«ТЫ»: -

«Мир»: -

«Игра»: «Дай»

2. Даша (6 лет):

«Я»: «Смотри, как я сделал», «Я сделал быстрее всех»; «Я умею быстро одеваться».

«ТЫ»: «Как ты так сделал?», «Ты умеешь бегать?».

«Мир»: «Меня мама научила. Сказала, что так можно», «У бабушки сад»

«Игра»: «Это ветки. Они мои друзья»; «Не догонишь»

3. Катя (6 лет):

«Я»: «А я танцую»; «Я ехала на поезде»

«ТЫ»: «Что это?»; «Ты умеешь так?»

«Мир»: «Мама болеет»; «Самолеты летают в небе»

«Игра»: «Давайте мячик бросать», «Будем прыгать»

4. Сережа (5 лет):

«Я»: «Смотри, что я делаю»; «Упал. Больно»; «Молодец»

«ТЫ»: «А как это?»; «Ты умеешь?»

«Мир»: «Надо носки. Нельзя сандалии без носков»

«Игра»: «Отдай», «Давай прыгать»

5. Никита (5 лет):

«Я»: «Смотри»

«ТЫ»: «Не так»

«Мир»: -

«Игра»: «Дай»

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Конспекты занятий коррекционно-развивающей программы по коррекции коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Конспект непосредственно образовательной деятельности.

Коммуникативная деятельность «Мы – одно целое»

Для детей старшей группы с задержкой психического развития

Цель – учить детей согласовывать собственное поведение с поведением других детей.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона;
- сплочение группы;
- формирование чувства близости с другими детьми.

Ход занятия

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я очень рада вас всех видеть. Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнемся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Общий круг».

Цель – создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: «Давайте сейчас сядем на пол, но так, чтобы все мы видели друг друга» (рассаживаться в круг).

«А теперь, чтобы убедиться, что никто не спрятался и все мы видим друг друга, пусть каждый из вас поздоровается глазами со всеми по кругу. Я начну первая.

Когда я здороваюсь со всеми, начнет здороваться мой сосед» (заглядывать в глаза каждому ребенку по кругу и слегка кивать головой,

после – дотронуться до плеча своего соседа и предложить ему поздороваться с ребятами).

Основная часть

Игра «Доброе животное».

Цель – способствование сплочению детского коллектива, научить детей понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживать.

Инструкция: (тихим и таинственным голосом) «Ребята, а теперь давайте встанем и все возьмемся за руки. Мы – одно большое, доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит! А теперь подышим вместе!». На вдох – делаем шаг вперед, на выдох – шаг назад. А теперь на вдох делаем 2 шага вперед, на выдох – 2 шага назад. Вдох – 2 шага вперед. Выдох – 2 шага назад.

«Так не только дышит животное, так же четко и ровно бьется его большое доброе сердце». Стук – шаг вперед, стук – шаг назад.

Стук – 2 шага вперед, стук – 2 шага назад.

«Мы все берем дыхание и стук сердца этого животного себе».

Игра «Божья коровка».

Цель – формирование чувства близости с другими детьми.

Инструкция: «А теперь представим, что мы поймали божью коровку. Вот она, у меня в руках. Хотите посмотреть? Я могу передать ее своему соседу, а он – своему. И так по очереди». (передавать божью коровку)

«А сейчас еще кружок. Теперь это не простая божья коровка, а волшебная. Каждый раз, когда ее передают другому, она становится больше. Так что, когда мы передадим ее по кругу, она уже будет вот такая большая (показ). Будьте очень осторожны с ней и помните, что с каждым разом она становится все больше и больше, все тяжелее и тяжелее».

Держать в руках воображаемую божью коровку, поглаживать ее, показывать детям, затем передать ее соседу. Божья коровка передается по кругу, взрослый все время напоминает детям о том, что она увеличивается. После того как божья коровка попадает в руки последнему ребенку,

воспитатель удивляется, как выросла божья коровка в руках детей, подходит вместе с ними к окну и выпускает ее на улицу.

