



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

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

**Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных
технологий**

**КОРРЕКЦИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ
НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ЗПР**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Психология образования»**

Выполнил:

студент группы ЗФ-411/099-4-2 Рад
Янтилина Танзиля Гибадатовна

Проверка на объем заимствований:

64,21

% авторского текста

Антипина
Научный руководитель:

к.п.н., доцент,
Артебякина Ольга Викторовна

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

« 14 » апреля 2017 г.

декан факультета

Иголкина Е.И. Иголкина

Челябинск
2017

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы изучения особенностей общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	8
1.1. Понятие общения и его роль в психическом развитии ребенка.....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста ЗПР.....	17
1.3. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста ЗПР.....	26
Выводы по 1 главе.....	31
Глава 2. Экспериментальное изучение коррекции общения у старших дошкольников с ЗПР	33
2.1. Организация и содержание экспериментального изучения навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	33
2.2. Анализ уровня сформированности навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	39
2.3. Содержание деятельности педагога-психолога по коррекции недостатков общения дошкольников с ЗПР.....	47
Выводы по 2 главе.....	48
Заключение.....	50
Список литературы.....	53

Введение

В настоящее время значительно возросло внимание к проблеме общения со стороны философов, социологов, психологов и других специалистов. Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности.

Общение — взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [21]. Как отмечает Л.С. Выготский [13], общение играет большую роль в психическом развитии ребенка. Другие психологи считают, что основная жизненная активность ребенка опирается на общение с окружающими людьми. Чрезвычайно важна роль речевой коммуникации в условиях обучения.

Проблема коммуникативного развития в дошкольном возрасте широко представлена в современных образовательных стандартах.

Многочисленными исследованиями доказано, что опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, значительно определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития. Современное общество предъявляет строгие и многочисленные требования к коммуникативной сфере человека. Поэтому становление коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта должны стать сферой пристального и целенаправленного внимания педагога.

Актуальность рассмотрения этой проблемы заключается в том, что сфера коммуникации чаще всего находится в области стихийной социализации и редко — в фокусе внимания педагогов. При этом нужно отметить, что во многом благополучная социализация ребенка определяется его успешностью в сфере общения со взрослыми и сверстниками.

Поэтому для получения ребёнком навыков, которые необходимы для полноценной жизни в обществе, необходимо включать ребенка в процесс социализации. Социализация — это процесс усвоения человеком морали, нравственных норм и ценностей, а также правил поведения в обществе,

которое его окружает [10]. Осуществляется социализация, главным образом, через общение. В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения: с помощью чего он учится рассказывать о значимых для него событиях, делиться своими впечатлениями; он учится строить с людьми адекватные лояльные отношения. Чем старше становится ребенок, тем больше его потребность в общении и в оценке окружающих становится связанной с жизнью общества, с его моральными и нравственными нормами. У старших детей имеют место социальные мотивы, которые связаны со стремлением к контактам со взрослыми и сверстниками, мотивами самолюбия и самоутверждения [39].

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Д. Б. Эльконин и др.) [18].

Проблема общения является одной из наиболее глобальных проблем психологии, поскольку само общение выступает в качестве основного условия развития человека, формирования его личности. Сфера общения привлекает пристальное внимание исследователей. Его природа, индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения являются предметом изучения философов, социологов, психолингвистов, специалистов по социальной, детской и возрастной психологии [7].

Не менее важно включать в процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, потому что общение является одним из факторов коррекции их недостатков.

Принципиальный подход к изучению социализации аномального ребенка предложен Л. С. Выготским. Он считал, что первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий в формировании и развитии общения детей и отношений с окружающими, в установлении широких социальных связей. Все это в свою очередь оказывает отрицательное влияние

на формирование основных психических процессов, которые при нормальном ходе развития возникают и преобразуются непосредственно в общении ребенка с окружающими [13].

Экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с ЗПР, к сожалению, немного. Вместе с тем все эти работы имеют коррекционно-педагогическую и дифференциально-диагностическую направленность.

Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Дети с задержкой психического развития составляют в настоящее время почти четвертую часть детской популяции. Специальное изучение психологами и педагогами детей с задержкой психического развития началось сравнительно недавно - около 15 лет назад. Причины возникновения задержки психического развития рассматриваются в работах М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.И. Переслени, З.И. Калмыковой [26] и др.

В своих работах Е.С. Слепович [31], отмечает недостаточность развития общения у детей с ЗПР, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения. Также для них характерно изменение способов коммуникации, которое проявляется в том, что нарушается речевое общение, у многих детей коммуникация осуществляется при активизации невербальных средств. Детям с ЗПР присущи дефекты звукопроизношения, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок и т.д [34]. Связная речь не соответствует возрасту. Все это приводит к тому, что у детей с нарушено речевое общение. Отклонение в развитии личности ребенка в зависимости от дефекта, выражаются по-разному, но почти во всех случаях наблюдается некоторая изолированность ребенка от группы нормально развивающихся сверстников.

У детей с ЗПР наблюдается замедленное формирование коммуникативных навыков. Следовательно, одно из важных направлений в коррекционной работе – это поиск эффективных источников и средств

формирования коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР, что определяет актуальность нашего исследования

Экспериментальных исследований в области изучения коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития, как отмечает Р.Д. Триггер в своих работах немного [33]. Несмотря на постоянный интерес исследователей к проблемам оптимизации коррекционно-логопедической работы с данной категорией детей, в настоящий момент нет целостного представления о закономерностях становления у них навыков общения; недостаточно изучены адекватные условия, способствующие полноценному формированию основных операциональных компонентов их коммуникативного акта.

Цель исследования: теоретически и практически исследовать деятельность педагога по коррекции задержки психического развития у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: коммуникативные навыки детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: содержание деятельности педагога по коррекции коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, изучить степень теоретической и практической разработанности проблемы в психологии;
2. Выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР.
3. Определить содержание деятельности педагога-психолога по коррекции недостатков общения дошкольников с ЗПР.

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, резюмирование.

- Наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности.

База исследования: муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 18» г. Радужный ХМАО-ЮГРА Тюменской области.

Структура исследования: введение; 2 главы, включающие параграфы; выводы по главам, заключение, список литературы.

