



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

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

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Дошкольная дефектология»

Выполнила:
Студентка группы ОФ-406-102-4-1
Усманова Анна Анатольевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Крушная Наталья Анатольевна

Проверка на объем заимствований:
38,41 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
«В» 02 2019 г. пр-н Б
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	7
1.1 Понятие коммуникативных навыков в педагогике и психологии	7
1.2 Особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с нормой	17
1.3 Особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития	25
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	34
2.1 Диагностика развития коммуникативных навыков со сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	34
2.2. Анализ результатов исследования коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	37
2.3 Коррекционные занятия по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.	52
Выводы по второй главе.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	67
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	76
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современные процессы общественного развития определяют изменение приоритетов задач образования в области общей и специальной педагогики. Все большее значение приобретает поиск новых путей обучения и воспитания, направленных на развитие личности как нормального ребенка, так и ребенка с особыми образовательными потребностями, на создание условий, способствующих их социальной адаптации. Для формирования полноценной личности ребенка, гармоничного психофизического развития, успешного обучения его в школе большое значение имеет своевременное овладение коммуникативными навыками со сверстниками. В связи с этим в последнее время в специальной психологии и педагогике вызывают повышенный интерес дети дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Известными учеными-психологами установлено, что отношения с другими людьми зарождаются и в наибольшей степени интенсивно развиваются в детском дошкольном возрасте (А.В. Запорожец, Л.И. Божович, А.В. Петровский, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин, и др.). Именно опыт первых взаимоотношений и является тем фундаментом, который предопределяет дальнейшее развитие личности ребенка, его отношение к окружающему миру, его поведение и самочувствие среди других людей.

Многолетние исследования взаимоотношений детей в группах (А.С. Заслужный, Е.О. Смирнова, Л.Н. Блинова, Т.В. Антонова, Т.А. Репина, А.А. Рояк, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина и др.) показали, что межличностные отношения подпитывают чувства и переживания ребенка, позволяют проявить эмоциональный отклик и развить механизмы самоконтроля. Кроме того, в отношениях со сверстниками у детей идет

процесс обогащения образов себя и другого человека, у них развивается самосознание и формируется самооценка.

Вступая в межличностные отношения в детском саду, ребенок проходит своеобразную школу социальных отношений, поскольку группа детского сада – это его первая организованная малая группа, именно в которой и начинают складываться первые взаимоотношения со сверстниками. Одним из значимых сегодня направлений в работе дошкольного образовательного учреждения является социальное воспитание детей, в рамках которого создаются условия для приобретения ребенком социального опыта в процессе его участия в жизнедеятельности формализованных групп (коллективов). Это связано с тем, что в процессе совместной деятельности у ребенка растет интерес к окружающим людям, а также формируются социальные мотивы поведения.

В совместной деятельности происходит передача социального опыта, ребенок выступает как субъект деятельности (познавательной, творческой, коммуникативной и др.), активно участвует в преобразовании окружающего мира, выстраивает отношения с окружающими, вырабатывает субкультурные нормы и правила.

Одним из приоритетных направлений в рамках социальной компетентности является развитие коммуникативных навыков ребенка, направленное на формирование у него умений и навыков совместной игровой деятельности, приобщение к элементарным общепринятым нормам и правилам взаимоотношения со сверстниками и взрослыми.

Значение коммуникативных навыков для дошкольника с ЗПР весьма велико: если ребенок легко находит общий язык со сверстниками, то это гарантирует ему эмоциональное благополучие и психологический комфорт. И напротив, неумение контактировать с окружающими сужает круг общения ребенка, вызывает у него ощущение неприятности, изолированности, что, в дальнейшем, может повлечь за собой переход в асоциальные формы поведения.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется тем, что развитие коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития — это ключ к успешной деятельности и благополучию будущей жизни дошкольника с ЗПР, это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе.

Объект исследования – процесс развития коммуникативных навыков сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования – содержание цикла коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования – провести диагностику уровня развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и составить комплекс упражнений на развитие коммуникативных навыков со сверстниками.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научно-методическую литературу по проблеме развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
2. Выявить особенности развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
3. Составить коррекционные занятия по развитию коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, констатирующий эксперимент, качественный и количественный анализы результатов исследования.

База исследования: Свердловская область, г. Нижний Тагил, МБОУ «Начальная школа - детский сад №105 для детей с ограниченными возможностями здоровья»

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие коммуникативных навыков в педагогике и психологии

На современном этапе, навыкам отводится важная роль в психологии, педагогике, психолингвистике, логопедии, дефектологии, онтолингвистике и других науках. Многими исследователями отмечено освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, рассматривается в качестве «основного содержания и важнейшей задачи обучения» (С. Л. Рубинштейн) [7].

То есть навык является некоторым фундаментом умения, сложившегося на его основе по средствам полученных знаний в процессе обучения. В литературе часто встречается отождествление этих понятий, рассмотрим их с точки зрения последовательности возникновения.

Традиционно знания, умения и навыки рассматриваются в педагогике как взаимосвязанные составляющие. Приобретенные знания и навыки позволяют применять способ выполнения действия. На этапе умения усвоенный способ действия регулируется знанием, по мере дальнейшей тренировки, направленной на решение новых задач, происходит преобразование уже сложившегося умения в усложненный навык и т.д. При этом само действие выполняется без непосредственного соотнесения с знаниями, процесс выполнения происходит автоматически.

Совокупность приобретённых знаний и навыков обеспечивает умение. Артёмкина Т.Е., ссылаясь на А.А. Реан, Н.В. Бордовскую, указывает на то, что ребенок получает возможность ориентироваться в стандартных ситуациях на основе сформированных навыков, которые были автоматизированы ребенком в процессе обучения, а сталкиваясь с

нестандартной ситуацией применить в соответствии с обстоятельствами имеющиеся у него знания и умения, в случае новизны ситуации происходит пополнение знаний с переходом на новый этап формирования нового навыка. Таким образом, осуществляется последовательность обучения от незнания к знанию, от знания к умению, от умения к навыку [2].

В понятийно-терминологическом словаре под ред. В.И. Селиверстова «навык» — автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникшие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий.

В психологии и психолингвистике «навыками» считают автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека, образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки (С.Л. Рубенштейн).

По определению В.А. Крутецкого «навыками называют закреплённые, автоматизированные приемы и способы работы, которые являются составными моментами в сложной сознательной деятельности». В психологической теории деятельности «навык» определяется как оптимальный качественный уровень выполнения действия или операции. Характеризуется таким уровнем выполнения, при котором сознание человека — субъекта деятельности полностью или почти полностью сосредоточено на содержательной стороне этой деятельности. При этом субъект деятельности отвлекается, «абстрагируется» от технической стороны выполнения действий и операций [2].