Итог занятия

Ритуал прощания «Эстафета дружбы».

Цель – создание после занятия атмосферы любви, заботы, внимания к каждому ребенку.

Инструкция: Взяться за руки и передавать, как эстафету, рукопожатие. «Я передаю вам свою дружбу, и она идет от меня к ... (имя ребенка), от этого ребенка к другому и т.д. и наконец снова возвращается ко мне. Я чувствую, что дружбы стало больше, так как каждый из вас добавил частичку своей дружбы. Пусть же она вас не покидает и греет».

Конспект непосредственно образовательной деятельности.

Коммуникативная деятельность «Общие эмоции»

Для детей старшей группы с задержкой психического развития

Цель – создание условий для совместного переживания эмоциональных состояний.

Задачи:

- создание положительного эмоционального фона;
- раскрепощение детей;
- сплочение группы;
- формирование чувства близости с другими детьми.

Ход занятия

Организационный момент

- Здравствуйте, ребята! Я очень рада вас всех видеть. Давайте подарим друг другу улыбки, улыбнемся друг другу и поздороваемся.

Ритуал приветствия «Общий круг».

Цель – создание положительного эмоционального фона, сплочение группы.

Инструкция: «Давайте сейчас сядем на пол, но так, чтобы все мы видели друг друга» (рассаживаться в круг). Помочь детям сесть в круг. «А

теперь, чтобы убедиться, что никто не спрятался и все мы видим друг друга, пусть каждый из вас поздоровается глазами со всеми по кругу. Я начну первая.

Когда я здороваюсь со всеми, начнет здороваться мой сосед» (заглядывать в глаза каждому ребенку по кругу и слегка кивать головой, после – дотронуться до плеча своего соседа и предложить ему поздороваться с ребятами).

Основная часть.

Игра «Аплодисменты по кругу».

Цель – создание положительного эмоционального фона.

Инструкция: «Ребята, кто из вас может представить, что чувствует артист после концерта или спектакля, стоя перед своей публикой и слушая гром аплодисментов? У нас очень хорошая группа, и каждый из вас заслужил аплодисменты. Вставайте в круг».

«Смотрите внимательно, я начну. Сейчас я подойду к одному из вас, посмотрю в глаза и подарю свои аплодисменты. Затем мы выберем следующего, который также получает свою порцию аплодисментов». Подходим к нему, встаем перед ним и аплодируем. Затем уже вся тройка выбирает следующего претендента на овации. Каждый раз тот, кому аплодировали, имеет право выбирать следующего. Таким образом, игра продолжается, а овации становятся все громче и громче.

Упражнение «обнималки».

Цель – формирование чувства близости с другими детьми.

Инструкция: На полу обозначается небольшой круг таким образом, что дети могут поместиться в нем, только крепко прижавшись друг к другу. «Ребята, вы – скалолазы, которые с большим трудом забрались на вершины самой высокой горы в мире. Вот наша гора. Теперь вам нужно отдохнуть. Вставайте на вершину, на площадку. Она очень маленькая, а за чертой – глубокая бездна. Поэтому на ней можно стоять, только очень тесно

прижавшись друг к другу и крепко обнявшись. Поддерживайте друг друга, чтобы никто не упал». Дети встают в круг, обняв друг друга.

Итог занятия.

Ритуал прощания «Эстафета дружбы».

Цель – создание после занятия атмосферы любви, заботы, внимания к каждому ребенку.

Инструкция: взяться за руки и передавать, как эстафету, рукопожатие.

«Я передаю вам свою дружбу, и она идет от меня к ... (имя ребенка), от этого ребенка к другому и т.д. и наконец снова возвращается ко мне. Я чувствую, что дружбы стало больше, так как каждый из вас добавил частичку своей дружбы. Пусть же она вас не покидает и греет.