Глава 1. Теоретические основы изучения особенностей общения детей старшего дошкольного возраста

1.1. Понятие общения и его роль в психическом развитии ребенка ЗПР

В настоящее время сфера общения привлекает пристальное внимание исследователей. Природа общения, его индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения стали предметом изучения философов и социологов, психолингвистов, специалистов по социальной психологии, детской и возрастной психологии. Однако разные исследователи вкладывают в понятие общения далеко не одинаковый смысл. Так, Н. М. Щелованов и Н. М. Аксарина называют общением ласковую речь взрослого, обращенную к младенцу [38]; М. С. Каган считает правомерным говорить об общении человека с природой и с самим собой [20]. Одни исследователи [6] признают реальность взаимоотношений человека с машинами в то время как другие полагают, что «разговор об общении с неодушевленными предметами (например, с ЭВМ) имеет только метафорический смысл» [24].

Известно, что и за рубежом предложено много дефиниций общения. Так, ссылаясь на данные Д. Денса, А. А. Леонтьев говорит, что только в англоязычной литературе уже к 1969 г. было предложено 96 определений понятия общения [22].

А. А. Леонтьев, начиная писать об общении, дает свое определение общения. Одно из определений, которое более полно отражает суть понятия, является то, где общение считается взаимодействием двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [28].

Нужно отметить, что общение есть не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

При взаимной направленности действий людей при общении наиболее

важной характеристикой его служит то, что каждый его участник активен, т. е. выступает как субъект. Активность может выражаться в том, что человек при общении инициативно воздействует на своего партнера, и в том также, что партнер воспринимает его воздействия и отвечает на них. Когда два человека общаются, они попеременно действуют и воспринимают воздействия друг друга.

Также для общения характерно то, что каждый его участник выступает в ходе его как личность, а не как физический предмет, «тело». Общаясь, люди настроены на то, что партнер им ответит, и рассчитывают на его отзыв. На эту особенность общения обращают внимание А. А. Бодалев [8], Е. Э. Смирнова [32] и другие психологи. На основании этого Б. Ф. Ломов [25] утверждает, что «общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты», и чуть дальше: «Для общения необходимы по крайней мере два человека, каждый из которых выступает именно как субъект». Необходимо подчеркнуть, что перечисленные особенности общения неразрывно связаны друг с другом.

Из сказанного выше следует, что личность людей складывается только в их отношениях с окружающими людьми, поэтому наиболее существенным в указанном отношении представляется тезис Л. С. Выготского о том, что все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, т. е. такие, в реализации которых участвует не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно они становятся внутренними, превращаются из «интерпсихических» в «интрапсихические». Разработка взглядов Л. С. Выготского привела к созданию советскими психологами оригинальной концепции детского развития, в рамках которой развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества [14].

С понятием общения тесно связано понятие коммуникации. В лингвистике под коммуникацией понимают общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т.д. Это специфическая форма взаимодействия людей в

процессе их познавательно-трудовой деятельности. Человеческая форма коммуникации характеризуется главным образом, функционированием языка.

Р.С. Немов рассматривает это понятие в русле социального взаимодействия людей. Коммуникация, по его определению, это «контакты», общение, обмен информацией и взаимодействие людей друг с другом [27].

Отсутствие единого мнения о соотношении понятии «коммуникация» и «общение» в психологической науке приводит к различным их толкованиям на практике. Так, В.Д. Ширшов придерживается мнения, что коммуникация – понятие более широкое и включает в себя общение живых существ, в том числе и людей. Общение – это частный случай более широкого круга взаимодействия [37].

Таким образом, термин «коммуникация», с точки зрения психологии, выражает смысловой аспект социального взаимодействия, направленного на достижение социальной общности, выражает управленческие, информативные (передача сообщений), эмотивные (передача эмоций) и фактические (связанные с установлением и поддержанием контакта) функции. В этом значении термин «коммуникация» очень близок по содержанию к термину «общение», под которым понимается сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Важно отметить, что общение чрезвычайно многогранно и может быть различных видов. В зависимости от содержания, целей и средств общение можно выделить несколько видов [1].

По содержанию общение представлено следующими видами:

- При материальном общении субъекты, будучи заняты индивидуальной деятельностью, обмениваются ее продуктами, которые, в свою очередь, служат средством удовлетворения их актуальных потребностей.

- При кондиционном общении люди оказывают влияние друг на друга, направленное на то, чтобы привести друг друга в определенное физическое или психическое состояние.
- Мотивационное общение предполагает передачу друг другу определенных побуждений, установок или готовность к действиям в определенном направлении.
- Когнитивное общение – обмен знаниями.
- Деятельностное общение – обмен действиями, операциями, навыками и умениями. Иллюстрацией двух последних видов может служить общение, связанное с познавательной или учебной деятельностью.

По цели общение делится:

- Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. Цели общения служат средством удовлетворения разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, эстетических, потребностей интеллектуального роста, нравственного развития и т.д.
- Биологическое общение – это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма, связано с удовлетворением основных органических потребностей.
- Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

Существует столько частных видов общения, сколько можно выделить подвидов биологических и социальных потребностей.

1. Деловое общение обычно включено как частный момент в какую-либо совместную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир.
2. Личностное общение сосредоточено в основном вокруг психологических проблем внутреннего характера, тех интересов и

потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека (поиск смысла жизни, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т.д.).

3. Инструментальное общение – это общение, которое не является самоцелью, не стимулируется самостоятельной потребностью, но преследует какую-то иную цель, кроме получения удовлетворения от самого акта общения.

По форме. Можно говорить о прямом и косвенном общении, непосредственном и опосредованном, массовом и межличностном.

- При этом под прямым общением понимается естественный контакт «лицом к лицу» при помощи вербальных (вербальное общение) и невербальных средств – жесты, мимика, пантомимика (невербальное общение), когда информация лично передается одним из его участников другому.

- Косвенное общение характеризуется включением в процесс общения «дополнительного» участника или посредника, через которого происходит передача информации.

- Непосредственное общение осуществляется с помощью естественных органов, данных живому существу природой.

- Опосредованное общение может рассматриваться как неполный психологический контакт при помощи письменных или технических устройств, затрудняющих или отдаляющих во времени получение обратной связи между участниками общения. Опосредованное общение связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией (печать, радио, телевидение, компьютерная техника и т.д.).

- Массовое общение – это множественные, непосредственные контакты незнакомых людей, а также коммуникация, опосредованная различными видами массовой информации.

- Межличностное общение связано с непосредственными контактами людей в группах или парах, постоянных по составу участников. Оно подразумевает известную психологическую близость партнеров: знание индивидуальных особенностей друг друга, наличие сопереживания, понимания, совместного опыта деятельности.

В соответствии с установившейся традицией в отечественной психологии выделяют три различных по своей ориентации типа межличностного общения: императив, манипуляцию и диалог.