В лингвистических источниках «навык» – это действие, доведенное до автоматизма, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля [3; 4; 6].

Во всех приведенных понятиях есть сходство в том, что «навык» это приобретенная способность выполнять действия различного рода вне

зависимости от сложности, на оптимально качественном уровне абстрагируясь от поэлементного воспроизведения, благодаря упражнениям, тренировке, выучки, т.е. доведением действия до автоматизма

Формирование навыка — это сложный процесс, включающий в себя все сенсомоторные уровневые системы (Н. А. Бернштейну) [7].

Чаще всего навыки формируются путем подражания или выработки условных рефлексов, пробным путем, чем чаще выполняется действие, тем оно лучше.

Н. А. Бернштейн выделяет два периода в построении любого навыка. Первый период – установление навыка, второй период – стабилизация навыка. Важным в процессе формирования навыка является переход ведущего уровня на автоматизм, также важным является восстановление усвоенного навыка в случае деавтоматизации в результате внешнего или внутреннего воздействия [7].

Факторы, влияющие на формирование навыка: мотивация (обучаемость); усвоение операции (уровень обучаемого); овладение операцией (скорость, целостность усвоения). По мере того в каком порядке и в каком сочетании эти факторы используются, происходит процесс формирования навыков, он может быть замедленным или быстрым в начале и соответственно быстрым или медленным в конце, а также может быть смещенным [2].

Стоит отметить, что иногда в процессе выработки навыка происходит «замирание» ребенок не усваивает данный навык. Это свидетельствует о неправильно подобранном приеме, форме, методе работы, необходима коррекция действий со стороны взрослого.

Навыки имеют ряд функций: инструментальную (способ реализации конкретной деятельности или слагающих её действий, способствует реализации организуемой деятельности), инструментально-компенсаторную (замещение одного навыка другим более отработанным

или имеющимся на данном этапе развития), адаптационную (возможность использования ребенком единого действия с помощью различных элементарных действий потенциально доступных ему без сознательного контроля, благодаря автоматизации) [2].

Речевые навыки – доведение до совершенства способы формирования и формулирования мысли, способы осуществления речевой коммуникации (И.А. Зимняя).

Для перехода к понятию «коммуникативные навыки», необходимо рассмотреть термин - «коммуникация».

В современной литературе можно выявить интерес к проблеме коммуникации. В философии коммуникация начала 20 века рассматривает вопросы, обращённые к языковым и знаковым структурам, к средствам языка (Б. Рассел, Л. Винтгенштейн, Р. Карнап и др.). Исследования посвящены структуре, видам, особенностям коммуникации, этапам развития в онтогенезе и т.п., на данный аспект указывают исследования Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, М.И. Лисиной, Т.З. Адамьянц, Г.М. Андреевой, М.С. Каган, А.В. Петровский, А.В. Запоророжца и др.

Традиционно в коммуникации принято выделять следующие элементы: источник – сторона, посылающая сообщение; кодирование информации – представление в символической форме; сообщение – набор символов; декодирование информации – расшифровка передаваемых символов (восприятие); получатель – сторона, получающая обращение.

В коммуникации используется такое понятие как «обратная связь», рассматривается как реакция людей. Передача информации происходит посредством знаковых систем: имеет невербальную и вербальную форму.

Вербальная коммуникация предполагает использование речи, а значит усвоение языка. В свою очередь система фонетических знаков языка строится на основе лексики и синтаксиса. Вербальная коммуникация, чаще всего осуществляется в форме высказывания,

вопросов, ответов, реплик, диалога, диалогической речи. В мышлении речь проявляется в форме внутреннего проговаривания слов про себя. Мышление и речь не отделимы друг от друга. По мнению исследователей, речь является самым универсальным средством коммуникации. Кодирование и декодирование информации также протекает при помощи речи. В процессе диалога, происходит постоянная ролевая смена говорящего и слушающего, конечной целью которого является понимание взаимодействующих сторон в процессе поддержания разговора с помощью речи. Умение вступать, реагировать, отвечать, слушать, поддерживать разговор является необходимыми критериями для вербальной коммуникации, которая в свою очередь базируется на невербальной.

Термин «невербальный» – лат. «несловесный», «неязыковой», соответственно «невербальное общение» – это общение без слов, такая коммуникация не предполагает использование звуковой речи [12].

Невербальный язык менее контролируем сознанием, чем вербальный, а значит, более свойственен детям раннего возраста. Невербальная коммуникация – это тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные и другие ощущения и образы, получаемые от другого лица. Большинство невербальных средств общения у человека являются врожденными и позволяют ему взаимодействовать на поведенческом и эмоциональном уровне, добиваясь взаимопонимания.

По мнению психологов Л.С.Рубинштейна, В.Б.Никишиной, «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 [26; 32].

В педагогике понятие «коммуникация», можно сказать, новое и в научных источниках нет единого отношения к понятиям «коммуникация» и «общение». Эти два понятия имеют много общего и их можно признать

как синонимы разделяя, что коммуникация не только акт общения, основанный на взаимопонимании, но и акт взаимодействия.

Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, В.И. Курбатова и другие отечественные исследователи считают, что процесс коммуникации нельзя сводить только к процессу передачи кодированной информации, по их мнению, коммуникация носит деятельный, диалогический характер, что присуще также общению. Д.Б. Эльконин рассматривает общение как особый вид деятельности. Рассматривая получение информации между личностями в процессе коммуникации, предполагая налаживание совместной деятельности [13].

В психолингвистике коммуникация отождествляется с коммуникативной деятельностью, т.е. деятельностью общения (И.А. Зимняя, М.И. Лисина, Г.А. Андреева и др.). Данное понимание «коммуникации» основывается на методологических положениях, которые характеризуются непрерывностью общественных и межличностных отношений, в этом и отражается характер коммуникации. В своем исследовании мы придерживаемся данной точки зрения.

Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева одной из функций речи выделяют коммуникативную. В процессе коммуникации ребенок получает информацию, происходит ознакомление с окружающим миром, он учится контактировать с окружающими людьми.

Нейрофизиологи И.А. Вартанян, В.П. Морозов считают, что в мозге человека происходит разная обработка лингвистической и паралингвистической информации, а также пространственное разделение. Информация, поступающая по визуальному каналу (мимика, пантомимика, визуальное взаимодействие и т.п.) опережает вербальную, так как анализ лингвистических элементов происходит последовательно. Двухканальный принцип работы мозга проявляется в восприятии речи и в формировании речевого высказывания.

В нашем исследовании мы будем понимать «коммуникацию» - как процесс взаимопонимания и взаимодействия ребенка с партнерами доступными невербальными и вербальными средствами общения, с целью обмена информацией.

В психологии и психолингвистике коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им основных смысловых доминант коммуникатора [5].

Другие авторы [7; 16], описывая коммуникативные навыки, объединяют три функции общения: когнитивную (передача, получение эмоционального и интеллектуального содержания сообщения, использование невербальных и вербальных средств общения, понимание партнера и т.д.), аффективную (организацию различных форм совместной деятельности и т.д.), регулятивную (управление участниками общения и т.д.).

При нормальном развитии ребенка происходит, в основном быстрое речевое развитие, увеличение активного и пассивного словаря. Дети понимают разговорную речь и сами активно вступают в беседу, соответствующую их возрастным особенностям, владеют навыками активной речи, необходимой для общения с окружающими, проявляют интерес к сверстникам и взрослым.

Общение, объединяя достижения ребенка, становится важным условием социализации, а также условием воспитания всесторонне развитой личности.

Одной из центральных проблем теории и практики психологии, педагогики, логопедии, дефектологии является проблема коммуникативного развития детей с задержкой психического развития.

Анализ путей решения проблемы формирования коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР в условиях образовательной интеграции

способствует созданию оптимальных условий для личностного и социального развития детей данной категории.

Низкий уровень становления социальных и конкретно-личностных отношений детей, несформированность основных форм коммуникации затрудняет процесс их взаимодействия с нормально развивающимися сверстниками в условиях интегрированного обучения и воспитания.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы (А.А. Леонтьев [19], М. И. Лисина [20], Б.Ф. Ломов [22] и др.) по проблеме формирования коммуникативных навыков у дошкольников позволил выделить ведущие группы коммуникативных навыков дошкольников, в качестве которых выступают:

- *информационно-коммуникативные* – информационно-содержательный аспект общения отражает наличие навыка ориентироваться в условиях коммуникативной задачи, выбора средств вербального и невербального общения, частоты употребления инициативных и ответных высказываний;

- *регуляционно-коммуникативные* – деятельностно-поведенческий аспект общения отражает наличие навыка организовывать процесс общения;

- *аффективно-коммуникативные* – эмоциональный аспект общения отражает эмоциональные реакции на высказывания партнера.

Таким образом, коммуникативные навыки можно рассматривать как способность понимать воспринимаемую речь, организовывать и поддерживать общение и создавать с помощью адекватных языковых средств связное целостное высказывание для выражения своего коммуникативного намерения.

Коммуникативные навыки дошкольников с ЗПР развиваются по тем же закономерностям, что у детей с нормальным развитием, однако имеет свои специфические особенности:

Информационно-коммуникативные навыки – трудности и однотипность в подборе средств общения; ограниченность и неадекватность коммуникативных типов высказываний; невнимательность и отсутствие заинтересованности в ситуации общения и в собеседнике.

Регуляционно-коммуникативные навыки – неустойчивый интерес и непонимание значимости продукта коммуникативной деятельности; отсутствие мотивации общения; неумение вступать в контакт и взаимодействовать; отсутствие планирования коммуникативной деятельности.

Аффективно-коммуникативные навыки – безразличное, отрицательное отношение к взаимодействию с окружающими, отсутствие навыков действовать по правилу и доводить начатое дело до конца, отсутствие или неадекватная оценка эмоционального состояния другого человека. Отмечается замедленность и рассогласование в развитии коммуникативных навыков и недостаточная сформированность структурных компонентов данных навыков.

Коммуникативные навыки, являясь важнейшей характеристикой в развитии личности дошкольника с ЗПР, требуют для своего формирования целенаправленной коррекционно-педагогической работы. Определение закономерностей развития коммуникативных навыков в норме, изучение особенностей их проявления у детей с ЗПР и исследование опыта педагогической работы в данном направлении послужили основанием для разработки методики и методического обеспечения коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных навыков дошкольников с ЗПР со сверстниками.

Теоретическую основу методики формирования коммуникативных навыков определяет система общепедагогических и специальных принципов. К общепедагогическим принципам относятся: онтогенетический принцип, основанный на учете закономерностей развития коммуникативных навыков в период дошкольного детства;

принцип деятельностного подхода к организации образовательного процесса с детьми с ЗПР, предполагающий учет ведущего вида (игровой) и других видов деятельности; принцип доступности, предполагающий оптимальное соответствие уровня сложности формируемых представлений, знаний, навыков и навыков, темпа обучения реальным возможностям детей дошкольного возраста.

Специальные принципы представлены: принципом коррекционной направленности обучения, который предполагает реализацию потенциальных возможностей ребенка, обеспечение компенсаторного пути его развития; принципом индивидуального подхода, который заключается в ориентации педагога на личность ребенка и на его индивидуальный темп обучения в соответствии с особенностями развития психической, физической и эмоционально-волевой сфер; принципом стимуляции коммуникативного поведения, который предполагает создание условий для речевого общения детей со взрослым, друг с другом в процессе взаимодействия.

На наш взгляд, при построении коррекционно-педагогической работы и определении этапов данной работы основополагающим является коммуникативно-деятельностный подход. Коммуникативный компонент коммуникативно-деятельностного подхода состоит в использовании и развитии потребности общения как важнейшего условия продуктивности процесса обучения речи.

Как известно, мотивация общения обостряется в условиях совместной деятельности детей, когда возникает необходимость согласовывать действия, договариваться о способах их выполнения. Именно коммуникативный компонент позволяет наглядно представить схему педагогического взаимодействия во всём многообразии входящих в неё звеньев (источники, ситуация, обратная связь и т. д.). Но данный компонент не вскрывает внутренней структуры этого взаимодействия, характера двусторонней активности его объектов.

Это можно сделать, как отмечает И.А. Зимняя, «при условии изучения потребностей и мотивов, целей и задач деятельности», то есть на основе деятельностного подхода [12, с. 67].

Деятельностный компонент коммуникативно-деятельностного подхода позволяет рассматривать коммуникативные навыки в соотношении со структурой речевой деятельности, включающей три блока: побудительно-мотивационный, ориентировочно-исследовательский, исполнительный.

1.2 Особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с нормой

Многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.) позволяют уточнить, что дошкольный возраст является сензитивным периодом развития общения. В данном возрасте происходит одно из наиболее важных изменений в коммуникативном развитии ребенка - происходит расширение его круга общения. Если поначалу ребенок общался только со взрослыми, то теперь он начинает общаться также со своими сверстниками. Отношение ребенка к другим детям изменяется, он понимает, что они «такие же, как он», происходит так называемая «идентификация себя со сверстниками». Таким образом, в дошкольном возрасте ребенок и его сверстники попадают в общее коммуникативное пространство [7].

Процесс общения включает в себя понимание людьми друг друга. В свою очередь, подчеркнем, что детям дошкольного возраста характерен эгоцентризм. Ребенок дошкольного возраста считает, что окружающие думают, чувствуют, видят конкретную ситуацию точно так же, как и он

сам. В связи с этим у ребенка дошкольного возраста наблюдаются трудности при принятии и понимании точки зрения другого человека, т.е. у него пока еще отсутствует способность поставить себя на место другого.