По продолжительности выделяют кратковременное и долговременное общение. Время, в течение которого происходит общение, оказывает влияние на его характер.

- Кратковременное общение – общение в пределах одной темы и отрезка времени в несколько часов. Кратковременное общение с незнакомым лицом разворачивается в двух планах: с одной стороны, оно направлено на решение стоящей задачи, с другой – на познание этого лица. Познать человека в деталях за короткий срок не удастся, но попытка постичь основные личностные качества постоянно существует.
- Долговременное общение (в пределах одной или нескольких тем, прерывистое или непрерывное) предполагает не только решение стоящих задач, но и самовыявление каждой из сторон и познание таким образом друг друга. Длительный срок общения создает предпосылку либо для зарождения и укрепления положительных деловых и дружеских взаимоотношений и, следовательно, психологической совместимости, либо для возникновения конфронтации, противопоставления, т.е. психологической несовместимости.

По форме отношений, т.е. в зависимости от того, насколько ярко в общении проявляются отношения, различают такие виды, как социально-ориентированное, групповое предметно-ориентированное и личностно-ориентированное общение.

- Социально-ориентированное общение – это общение реализует общественные отношения и имеет целью организовать социальное

взаимодействие (например, лекция, ораторская речь, телевизионное выступление и т.д.).

- Групповое предметно-ориентированное общение – это общение, обусловленное совместной деятельностью. Цель такого общения – решение конкретных проблем, стоящих перед коллективом: в сфере труда – производственных задач, в сфере обучения – познавательных. Задачей предметно-ориентированного общения является организация коллективного взаимодействия.

- Личностно-ориентированное общение – это общение одного человека с другим. Оно может быть деловое, т.е. направленное на совместную деятельность (по сути совпадающее с предметно-ориентированным) или иметь целью «выяснение отношений».

По характеру участников выделяют межперсональное и ролевое общение.

- Межперсональное общение – общение, где участниками являются конкретные личности, обладающие уникальными индивидуальными качествами, которые раскрываются по ходу общения и организации совместных действий.

- Ролевое общение – общение, где участники выступают как носители определенных ролей (начальник – подчиненный, учитель – ученик и т.д.). Общение и поведение человека диктуются исполняемой ролью.

Следует отметить, что границы между отдельными видами общения весьма условны. В жизни человека общение не существует как обособленный процесс или самостоятельная форма активности. Оно включено в индивидуальную или групповую практическую деятельность, которая не может ни возникнуть, ни осуществиться без интенсивного и разностороннего общения.

В психологической науке установлено, что коммуникативная деятельность зарождается и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте [19]. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с

ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются особенно в дошкольном возрасте.

Период дошкольного возраста является одним из важных периодов в формировании коммуникативных навыков ребенка. Происходит развитие общения как вида деятельности, который отражается в формах общения, которые были разработаны отечественным психологом М.И. Лисиной [23].

Автор в своих трудах даёт описание четырех главных форм общения, представляющих собой возрастные уровни развития коммуникативной деятельности детей:

1. Ситуативно-личностной формы общения младенцев (возникает в онтогенезе первой - примерно в 0-2 месяца, и имеет самое короткое время существования в самостоятельном виде - до конца первого полугодия жизни). Самая его характерная черта - удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании взрослых. Ситуативно-личностное общение занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни.
2. Ситуативно-деловая форма общения. Появляется в онтогенезе второй и существует у детей от 6 мес. до 3 лет. Она не занимает место ведущей деятельности, её занимает предметно-манипулятивная деятельность. Главные поводы для контактов детей с взрослыми связаны с их общим делом - практическим сотрудничеством.
3. Внеситуативно-познавательная форма, свойственна среднему дошкольному возрасту. Появляется в первой половине дошкольного детства. Она опосредствована и вплетена в совместную познавательную деятельность. Появляется потребность в уважительном отношении взрослого.
4. Внеситуативно-личностная форма - высшее достижение социального развития в дошкольном детстве. Появляется потребность во взаимопонимании и сопереживании. Здесь ведущий мотив общения личностный - взрослый выступает перед детьми в наибольшей полноте своих дарований, характерных черт и жизненного опыта. Он теперь для

дошкольника не просто индивидуальность или абстрактная личность, но конкретное историческое и социальное лицо. Ребенок отражает не только ту сторону, которой взрослый прямо повернут к нему в данной ситуации, где взрослый его лечит, кормит, учит, - взрослый получает в глазах ребенка свое собственное, независимое существование.

Таким образом, общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. С понятием общения тесно связано понятие коммуникации. Было выяснено, что термин «коммуникация» очень близок по содержанию к термину «общение», под которым понимается сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Общение чрезвычайно многогранно и в науке представлено большим количеством видов и форм.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста ЗПР.

ЗПР — это психолого-педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей старшего дошкольного возраста. Возникновение задержек развития связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов социальной среды, так и с различными наследственными влияниями [29].

К. С. Лебединской в 1980 г. был предложена классификация ЗПР. В основу данной классификации легла этиопатогенетическая систематика. Выделяют 4 основных варианта ЗПР:

1. ЗПР конституционного происхождения. Этот тип обусловлен задержкой формирования лобных систем, с которыми связаны высшие специфические человеческие формы поведения и деятельности. Эмоционально-волевая сфера этих детей находится на более ранней ступени развития. Преобладает эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости. Отсутствует чувство долга и ответственности. Проявляется небрежное отношение к обучению, недостаточная критичность; не сформированы школьные интересы. Дети не понимают школьной ситуации, не умеют фиксироваться на выполнении школьных заданий. Они не умеют удерживать инструкцию, им недостает контроля. Моторный инфантилизм проявляется в двигательной расторможенности, недостаточной координации движений, особенно при осуществлении письма, рисования, ручного труда. Затруднения в обучении связаны с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов. Вялость и непродуктивность проявляются только в учебной деятельности, но не в играх. Эмоционально-волевая незрелость часто сочетается с инфантильным типом телосложения. Происхождение этой формы в основном врожденное.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Задержка обусловлена длительной соматической недостаточностью различного генеза: хроническими

инфекциями, аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками соматической сферы, в первую очередь сердца. В данном случае в замедлении темпа психического развития значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей и общий психический тонус.