От того, насколько успешно ребенок-дошкольник научится общаться со сверстниками и взрослыми, будет зависеть его последующее умение держаться в обществе, налаживать отношения в коллективе, вести диалог и т.п. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовывать общение, быть интересным окружающим, чувствует себя непринятым, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости в конфликтах, замкнутости.

Согласно новым требованиям государственного стандарта 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.

Наибольшую сложность для ребенка старшего дошкольного возраста представляет умение понимать проблемы другого человека, представить себе его переживания и эмоционально откликнуться на них. Данной особенностью, например, можно объяснить наличие в поведении ребенка жестокости по отношению к окружающим.

Рассмотрим коммуникативные навыки старших дошкольников, составленные на основе разработанной Л.В. Трубайчук характеристики коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста [15]:

- умение детей адекватно воспринимать слова, просьбы, оценочные высказывания и эмоциональное отношение других людей;
- потребность в доверительном отношении к взрослому и способность почувствовать его эмоциональное состояние (радостное, восторженное, печальное, спокойное, рассерженное и т.д.);

- ощущение переживаний другого человека;
- умение сделать людям приятное, не забывая говорить вежливые слова;
- хорошие манеры человека, не позволяющие ему во время разговора перебивать другого, грубить;
- позитивное отношение к людям, проявление человеколюбия и душевности;
- умение слушать друг друга, выражать свое мнение, договариваться, приходить к согласию;
- способность проявлять интерес к окружающим, охотно делиться с ними своими мыслями.

В связи с этим многие исследователи придерживаются мнения, суть которого заключается во влиянии совместной деятельности на развитие общения. Изучению совместной деятельности дошкольников со сверстниками и взрослыми и ее влияния на взаимоотношения дошкольников посвящены работы многих отечественных исследователей, среди них можно выделить А.А. Бодалева, Л.А. Кричевского, М.И. Лисину и др.

Как уже отмечалось, внеситуативно-личностное общение базируется на личностных мотивах, побуждающих детей к коммуникации. В то же время оно протекает на фоне разнообразной деятельности - игровой, трудовой, познавательной. На этапе старшего дошкольного возраста оно приобретает самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым, теперь, скорее, позволяет ему удовлетворить потребность в познании себя, других людей и взаимоотношений между ними [13].

Существенные изменения отмечаются и в игровом взаимодействии детей: если в младшем и среднем дошкольном возрасте в нем в большей степени преобладало ролевое взаимодействие (т.е., собственно, сама игра), то в старшем дошкольном возрасте преобладает общение по поводу игры,

т.е. обсуждение правил игры. В то же время согласование своих действий, распределение обязанностей и ролей у старших дошкольников зачастую происходит в процессе самой игры [7].

При распределении ролей дети, как правило, руководствуются индивидуальными решениями (предлагают самостоятельно предпочитаемую роль) или решениями за другого (собственное распределение ролей среди сверстников). Тем не менее, у старших дошкольников наблюдаются попытки совместного решения проблемы распределения ролей в процессе игры (предложение свободных ролей сверстнику).

В ролевом взаимодействии детей старшего дошкольного возраста увеличивается количество попыток контролировать действия друг друга (они часто критикуют сверстника, указывают на то, как должен вести себя партнер по игре относительно своей роли). При возникновении конфликтов в игре (а они в основном происходят, как и у детей младшего дошкольного возраста, из-за ролей, а также из-за неправильности действий персонажей) дети стремятся объяснить, почему они так поступили, или обосновать неправомочность действий другого. При этом они зачастую аргументируют свое поведение или критику другого различными правилами, принятыми в обществе («Надо делиться», «Продавец должен быть вежливым» и т. д.). В то же время у старших дошкольников не всегда получается согласовать свои точки зрения [6].

Общение детей происходит на двух уровнях: «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый».

Нельзя обучать детей общению, не включив их во взаимодействие друг с другом, не обусловив речевое действие и поведение, научить их не только отвечать на вопросы взрослого, но и самому их задавать, инициативно высказываться, налаживать взаимодействие, устанавливать с окружающими доверительные, личностные, эмоционально положительные

контакты, вежливо вести спор, поддерживать содержательный разговор, беседу.

Игра – одно из ведущих средств воспитания и формирования коммуникативных умений и способностей. А также важнейшая форма организации жизни и строится на основании учёта ведущей деятельности дошкольного возраста – игровой.

В дошкольном возрасте развитие коммуникативной сферы ребенка будет успешно осуществляться в процессе использования специальных игр на общение со сверстниками.

Игры на общение позволяют выявить задатки ребёнка и превратить их в способности, развить умения и навыки, научить выражать свои эмоции вербальными и невербальными способами.

Игра - традиционный, признанный метод обучения и воспитания дошкольников. Это уникальное средство ненасильственного воспитания маленьких детей. Игра соответствует естественным потребностям и желаниям ребенка, а потому с ее помощью он будет учиться с удовольствием. Нужно отметить, что основная задача игр на общение — это развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста. Также игры на общение направлены на формирование эмоционального контакта и доверия детей к окружающим. Эмоциональное общение возникает на основе совместных действий, сопровождаемых улыбкой, ласковой интонацией, проявлением заботы к каждому ребёнку. Ребенок дошкольного возраста в силу своих психологических особенностей лучше всего воспринимает новые знания и усваивает навыки, если они были поданы в игровой форме. Именно поэтому обучение приемам общения должно проводиться с использованием игр, направленных на развитие эмоций, формирование умений избегать конфликтных ситуаций.

В процессе игровой деятельности на развитие коммуникативных навыков ребенок учится:

- внимательно слушать собеседника, переспрашивать, если что-то непонятно;

- проявлять уважение к говорящему, не перебивать его;

- уметь выражать свое отношение к предмету разговора - излагать свое мнение, приводить примеры, соглашаться или возражать, спрашивать или отвечать;

- ясно и последовательно выражать свои мысли;

- уметь ориентироваться в ситуации общения;

- уметь договариваться, планировать совместные действия;

- уметь завершать общение, используя этикетные формулы.

Такие качества, приобретенные в играх на общение, помогут ребенку успешно социализироваться в обществе взрослых и сверстников, налаживать контакты с другими детьми и договариваться в случившихся конфликтах и трудных ситуациях.

Коммуникативные игры позволяют выявить задатки ребёнка и превратить их в способности, развить умения и навыки, научить выражать свои эмоции вербальными и невербальными способами. Коммуникативные игры в воспитании и развитии дошкольника имеют колоссальное значение. Многие дети учатся налаживать отношения и решать конфликты мирным способом, а также правильно выражать свои негативные чувства.

Проведение игр на общение способствует развитию коммуникативных навыков (вербальные и невербальные), улучшает отношения между детьми, повышает уровень комфортности и эмоционального состояния детей в группе, а также способствует всестороннему гармоничному развитию личности детей дошкольного возраста.

Л.Н. Галигузова и Е.О. Смирнова выделили ряд особенностей взаимодействия детей со сверстниками [4, с. 96]:

- яркая эмоциональная насыщенность: разговоры детей со взрослыми протекают относительно спокойно, без лишней эмоциональности, в то

время как общение со сверстниками сопровождаются резкими интонациями, криком, кривляньями, смехом;

- нестандартность детских высказываний, общепринятых фраз и речевых оборотов: в процессе разговора со сверстниками ребенок использует неожиданные, непредсказуемые слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую самостоятельность;

- преобладание инициативных высказываний над ответными: беседы, как правило, у детей не получается, они перебивают друг друга, каждый говорит о своем, не слушая партнера, тогда как инициативу и предложения взрослого ребенок всегда поддерживает, старается ответить на вопросы взрослого, продолжить начатый разговор, предпочитает слушать, чем говорить сам;

- богатство назначения и функций коммуникативной деятельности: в общении со сверстниками проявляется и управление действиями партнера, и контроль над его действиями, и навязывание собственных образцов, и совместная игра, и постоянное сравнение с собой.

Важно отметить, что общение со сверстниками имеет существенные отличия от общения со взрослыми: яркая эмоциональная насыщенность, нестандартность детских высказываний и др. Исходя из этого, считаем целесообразным рассмотреть развитие общения в разных видах деятельности [10].

Понимание коммуникации, как смыслового стержня общения, подводит педагогов к осознанию потребности в становлении, формировании и развитии у дошкольников коммуникативных умений и навыков – элементарных единиц довольно сложного процесса. Данная потребность усиливается осознанием того, что старший дошкольный возраст – это не только сензитивный для развития детской коммуникации период, но и своеобразный «мостик» между детским садом и школой,

когда перед ребёнком встают новые требования к организации собственного общения.

Таким образом, подводя итог всему выше сказанному, делаем вывод о том, что в общении со сверстниками ребенок, учится выражать себя, управлять другим, вступать в разнообразные отношения. В то же время, в процессе общения со взрослыми ребенок учится говорить и знать, как надо слушать и понимать другого, усваивать новые знания [13, с. 6].

Кроме того, именно через общение ребенок усваивает от взрослого его образы, поэтому на родителей и педагогов ложится особая ответственность за построение взаимодействия. Взрослый, который в глазах ребенка обладает высокой компетентностью в общении, наиболее вероятный образец для него, при этом просто образец для подражания. Исходя из рассмотренных особенностей формирования общения у старших дошкольников, мы предполагаем, что формирование коммуникативных навыков у ребенка будет происходить более эффективно, если создать необходимые для этого условия

Проанализировав теоретические исследования, мы выявили компоненты сформированности коммуникативных навыков у старших дошкольников: информационно-коммуникативный компонент (умение принимать и передавать информацию), интерактивный компонент (умение взаимодействовать с партнёром в ходе деятельности и готовность к взаимодействию), перцептивный компонент (восприятие другого, не-Я, восприятие межличностных отношений).

В период дошкольного детства взаимодействие и общение со взрослым сохраняют ведущую роль в развитии ребенка. Однако для полноценного социального и познавательного развития детям этого возраста уже недостаточно общаться только со взрослыми. Даже самые наилучшие отношения воспитателя с детьми остаются неравноправными: взрослый - воспитывает, учит, ребенок - подчиняется, учится.

В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности других, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция.

1.3 Особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития

У детей с ЗПР 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 [29].

Представим этапы формирования коммуникативных навыков у детей с ЗПР. Известный отечественный психолог М.И. Лисина выделяет несколько этапов в развитии общения, включающие в себя: потребности, мотивы, средства общения. На протяжении детства складываются и развиваются четыре различных формы общения.

– Первой, возникающей в онтогенезе (2-3мес.), является ситуативно-личностная форма общения, в основе которой лежит потребность ребенка в доброжелательном внимании взрослых.

– Второй появляется ситуативно-деловая форма общения (от 6 мес. до 3 лет.), где основной выступает потребность сотрудничества, в рамках ведущей деятельности периода раннего детства – предметно-манипулятивной деятельности.

– Переход к дошкольному детству знаменуется и переходом к новой форме общения – внеситуативно-познавательной, которая существует в младшем и среднем дошкольном возрасте (от 3 до 5 лет), и в основе ее лежит потребность в уважительном отношении взрослого.

Проявление этой формы общения связано с тем, что уровень развития мышления, внимания, речи дошкольника позволяет ему оторваться от конкретной ситуации, простого манипулирования с предметами и расширить границы своего кругозора, проникнуть во взаимосвязь явлений. Однако возможности ребенка еще ограничены, и единственным источником знаний, позволяющим получить ответ на волнующие вопросы, становится и остается взрослый.

– В старшем дошкольном возрасте (от 5 до 7 лет) у детей появляется высшая для этого периода детства форма общения – внеситуативно-личностная, возникающая на основе потребности во взаимопонимании и сопереживании. Эта форма общения тесно связана с высшими для дошкольного возраста уровнями развития игры, ребенок теперь обращает больше внимания на особенности межличностных контактов, на те взаимоотношения, которые существуют в его семье, на работе у родителей и в кругу их друзей и знакомых.

Внеситуативно-личностное общение базируется на личностных мотивах, побуждающих детей к коммуникации, и протекает на фоне разнообразной деятельности – игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым, теперь оно, скорее, позволяет удовлетворить потребность в познании себя, других людей и взаимоотношений между ними.

К 6-7 годам дошкольник переходит к новому виду деятельности – к учебной. Внеситуативно-личностное общение помогает ребенку подготовиться к учебе. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе – это сумма всех достижений за предшествующие периоды психического созревания.

Отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с ЗПР от возрастной нормы отражена в многочисленных исследованиях [3; 8; 9].

Авторы отмечают, что у таких детей не только снижена потребность в общении, но и наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение с взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей с ЗПР является, по мнению большинства авторов, незрелость мотивационно-потребностной сферы.

Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ЗПР фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Нередко дети с ЗПР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них можно выделить [7]:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в

то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Экспериментальные данные Е.С. Слепович свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития в разных сферах их деятельности преобладает деловое общение с взрослыми. В игре некоторую роль играют личностные контакты, а обращений к взрослым, связанных с познанием окружающего мира, крайне мало. Эти данные совпадают с характеристикой поведения обсуждаемых детей во время психолого-педагогического обследования, проведенного Е.С. Большаковой. Автор подчеркивает, что дети осторожны в проявлении своих интересов, в общении с взрослыми отсутствует живость, они пассивны в игре. Даже при незначительных неудачах в работе дети отказываются от ее продолжения, замыкаются, настораживаются.