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. Неблагоприятные средовые условия, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно-психической сферы (вегетативных функций и эмоционального развития). В результате наблюдается аномальное, патологическое развитие личности. Этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, которые не представляют собой патологию, а заключаются в дефиците знаний и умений вследствие недостатка интеллектуальной информации. ЗПР психогенного происхождения имеет три варианта:

а) аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости. Чаще всего обусловлено явлениями гипоопеки. Ребенок безнадзорен, у него не воспитывается чувство долга и ответственности, формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется и развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости и сочетается с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для школьного обучения;

б) аномальное развитие личности по типу кумира семьи обусловлено гиперопекой — ребенку непрививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности. Характерны малая способность к усилию, черты эгоизма и эгоцентризма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку;

в) аномальное развитие личности по невротическому типу. В семьях, где существуют грубость, жестокость, деспотичность, агрессия, формируется личность боязливая, недостаточно самостоятельная, нерешительная, с малой активностью и инициативностью (в этом проявляется эмоциональная незрелость). Неблагоприятные условия воспитания приводят задержке и познавательной деятельности.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип встречается чаще других вышеописанных типов, обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Имеется негрубая органическая недостаточность нервной системы, чаще остаточного характера. Наблюдается задержка физического развития, общая гипотрофия. Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом — у детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций. Дети слабо заинтересованы в оценке, у них низкий уровень притязаний. Игровая деятельность характеризуется бедностью воображения и творчества, определенным однообразием, преобладанием двигательной расторможенности. Органический инфантилизм проявляется в одной из двух форм:

- а) неустойчивый органический инфантилизм. Характерны психомоторная расторможенность, эйфорический оттенок настроения, импульсивность, малая способность к волевому усилию и систематической деятельности, повышенная внушаемость, отсутствие стойких привязанностей;
- б) тормозимый органический инфантилизм. Преобладает пониженный фон настроения, нерешительность, безынициативность, боязливость. Нарушения познавательной деятельности заключаются в неустойчивости внимания, инертности психических процессов, медлительности и пониженной переключаемости, недостаточном развитии фонематического слуха, зрительного и тактильного восприятия, оптико-пространственного синтеза, моторной и сенсорной сторон речи, недостаточности долговременной и

кратковременной памяти, зрительно-моторной координации, автоматизации движений и действий. Наблюдаются плохая ориентировка в «правом-левом», явления зеркальности в письме, затруднения в дифференцировке сходных фонем. Удовлетворительно разбираются в конкретно-наглядном материале, но уровень процессов обобщения и отвлечения низкий. Отсутствует интерес к целенаправленной деятельности, дети не любят самостоятельно, без понуждения учителя работать.

Дети с ЗПР церебрально-органического генеза направляются в специальные школы, в которых лечение сочетается с педагогической коррекцией в отличие от ЗПР конституционного, соматогенного и психогенного генеза, которые могут быть компенсированы в условиях массовой школы при индивидуальном педагогическом подходе. У детей с церебрально-органической ЗПР наблюдается ряд расстройств. Во-первых, это церебрастенические явления. В отличие от астении, имеющей соматическое происхождение, церебрастения имеет церебрально-органическое происхождение. Проявляется в нарушении интеллектуальной работоспособности, утомлении памяти, внимания. Это также эмоциональные расстройства: ранимость, тормозимость, слезливость, раздражительность, возбудимость, склонность к немотивированному понижению настроения. Наблюдаются явления вегетативной дистонии: повышенная чувствительность к шуму, яркому свету, жаре, нарушения сна и аппетита, функциональные расстройства желудочно-кишечного тракта, головные боли. У детей с церебрально-органической формой ЗПР могут наблюдаться апатико-динамические расстройства: снижение инициативы и побуждений в интеллектуальной деятельности, выраженные эмоциональная вялость и двигательная заторможенность [30].

Все типы ЗПР характеризуются неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в

эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности.

Особенности познавательной сферы детей с ЗПР широко освещены в психолого-педагогической литературе (В.И. Лубовский, Т.П. Артемьева, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер и др.). Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой области, все они выделяют общую структуру дефекта задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения. При ЗПР у детей наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах.

При ЗПР основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходятся на недостаточность познавательных процессов.

Е.С. Слепович в своих работах отмечал, что при ЗПР у детей выявляются нарушения всех сторон речевой деятельности: большинство детей страдают дефектами звукопроизношения; имеют ограниченный словарный запас; слабо владеют грамматическими обобщениями [31].

Нарушение речи при ЗПР носят системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи. Эти своеобразия речи приводят к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Проведенные исследования В.В. Воронковой и В.Г. Петровой показали, что при ЗПР недоразвитие речевой деятельности напрямую влияет на уровень интеллектуального развития. Можно выделить три плана когнитивных предпосылок развития речи:

- уровень интеллектуального развития ребенка отражается на структуре семантического поля;
- уровень сформированности операций мыслительной деятельности сказывается на уровне языковой компетентности;

- речевая деятельность коррелирует с процессами познавательной деятельности.

Восприятие у детей с ЗПР поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия при ЗПР проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо-зрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия у детей с ЗПР недостаточно сформированы пространственно-временные представления. По мнению ряда зарубежных психологов, это отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении.

Недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстрой забываемости, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. В наибольшей степени страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. Внимание характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, детям с ЗПР трудно собрать, сконцентрировать внимание. Отставание особенно заметно в мыслительной деятельности детей с ЗПР. Они испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления. Т.В. Егорова, изучая особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, обнаружила недостатки сформированной зрительно-аналитико-синтетической деятельности. Недостатки мышления у детей с ЗПР

проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза.

Дети с ЗПР в целом отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий [34].

Этими же факторами объясняются характерные нарушения поведения у данной категории детей. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость [16].

Эмоциональное состояние ребенка имеет особое значение в психическом развитии. Эмоции — особый класс психических процессов и состояний, который составляют переживаемые в различной форме отношения человека к предметам и явлениям действительности. Существуют значимые связи между уровнем вербального интеллекта, неустойчивостью внимания, направленностью на учебную деятельность и эмоционально-волевой сферой детей с ЗПР. Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляет себя при переходе ребенка с ЗПР к систематическому обучению. В исследованиях М.С. Певзнер и Т.А. Власовой отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию.

Изучая особенности эмоционального развития детей с ЗПР, Т.А. Власова выделила типичные для данной категории проявления:

- 1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого является

низкий уровень произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям [12].

Также детям с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность. В зависимости от преобладания эмоционального фона можно выделить два вида органического инфантилизма: неустойчивый — отличается психомоторной расторможенностью, импульсивностью, неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения, тормозной — отличается преобладанием пониженного фона настроения.

В работах Г.В Фадиной отмечается, что дети с ЗПР отличаются несамостоятельностью, непосредственностью, не умеют целенаправленно выполнять задания, проконтролировать свою работу. И как следствие для их деятельности характерна низкая продуктивность работы в условиях учебной деятельности, неустойчивость внимания при низкой работоспособности и низкая познавательная активность, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность повышается.