Е.С. Слепович отмечает, что вне специально организованной помощи у 6-летних детей с задержкой психического развития преобладает ситуативно-деловая форма общения. Этот уровень коммуникации характеризует общение нормативно развивающихся детей 3-х лет. Исследователь отмечает, что дошкольники с задержкой психического развития по собственной инициативе крайне редко обращаются к «чужому» взрослому за оценкой своей деятельности [4].

Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию. Их удовлетворяют тактильный контакт (касание руки, поглаживание головы), улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки («молодец», «хороший мальчик»). Дети охотнее идут на контакт, легче принимают помощь, реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенной им деятельности, если общение с взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха, доверия.

Сходные данные получены А.Б. Добрович. Автором изучалась реализация возрастных возможностей в формировании общения с

взрослыми, не находящимися с ребенком в родственных отношениях, у 6-летних детей с задержкой психического развития [5].

Критериями формирования коммуникативных навыков служило наличие тех или иных форм общения, установленных М.И. Лисиной в онтогенезе нормально развивающихся детей: ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев); ситуативно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет); внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) и внеситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет).

Экспериментальные данные, полученные Е.С. Большаковой [4] не только показали значительное отставание 6-летних детей с задержкой психического развития от возрастных норм в развитии общения с взрослыми, но и позволили выявить качественное своеобразие формирования у них коммуникативной деятельности.

Ведущее положение в общении с взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

- их неустойчивость;
- отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;
- однообразие и бедность познавательных контактов с взрослыми.

В то же время общение нормативно развивающихся дошкольников отличает стремление к сотрудничеству с взрослыми, к согласованию усилий, действий. Познавательные контакты этих детей разнообразны как по форме, так и по содержанию: просьбы почитать, сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных явлениях.

Причем детей не удовлетворяет односложный, беглый ответ взрослых, они стараются уточнить, больше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

По собственной инициативе дошкольники с задержкой развития редко обращаются к взрослым, используя речевые средства. Одновременное обращение к взрослому нескольких детей затрудняет возникновение и развитие содержательных контактов. Ребенок, как правило, не ожидает возможности задать возникший у него вопрос, показать свою работу, а отходит от педагога. Можно предположить, что для этих детей мало значимо общение с взрослыми, находящимися вне их семейных связей. Однообразие по теме, функции, содержанию высказываний отличает их во всех ситуациях общения.

Е.Е. Дмитриева показала, что в речевом общении с взрослыми у дошкольников с задержкой психического развития преобладают «ситуативные социальные по теме, информативно-констатирующие по функции и содержанию высказывания» [6].

Примером могут служить такие суждения, как «Это – плохие дети», «Девочка хорошая, маме дает спать», «Дима пролил воду». При обсуждении с взрослыми нравственно-этических тем 6-летние дети с задержкой психического развития в основном констатируют соблюдение или нарушение сверстником правил поведения: «Вытер рот салфеткой», «Правильно несет тарелку» и т. п. Оценки нравственных качеств взрослых или сверстников присутствуют в речи этих детей крайне редко.

Общение с ровесниками дошкольников с задержкой психического развития отличается от общения нормативно развивающихся детей. Анализируя рисунки семьи дошкольников 6–7 лет, В.Б. Никишина подчеркивает, что братья и сестры играют более важную роль в эмоциональной жизни ребенка с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника [26].

Иная картина коммуникативных навыков этих дошкольников с

«чужими» сверстниками образуется в тех единичных исследованиях, в которых общение рассматривается как одна из характеристик какой-либо деятельности ребенка. По собственной инициативе дети с задержкой психического развития не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается [13].

Сопоставление особенностей коммуникативных навыков 6-7-летних дошкольников с задержкой психического развития со всем возрастным диапазоном характеристик общения нормативно развивающихся дошкольников выявляет в основном существенные отличия.

Старшие дошкольники с задержкой психического развития не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону). Нормативно развивающиеся дети уже в 4–5 лет, как правило, внимательно следят за действиями сверстника, комментируют их, дают советы.

В отличие от нормально развивающихся дошкольников, 6-7-летние дети с данной категорией нарушения безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. «Чужой» сверстник – достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект.

Специфика общения детей с ЗПР обусловлена сниженной активностью и незрелостью эмоциональной сферы. Нарушения в этих двух сферах психики препятствуют благоприятной социализации, становлению

личности ребенка с ЗПР, поскольку, они отражаются на социальном поведении, на межличностных контактах и социальной адаптации.

По мнению М.И. Лисиной, минимизированное общение детей с ЗПР дошкольного возраста не может создать «продукт общения – как образ себя и другого», ребенок не может «смотреть на себя глазами другого», «быть собой и другим». У таких детей отсутствует осознание себя в системе отношений с другими, что приводит к формированию определенных негативных качеств, которые значительно осложняют вхождение ребенка в нормальную социальную жизнь. Вместе с тем, общение со сверстниками – необходимое условие социального и психического развития старших дошкольников с ЗПР [6, с. 14].

Дети с ЗПР не проявляют инициативность при включении в игровую деятельность со сверстниками. Организатором совместных игр дошкольников с ЗПР зачастую является педагог, однако, и в этой ситуации полноценного взаимодействия не обнаруживается.

Е.С. Слепович обращает внимание на своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с ЗПР двух аспектов содержания сюжетной игры – практической и социальной, в связи с чем, продуктивное и эффективное проведение сюжетных игр обеспечивает содержание в них предметных действий.

Проведение игр и упражнений, главным содержанием которых являются взаимоотношения между людьми, проблематично, поскольку дети с ЗПР испытывают значительные трудности в построении ролевого поведения, которое требует необходимого уровня социальной и коммуникативной компетентности. Содержание отношений моделируются такими детьми поверхностно, примитивно, часто неадекватно.

В отличие от нормально развивающихся сверстников, старшие дошкольники с ЗПР проявляют безразличие к оценкам сверстников в свой адрес. У таких детей нет явных предпочтений в общении со сверстниками,

среди нет устойчивых пар, микрогрупп, т.е. для них ровесник не имеет субъективной значимости.

Старший дошкольник с ЗПР, как правило, безынициативен в социальных контактах со сверстниками, не проявляет ярких эмоций, не умеет выразить свое эмоциональное состояние, испытывает трудности в распознавании и понимании эмоциональных состояний других людей.

В старшем дошкольном возрасте дети с ЗПР, зачастую не интересуются действиями сверстника, в отличие от нормально развивающихся старших дошкольников, которые внимательно следят за деятельностью своих сверстников, могут дать им оценку, прокомментировать или дать совет.

Выводы по первой главе

Значение коммуникативных навыков для дошкольника весьма велико: если ребенок легко находит общий язык со сверстниками, то это гарантирует ему эмоциональное благополучие и психологический комфорт. И напротив, неумение контактировать с окружающими сужает круг общения ребенка, вызывает у него ощущение неприязни, изолированности, что, в дальнейшем, может повлечь за собой переход в асоциальные формы поведения.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить ведущие группы коммуникативных навыков дошкольников, в качестве которых выступают: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные.

Коммуникативные навыки дошкольников с ЗПР развиваются по тем же закономерностям, что у детей с нормальным развитием, однако имеет свои специфические особенности.

Старший дошкольник с ЗПР, как правило, безынициативен в социальных контактах со сверстниками, не проявляет ярких эмоций, не умеет выражать свое эмоциональное состояние, испытывает трудности в распознавании и понимании эмоциональных состояний других людей.

Таким образом, изучение специфики коммуникативных навыков детей ЗПР позволило увидеть существенные отличия в общении старших дошкольников с ЗПР от общения их нормативно развивающихся сверстников.

ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Диагностика развития коммуникативных навыков со сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития

База исследования – Свердловская область, г. Нижний Тагил, МБОУ «Начальная школа-детский сад №105 для детей с ограниченными возможностями здоровья»

Цель исследования – провести диагностику коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и

составить комплекс игр и упражнений на развитие коммуникативных навыков со сверстниками.

Методики, которые применялись в диагностическом исследовании:

1. «Диагностика представлений ребенка о переживаниях сверстника и своих собственных» Журбиной О.А. (выявление информационно-коммуникативного аспекта) [16].

Метод: индивидуальная беседа.

Цель: выявление представлений ребенка о состояниях или переживаниях сверстника и своих собственных.

Диагностическая беседа проводилась индивидуально с каждым ребенком по заранее составленному перечню вопросов. Перед тем, как начать беседу, с каждым ребенком был установлен доверительный контакт и доброжелательная атмосфера общения.

2. «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой (выявление регуляционно-коммуникативного аспекта) [35].

Метод: наблюдение.

Назначение: данная методика является первичным ориентиром в реальной среде детских отношений. Она позволяет дать представление о психологических особенностях и состоянии каждого ребенка в межличностном взаимодействии в естественных для него условиях.

Наблюдение осуществлялось сторонне, не вмешиваясь в жизнь старших дошкольников с ЗПР. Проводилось наблюдение за детьми во время занятий, организованных воспитателем совместных игр, а также во время свободного общения, свободных игр и на прогулке

3. «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка» М.Я. Басова (выявление аффективно-коммуникативного аспекта) [5].

Метод: наблюдение. Цель: выявить уровень межличностного общения детей старшего дошкольного возраста.

Наблюдение за процессом общения детей осуществлялось сторонне, не вмешиваясь в их жизнедеятельность.

Проводилось наблюдение за детьми во время совместных игр, вербального и невербального общения, коллективной деятельности, на прогулке.

Подробное описание методик исследования представлено в Приложении 1.

В эксперименте приняли участие дети с диагнозом «задержка психического развития», посещающие группу компенсирующей направленности. Возраст детей – от 6 до 7 лет. В группе 12 детей, из них 8 мальчиков и 4 девочки (Таблица 1).

Таблица 1

Характеристика детей

№	Имя ребенка	Возраст, лет	Диагноз ПМПК
1	Александр У.	6,2	ЗПР с речевыми нарушениями
2	Юлия З.	6,8	ЗПР
3	Мария В	6	ЗПР с речевыми нарушениями
4	Кристина Ш	6,6	ЗПР с речевыми нарушениями
5	Владислав Б	6,7	ЗПР
6	Екатерина П.	6,9	ЗПР с речевыми нарушениями
7	Роман К.	6,10	ЗПР
8	Алексей Ж.	7	ЗПР
9	Илья Г.	7	ЗПР
10	Вениамин Т.	6,5	ЗПР
11	Михаил Д.	6,4	ЗПР
12	Матвей С.	6,8	ЗПР с речевыми нарушениями

2.2. Анализ результатов исследования коммуникативных навыков со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для изучения уровня развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами было проведено обследование на основе вышеизложенных методик.

Анализ результатов по методике «Диагностика представлений ребенка о переживаниях сверстника и своих собственных» Журбиной О.А.

Полученные количественные результаты в ходе диагностической беседы с детьми были сведены в единый протокол (Приложение 2) и таблицу 2.

Таблица 2

Количественные данные по методике «Диагностика представлений ребенка о переживаниях сверстника и своих собственных»

Параметры	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	кол-во в %	кол-во в %	кол-во в %
Уровень сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки	66%	34%	0%
Уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания	59%	25%	16%

Графически данные представлены на рис. 1.

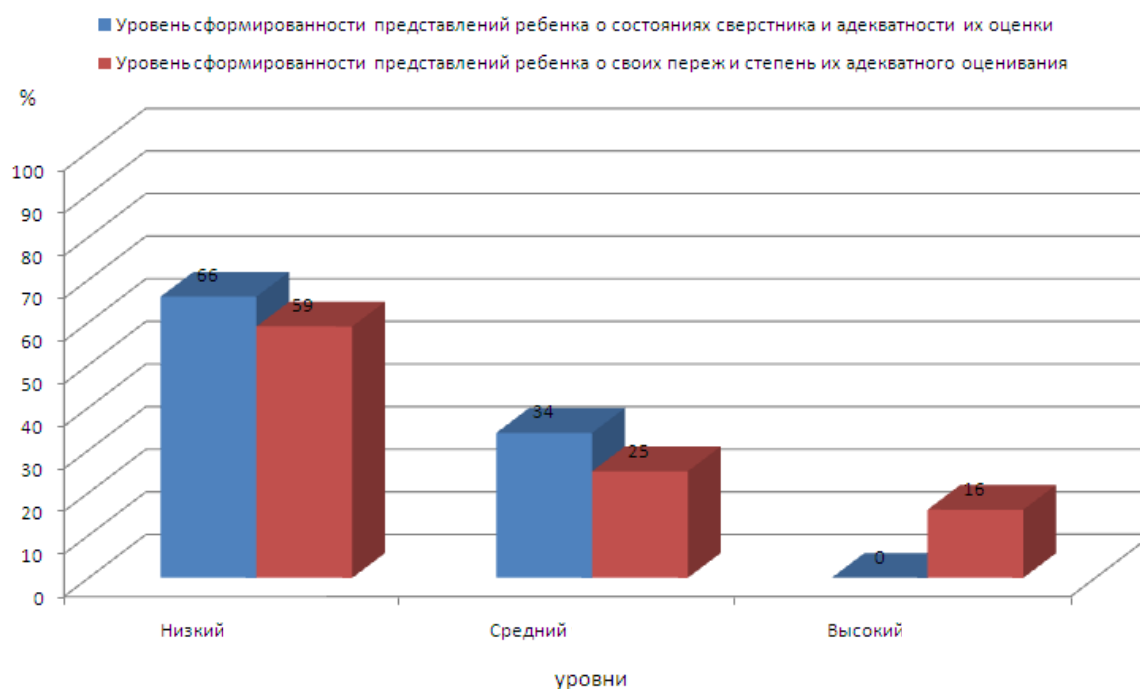


Рисунок 1 – Уровни сформированности представлений ребенка

У большинства детей группы (66%) низкий уровень сформированности представлений о состояниях сверстника. На вопросы о чувствах и переживаниях сверстников в различных ситуациях они затруднились дать адекватную оценку.