У детей с ЗПР незрелость эмоционально-волевой сферы является одним из факторов, тормозящим развитие познавательной деятельности из-за несформированности мотивационной сферы и низкого уровня контроля.

Дети с ЗПР испытывают трудности активной адаптации, что мешает их эмоциональному комфорту и равновесию нервных процессов: торможения и возбуждения. Эмоциональный дискомфорт снижает активность познавательной деятельности, побуждает к стереотипным действиям. Изменения эмоционального состояния и вслед за этим познавательной деятельности доказывает единство эмоций и интеллекта [35].

Таким образом, анализ психологических исследований показал, что структура ЗПР в старшем дошкольном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в формировании ведущей деятельности возраста, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно логического запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, активной функции внимания.

Так же можно выделить ряд существенных особенностей, характерных для эмоционального развития детей с ЗПР: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам.

Изучение особенностей развития интеллектуальной и эмоциональной сферы позволило увидеть, что симптомы ЗПР очень резко проявляются в старшем дошкольном возрасте, когда перед детьми ставятся учебные задачи.

Таким образом, ЗПР может рассматриваться как полиморфный тип психического недоразвития, для которого характерно в сенсорной системе — недостаточность восприятия, его недифференцированность и фрагментарность, затрудненность пространственной ориентированности; в познавательной сфере — отставание всех видов памяти, неустойчивость внимания, ограниченность смысловой стороны речевой деятельности и трудности перехода от наглядных форм мышления к словесно-логическим. Также у детей с ЗПР нарушена эмоционально-волевая сфера, которая приводит к нарушению поведения, а в следствии и нарушению процесса общения.

1.3. Основные особенности общения старших дошкольников с ЗПР

В старшем дошкольном возрасте главной целью является подготовка к школьному обучению. Готовность детей к школе, предполагает определенный уровень развития психических процессов, обеспечивающих включение ребенка в новую для него систему социальных отношений, а также успешное овладение чтением, счетом, письмом, решением арифметических задач. Обучение ребенка, по Л.С. Выготскому, опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Эти функции развиваются в процессе обучения, которое идет впереди развития. Период созревания соответствующих функций является самым оптимальным периодом для соответствующего вида обучения [4].

У детей с ЗПР имеются трудности в формировании коммуникативных навыков. Несовершенство коммуникативной сферы не обеспечивает процесс общения, а значит, и не способствует развитию речемыслительной и познавательной деятельности, препятствует овладению знаниями. Большинство детей с ЗПР с трудом вступают в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной.

Развитие общения – необходимое условие для формирования готовности к школьному обучению. Дети с ЗПР оказываются по многим характеристикам неспособными к систематическому усвоению знаний, умений, навыков. Запас знаний об окружающей их естественной и социальной среде у них крайне скуден, они не могут рассказать о свойствах и качествах предметов, даже часто встречавшихся в их опыте; умственные операции недостаточно сформированы, в частности, они не умеют обобщать и абстрагировать признаки, а их грамматическое оформление неполноценно; интерес к учебной деятельности четко не выражен, познавательная направленность или не обнаруживается, или весьма нестойка, преобладает игровая мотивация; плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя и соблюдать

школьный режим, что мешает нормальному осуществлению учебной деятельности.

Трудности в обучении, связанные с неподготовленностью детей, усугубляются ослабленным, функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к снижению работоспособности, быстрой утомляемости и легкой отвлекаемости [9].

Проблема общения детей с ЗПР со взрослыми не была частым предметом специального исследования. Вместе с тем клинические и психолого-педагогические работы показывают, что к школьному возрасту дети с ЗПР не достигают определенной зрелости: им не хватает знаний и умений, у них не сформирован необходимый для обучения уровень развития умственных операций, произвольной регуляции, мотивационной готовности [9].

В психолого-педагогических исследованиях установлено, что к школьному возрасту дети с ЗПР не достигают необходимого развития общения: им не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы. У младших школьников с ЗПР выявлено запаздывание по сравнению с нормой формирования социальных отношений, что проявляется у них уже в дошкольном возрасте [3].

У дошкольников с ЗПР снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств в развёрнутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений («хороший мальчик», «молодец»), а так же непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание и т.д.) [11].

Необходимо отметить, что хотя дети по собственной инициативе

крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению. Среди личностных контактов детей с ЗПР преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, атак же низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

У дошкольников с ЗПР выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. Всё это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости [5].

Одним из диагностических признаков ЗПР у детей рассматриваемой группы выступает несформированность игровой деятельности. У детей оказываются несформированными все компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет игры обычно не выходит за пределы бытовой тематики; содержание игр, способы общения и действия и сами игровые роли бедны. Диапазон нравственных норм и правил общения, отражаемый детьми в играх, очень невелик, беден по содержанию, а, следовательно, недостаточен в плане подготовки их к обучению в школе [22].

Дети с ЗПР испытывают затруднения в вербализации своих эмоций, состояний, настроения. Как правило, они не могут дать четкий и понятный сигнал о наступлении усталости, о нежелании выполнять задание, о дискомфорте и др.

Развивающимся детям также свойственно недостаточное умение вербализовать свои переживания. Но у детей с ЗПР эта недостаточность выражена в еще большей степени [17].

Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может принимать форму

как утомления, так и излишнего возбуждения. Дети с ЗПР менее способны к мобилизации сил, чем нормально развивающиеся. Кроме того, такая мобилизация может привести к еще большему истощению. Многие дети с ЗПР склонны манипулировать взрослыми, используя собственную утомляемость как предлог для избегания ситуаций, требующих от них произвольного поведения, целенаправленности, целесообразности действий, применения волевых усилий.

Большинство детей с ЗПР живут в условиях дефицита родительского тепла, так как родители не общаются и не проявляют искренний интерес к личности такого ребенка. Поэтому общение является одним из немногих источников чувства собственной значимости, необходимого для формирования позитивного восприятия себя и других [24].

К концу дошкольного детства у детей с нормальным развитием появляется высшая для дошкольников форма общения с взрослыми – внеситуативно-личностная. Сформированность внеситуативно-личностной формы общения к школьному возрасту обуславливает коммуникативную готовность ребенка к школьному обучению.

Возникновение задержек развития связано с действием как разнообразных неблагоприятных факторов социальной среды, так и с различными наследственными влияниями [15].

Таким образом, важнейшей особенностью детей с ЗПР является сниженная активность во всех видах деятельности, что, в свою очередь, может оказаться существенной причиной низких коммуникативных способностей этих детей.

Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу старшего дошкольного возраста дети с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи

Полноценное развитие коммуникативных навыков у детей с ЗПР

возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Выводы по 1 главе

В первой главе исследования был рассмотрен теоретический аспект особенностей общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Было выяснено, что общение — это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение является решающим фактором общего психического развития ребенка в раннем и дошкольном детстве, оно имеет положительное воздействие во всех сферах психической жизни ребенка — от процессов восприятия до становления личности и самосознания.

С понятием общения тесно связано понятие коммуникации. Было выяснено, что термин «коммуникация» очень близок по содержанию к термину «общение», под которым понимается сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

В ходе изучения данной тематики было выяснено, что коммуникативная деятельность играет огромную роль в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности для детей с ЗПР.

В ходе исследования был проведен анализ психолого-педагогической литературы, где установлено, что задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и является системным дефектом, что оказывает негативное влияние на формирование коммуникативных навыков.

Общение детей с ЗПР находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР наблюдаются трудности вступления в контакт со сверстниками и взрослыми, их коммуникативная деятельность оказывается ограниченной. Вследствие

этого запас знаний об окружающей их естественной и социальной среде у них крайне скуден, у них слабо сформированы представления о свойствах и качествах предметов. Также наблюдается недостаточная сформированность умственных операций - дети не умеют обобщать и абстрагировать признаки предметов. Интерес к учебной деятельности у детей с ЗПР четко не выражен, познавательная направленность или не обнаруживается, или весьма нестойка, чаще преобладает игровая мотивация. Из-за плохо развитой произвольной регуляции поведения детям трудно подчиняться требованиям учителя и соблюдать школьный режим, что мешает нормальному осуществлению учебной деятельности.

Вследствие задержки психического развития, у детей происходят нарушения в сфере общения, что негативно сказывается на их психическом развитии. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с учетом особенностей данной категории детей, для того чтобы сформировать адекватные коммуникативные навыки, которые необходимы им для полноценного функционирования в обществе.

Глава 2. Экспериментальное изучение коррекции общения у старших дошкольников с ЗПР

2.1. Организация и содержание экспериментального изучения навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Экспериментальная работа по изучению сформированности навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилась на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 18» г. Радужный ХМАО-ЮГРА Тюменской области. В исследовании приняли участие 5 детей 6-7 лет.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был использован комплекс диагностический методик:

- методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной [23],
- методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков в процессе общения со сверстниками и совместной деятельности [36],

Методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, автором которой является М. И. Лисина.

Цель: определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми.

Проведение обследования. Диагностика форм общения проводится следующим образом.

Педагог приводит ребенка в комнату, где на столе разложены игрушки и книжки, и спрашивает, что бы он хотел: поиграть с игрушками (I ситуация); почитать книжку (II ситуация) или поговорить (III ситуация). Затем педагог организует ту деятельность, которую предпочел ребенок. После этого ребенку предлагается на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не может самостоятельно сделать выбор, педагог предлагает последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить. Каждая ситуация длится не более 15 мин.

Во время обследования при выборе каждой новой ситуации психолог (педагог) заполняет на ребенка отдельный индивидуальный лист протокола. Таким образом, в каждом обследовании будет заполнено три протокола — на каждую ситуацию.

В случае, если ребенок вновь и вновь выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному общению, взрослый после самостоятельного выбора ребенка мягко, но настойчиво предлагает ему отдать предпочтение двум оставшимся ситуациям общения (отмечается в графах 5—10 протокола).

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;
- характер активности по отношению к объекту внимания;
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций:

- 1-я ситуация (совместная игра) — ситуативно-деловое общение;
- 2-я ситуация (чтение книг) — внеситуативно-познавательное общение;
- 3-я ситуация (беседа) — внеситуативно-личностное общение.

Обработка результатов:

При определении ведущей формы общения у детей показатели их действий оцениваются в баллах. Особое внимание уделяете тематике и содержанию речевых высказываний. Наибольшее количество баллов выставляется за внеситуативные, социально-значимые, оценочные высказывания, свидетельствующие о способности ребенка к внеситуативно-личностному общению со взрослыми.

Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов, которыми оценивается каждый показатель. Ведущей считается та форма общения,

которая оценивается наибольшей суммой баллов (Таблица 1).

Таблица 1

Шкала показателей для определения ведущей формы общения ребенка со взрослыми

На основе этих показателей были определены оценочные уровни сформированности коммуникативных навыков у детей в направлении от самого высокого к самому низкому.

Высокий уровень: Ребенок легко вступает во взаимодействие как со взрослыми, так и со сверстниками. Речевые высказывания носят внеситуативный, личностный, социальный характер, присутствуют высказывания оценочного мнения. Ребенок является инициатором разговора. Во время общения чувствует себя расковано. Основной объект внимания в первую минуту исследования – другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях, вопросах познавательного характера. Предпочтение отдается беседам на личностные темы. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

Средний уровень: Ребенок вступает во взаимодействие со взрослыми и сверстниками. Во время общения чувствует себя спокойно. Основной объект внимания в ходе деятельности может меняться – переключаться с человека на книги и игрушки. Активность проявляется в прикосновениях и рассматривании объекта внимания. В речи присутствует высказывания оценочного характера, ситуативные и внеситуативные вопросы. Предпочтение отдается рассматриванию различных предметов (книг, игрушек) и взаимодействие с ними. Деятельность взаимодействия от 10 до 15 минут.

Низкий уровень: Ребенок с трудом вступает во взаимодействие со взрослыми по инициативе взрослого. Контакты со сверстниками отсутствуют, ребенок предпочитает одиночные игры без речевого сопровождения. Использует отдельные речевые высказывания –

односложные ответы на вопросы взрослого. Во время взаимодействия чувствует себя скованно, напряженно. Основной объект внимания в первую минуту исследования – игрушки. Активность ребенка ограничивается беглым взглядом на объект внимания. В ходе взаимодействия на вопросы не отвечает, помощи не просит. Быстро пресыщается деятельностью. Длительность взаимодействия – до 10 минут.

Методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности.

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Описание задания: детям, сидящими парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т.е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара детей получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- Взаимопомощь по ходу рисования;
- Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
2. Средний уровень: сходство частичное – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Таким образом, при организации экспериментального изучения процесса общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был подобран комплекс диагностических методик, который направлен на выявление уровня сформированности коммуникативных навыков. После проведения методик были обработаны результаты и определен уровень коммуникативных навыков детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. На основе полученных данных было определено одно из направлений деятельности педагога по коррекции недостатков общения дошкольников с ЗПР, которое представлено в комплексе обучающих игр.

2.2. Анализ уровня сформированности навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

В ходе исследования проведены методики, которые выбраны в соответствии с темой исследования. Полученные результаты, были обработаны, после был определен уровень коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, автором которой является М. И. Лисина.

Результаты изучения ведущей формы деятельности по методике М.И. Лисиной представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ведущая форма общения со взрослыми у старших дошкольников с ЗПР
по методике М.И. Лисиной

Ситуативно-деловая форма общения со взрослым демонстрируется 2 детьми, что составляет 40 % от общего количества детей. Во время взаимодействия дети чувствовали себя скованно, напряженно. Основной объект внимания в первую минуту исследования – игрушки. Активность ребенка ограничивается беглым взглядом на объект внимания. В ходе взаимодействия на вопросы отвечает не охотно, помощи не просит. Быстро пресыщается деятельностью. Длительность взаимодействия – до 10 минут. Следует отметить, что у нормально развивающихся сверстников данная форма общения характерна для раннего возраста.

Внеситуативно-познавательная форма общения наблюдается также у 40 % детей. Многие дети при общении с экспериментатором проявляли скованность, напряженность, пассивность. При обсуждении книг дети часто отвлекались, на некоторые вопросы затруднялись ответить. Предпочтение отдается рассматриванию различных предметов (книг, игрушек) и взаимодействию с ними. Длительность взаимодействия 10-15 минут.

Только 1 ребенок (20 %) сразу вступил в беседу с экспериментатором. Для него характерна внеситуативно-личностная форма общения, что

соответствует возрастной норме. Речевые высказывания носят личностный и социальный характер. Основной объект внимания в первую минуту исследования – другой человек. Активность по отношению к объекту внимания проявляется в речевых высказываниях, в вопросах. Длительность взаимодействия 15 минут и более.

После определения ведущей формы общения со взрослым был выявлен уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (Таблица 3).

Таблица 3

Уровень сформированности коммуникативных навыков у детей
старшего дошкольного возраста с ЗПР со взрослыми
(по методике М. И. Лисиной)

Более наглядно данные результаты представлены на рисунке 1.

Рисунок 1. Уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР со взрослыми (по методике М.И. Лисиной)

После проведения методики по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, автором которой является М. И. Лисина, было определено, что низкий уровень наблюдается у 2 детей, что составляет 40 % от общего количества, средний уровень – у 2 детей (40 %), а высокий уровень наблюдается у 1 ребенка (20 %), что является самым малочисленным показателем.

Таким образом, общий анализ результатов исследования уровня сформированности коммуникативных навыков в общении со взрослыми у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показывает необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на формирование данного навыка. Аналогичные данные наблюдаются и при изучении особенностей общения дошкольников со сверстниками.

Результаты изучения коммуникативных навыков детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») представлены в таблице 4.

Таблица 4

Уровень сформированности коммуникативных навыков детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших дошкольников с ЗПР

Высокий уровень имеют 40 % детей. Рукавички украшены похожими узорами. Дети стараются обсуждать возможный вариант узора между собой, приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; выбирают способы действия, совершают совместные действия.

Средний уровень выявлен у 40 % детей. В процессе выполнения задания выявляется частичное сходство – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

Низкий уровень выявлен у 20 % детей. В их узорах явно преобладает различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

Более наглядно данные результаты представлены на рисунке 2.

Рисунок 2. Уровень сформированности коммуникативных навыков детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших дошкольников с ЗПР

После проведения методики «Рукавички» для изучения коммуникативных навыков у детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности, было определено, что чаще всего наблюдаются высокий и средний уровни, а низкий уровень встречается реже.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что для детей с ЗПР характерен средний и низкий уровень владения коммуникативными навыками. Дошкольники с ЗПР в основном не использовали в своей речи оценочных суждений, не стремились согласовывать со взрослыми отношение к обсуждаемому, их речевые высказывания практически во всех случаях носят ситуативный характер.

Недостаточность владения внеситуативными формами общения выразилась в несформированности устойчивых мотивов общения со взрослыми, в снижении потребности в общении, несформированности речевого общения и в особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуациях общения, негативизм). Недостаточный уровень речевого развития препятствовал полноценному взаимодействию детей с окружающими людьми.

Таким образом, общий анализ результатов исследования уровня сформированности коммуникативных навыков в общении со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показывает необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на формирование данного навыка. У большинства детей не сформированы основные коммуникативные навыки, которыми они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

2.3. Содержание деятельности педагога-психолога по коррекции недостатков общения дошкольников с ЗПР

Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР – сложная задача, которая требует от педагога правильного выбора методического обеспечения и дидактического материала. Все это должно быть подобрано в соответствии с возрастом и особенностями данной категории детей.

Как правило, формирование коммуникативных навыков происходит в ходе создания педагогом игровой ситуации, которая специально моделируется и используется для установления контакта с ребенком и сотрудничества с ним. Педагог в игровой ситуации должен быть ориентирован на положительные качества ребенка, успешность выполнения задач, независимо от сделанного выбора, варианта решения ситуации.

Помочь педагогу исправить недостатки общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР могут игры и упражнения, предложенные А.Г. Арушановой, М.И. Лисиной, Т.А. Сидорчук, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой и др.

Практически у всех авторов в работах представлены обучающие игры, которые разбиты на определенные блоки, в соответствие с целью их проведения [2].

1. Игры на развитие навыков инициации общения, привлечения внимания собеседника

Можно использовать игры: «Ласковое имя», «Разговор по телефону», «О чем можно спросить при встрече?», «Познакомимся поближе», «Паутинка», «Игра с мячом», «Можно – нельзя», «Ласковое имя». Также используются подвижные игры: «Паровозик», «Паровозик с клоунами», «Дракон кусает свой хвост», «Поймай рыбку».

Цель данных игр: развивать умение вступать в контакт, оказывать внимание сверстникам, развивать умение вести диалог, задавать вопросы собеседнику, запоминать информацию о нем, развернуто формулировать и

излагать свои мысли, рассказывать о себе, обращаться друг к другу по имени, развивать у детей инициативу при вступлении в контакт, учить доброжелательному отношению друг к другу.

2. Игры на развитие навыков поддержания общения

Используются игры: «История из чудо-мешочка», «Рисунок по заказу», Рыба – птица – зверь», «Рассказываем сказку», «Змея», «Удержи предмет», «Руки – ноги», «Эхо», «Робот».

Цель данных игр: учить детей быть открытыми для работы с другими, подчиняться общему ритму движений, развивать способность к согласованности действий с партнером, развивать навыки группового взаимодействия, внимательно слушать друг друга, учить взаимодействовать, развивать навыки творческой деятельности.

3. Игры на развитие навыков употребления средств невербального общения

На данном этапе использовались игры: «Разговор через стекло», «Скульптор и глина», «Зрители и актеры», «Расскажи стихи руками», «Здороваемся без слов», «День наступает, все оживает», «Сделай подарок», «Зоопарк».

Цель данных игр: учить невербальным способам общения, развивать у детей выразительность поз, учить быть внимательными, развивать умение использовать жест, позу в общении, развивать чувство уверенности в себе.

4. Игры на развитие навыков использования слов вежливости в общении

На данном этапе использовались игры: «Вежливые слова», «Праздник вежливости», «Добрые волшебники», «Сумей уговорить меня», «Волшебный мяч», «Пожалуйста».

5. Игры на развитие навыков решения конфликтов адекватными способами

На данном этапе использовались игры: «Ссора», «Моделирование конфликтной ситуации», «Этюд с содержанием проблемной ситуации», «Примирение» и другие.

Цель данных игр:

«Ссора»

Цель: учить детей анализировать поступки, находить причину конфликта, дифференцировать противоположные эмоциональные переживания (дружелюбие и враждебность); знакомить детей с конструктивными способами разрешения конфликтных ситуаций. А также способствовать их усвоению и использованию.

«Моделирование конфликтной ситуации»

Цель: отработка навыков реагирования в конфликтной ситуации, приобретение умений вставать на позицию другого, распознавать его чувства и переживания.

«Примирение»

Цель: учить детей решать конфликтные ситуации.

«Этюд с содержанием проблемной ситуации»

Цель: учить детей анализировать поступки, способствовать усвоению правил поведения в сложных ситуациях.

6. Игры на формирование навыков восприятия и адекватного реагирования на эмоциональное состояние партнера, проявления чуткости, отзывчивости, сопереживания

На данном этапе использовались игры: «Злой дракон», «Закончи предложение», «Посочувствуйте другому», «Угадай настроение», «Зеркало настроения».

Цель данных игр: учить детей по мимике лица, жестам, позам, расположению в пространстве распознавать эмоциональное состояние человека, развивать у детей способность ставить себя на место другого, выражать сочувствие, сопереживание, учить детей совместно переживать эмоциональные состояния, способствовать объединению детей, желанию поддерживать друг друга.

7. Игры на формирование навыков завершения общения»

Использовались игры «Прощай» и «Вежливый ручеек».

Цель: учить детей выходить из контакта, используя доброжелательные слова и интонации, формировать навыки использования вежливых форм прощания.

Таким образом, для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо применять игры и упражнения, включающие в себя последовательные этапы: создание мотивации на общение; ознакомление детей со средствами и способами общения; автоматизация ряда элементов коммуникативной деятельности и формирование коммуникативных навыков; творческое применение коммуникативных навыков.

Выводы по 2 главе

Экспериментальная работа по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилась на базе муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 18» г. Радужный ХМАО-ЮГРА Тюменской области. В исследовании приняли участие 5 детей 6-7 лет.

Исследование проводилось с использованием комплекса диагностических методик, где были определены критерии и уровни сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для изучения коммуникативных навыков использовались: методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной, методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности.

Результаты исследования показали, что для старших дошкольников с ЗПР характерен средний и низкий уровень владения коммуникативными навыками, т.е. у большинства детей не сформированы основные коммуникативные навыки, которыми они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

Для развития у дошкольников с ЗПР коммуникативных навыков педагог подбирает те игры и задания, которые будут направлены на установления контакта между детьми, проявление эмпатии, адекватного восприятия партнера и сотрудничества с ним. Для повышения эффективности коррекционной работы педагог должен создавать такую игровую ситуацию, в которой у детей будут раскрываться положительные качества ребенка и его успешность. В ходе исследования были подобраны блоки игр, которые направлены на общение, умение ладить с людьми, установление контакта, сочувствие, доверие.

В процессе проведения исследования было установлено, что коммуникативные навыки у старших дошкольников в ЗПР недостаточно сформированы, но при организации соответствующей коррекционной работы можно добиться положительного результата.

Заключение

В настоящее время значительно возрастает количество научных трудов, в которых рассматривается процесс общения как одно из основных условий развития ребенка и как важнейший фактор формирования его личности.

В ходе исследовательской работы было проведено теоретическое и практическое изучение данной проблемы.

На основе анализа литературы по изучаемой тематике была определена сущность общения и коммуникативных навыков. Общение понимается как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В процессе общения формируются коммуникативные умения и навыки личности.

Под коммуникативными навыками понимаются автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формирование которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями.

При изучении особенностей формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было установлено, что коммуникативные навыки у данной категории детей недостаточно сформированы. Это проявляется в том, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения.

Общение со взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Только целенаправленная коррекционная работа с детьми, имеющими ЗПР, оптимизирует взаимоотношения ребенка со взрослым, позволяет успешно решать проблемы включения ребенка в общество.

Для практического изучения коммуникативной сферы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было проведено исследование, которое проводилось на базе МКДОУ «Детский сад № 18» г. Радужный ХМАО-ЮГРА Тюменской области. В исследовании приняли участие 5 детей 6-7 лет.

В ходе исследования были определены критерии и уровни сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Для изучения коммуникативных навыков использовались: методика по определению ведущей формы общения ребенка со взрослым, разработанная М.И. Лисиной, методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности.

Результаты исследования показали, что для старших дошкольников с ЗПР характерен средний и низкий уровень владения коммуникативными навыками. Т.е. у большинства детей не сформированы основные коммуникативные навыки, которыми они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

Для развития у дошкольников с ЗПР коммуникативных навыков педагог должен подобрать комплекс тех игр и заданий, которые будут направлены на общение, умение ладить с людьми, установление контакта, сочувствие, доверие.

Таким образом, изучив специфику детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно сделать вывод, что вследствие органических нарушений и функциональной недостаточности, у них наблюдаются нарушения познавательной деятельности, которое приводит к недостаткам в эмоциональной и коммуникативной сфере.

В процессе проведения исследования было доказано, что коммуникативные навыки у старших дошкольников с ЗПР недостаточно сформированы, но при организации соответствующей коррекционной работы и создании самых благоприятных условий для совместной деятельности

ребенка и взрослого, участия семьи в образовательном процессе можно добиться положительного результата в его развитии.