Многие из этой группы, например, на вопрос «Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?» - дети ответили «Не знаю». На вопрос «Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?» Половина этой группы ответили отрицательно и, соответственно, не знают, какое настроение было бы у сверстника. На вопросы «Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?», «Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?» - большинство детей с низким уровнем также ответили «Не знаю».

Средний уровень сформированности представлений о состояниях сверстника – у 34% детей, они могут распознать и понять переживания

сверстника в определенной ситуации, например, на вопрос «Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?», дети давали такие ответы: «Грустно, потому что его поставят в угол». На вопрос «Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?» - отвечали «Он будет веселый, радостный».

На остальные вопросы, касаемые переживаний сверстника, дети дали ответы «Не знаю».

Высокий уровень сформированности представлений о состояниях сверстника не выявился ни у одного испытуемого (0%).

Проведя качественный анализ уровня сформированности представлений о состояниях сверстника у старших дошкольников с ЗПР, следует отметить следующие теоретические аспекты.

Согласно теории в нашем исследовании, у старших дошкольников с ЗПР значительно ослаблены «социальные возможности личности» (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, Л.М. Шипицина и др.), низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом, а также низкий уровень развития эмпатийного взаимодействия.

Согласно Т.А. Репиной, в норме у детей к 6 годам качественно возрастает эмоциональная вовлеченность в деятельность и в переживания сверстника, им важно, что и как делает другой ребенок, например, во что он играет, что рисует и т.д. Часто, даже вопреки заданным правилам старшие дошкольники стремятся помочь сверстнику, подсказать ему правильный ответ или ход действий.

Старшие дошкольники уже способны сопереживать как успехам (радоваться за них), так и неудачам (жалеть их) сверстника. Таким образом, дети старшего дошкольного возраста уже начинают проявлять интерес к переживаниям и предпочтениям других детей, способны понимать это и объяснить свои поступки по отношению к другим детям.

При этом, старшие дошкольники способны думать не только о том, каким образом помочь сверстнику, но и считаться с их настроением и желаниями, поскольку, они искренне хотят доставить радость и удовольствие. Сверстник для старшего школьника является не только объектом для сравнения с собой и партнером по интересам (например, в игре), но и самоценной, значимой личностью со своими переживаниями и предпочтениями [23, с.19].

Далее, был проведен качественный анализ результатов по параметру «Уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания».

Результаты были получены следующие: низкий уровень – 59% испытуемых, средний уровень – 25% и высокий уровень – 16 %.

Дети с высоким уровнем могут прогнозировать свое настроение, в зависимости от той или иной ситуации.

Дети со средним уровнем в основном на вопрос «Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?» отказывались дарить игрушку и не знали, что будет чувствовать при этом их сверстник.

Дети с низким уровнем в основном оценивали свои переживания в той или иной ситуации неадекватно. Например, на вопрос «Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение, как ты себя чувствуешь?». 1 ребенок этой группы ответил: «Буду играть». На вопрос «Если взрослый хвалит тебя за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?» дети в основном отвечали, либо «Не знаю, либо «Никакое».

Полученные данные по параметру «Уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания» не идут вразрез с теорией, поскольку, нам уже известно, что, согласно М.И. Лисиной, дети с ЗПР не способны создать «продукт общения – как образ себя и другого», и «смотреть на себя глазами другого», «быть собой и другим».

У таких детей отсутствует осознание себя в системе отношений с другими, у них затруднено личностное становление – формирование самосознания, самооценки, системы «Я», они не могут в достаточной мере выразить свое эмоциональное состояние и адекватно оценить свои эмоциональные переживания. Тогда как, в норме у шестилетнего ребенка формируется осознание своего «Я», он может отдавать отчет тому, какое место занимает в жизни.

М.И. Лисина отмечает, что старшие дошкольники начинают осознавать расхождения между тем, какое положение они занимают среди других, и тем, каковы их реальные возможности и желания. Это связано с тем, что детям старшего дошкольного возраста становится доступным осознание себя не только как субъекта действия, но и как субъекта в системе человеческих отношений. Старшие дошкольники приобретают способность осознавать и обобщать свои переживания, в их возрасте начинает формироваться устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в своей деятельности.

Следует отметить, что у старших дошкольников появляются первые зачатки рефлексии – т.е. способности анализа своей деятельности и соотнесения ее со своими мнениями, переживаниями, а также мнениями и оценками окружающих.

Таким образом, «общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях» дает представление об отношении детей с ЗПР к сверстникам своей группы и к детскому саду в целом (Приложение 2).

Отрицательное отношение выявилось у 50% испытуемых. Им не нравится, они предпочли бы оставаться дома, с мамой или другими близкими родственниками. На вопрос «Как ты думаешь, есть ли плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?» дети отвечали: «Да, есть», называли некоторые имена, и считали их своими обидчиками или «нехорошими», «плохими».

25% детей не знают, нравится ли им ходить в детский сад, среди них 1 ребенок также высказал нежелание ходить в детский сад, поскольку, ему дома лучше, интересней. Но к детям отношение у него положительное, плохих детей не выделяет. 1 ребенку этой группы посещать детский сад нравится, однако, он тоже выделяет плохих детей в группе, на вопрос «Почему?» он отвечал: «Потому что он (она) дерется», «Жадничает, ссорится со всеми».

У 25% испытуемых к детям своей группы и к детскому саду отношение положительное. Им нравится, хорошо, весело, плохих детей в ситуации обследования они не выделили.

Анализ результатов по методике «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» О.Е. Смирновой, В. М. Холмогоровой.

Протокол по данной методике представлен в Приложении 3. Полученные данные результатов проведенного обследования представлены ниже (табл. 3 и рис. 2).

Таблица 3

Результаты по методике «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении»

ПАРАМЕТР	Высокий	Средний	Низкий
Инициативность	8 %	8 %	84%
Чувствительность к воздействиям сверстника	0%	50%	50%
Преобладающий эмоциональный фон	0%	84%	16%
Уровень развития коммуникативных качеств	0%	34%	66%

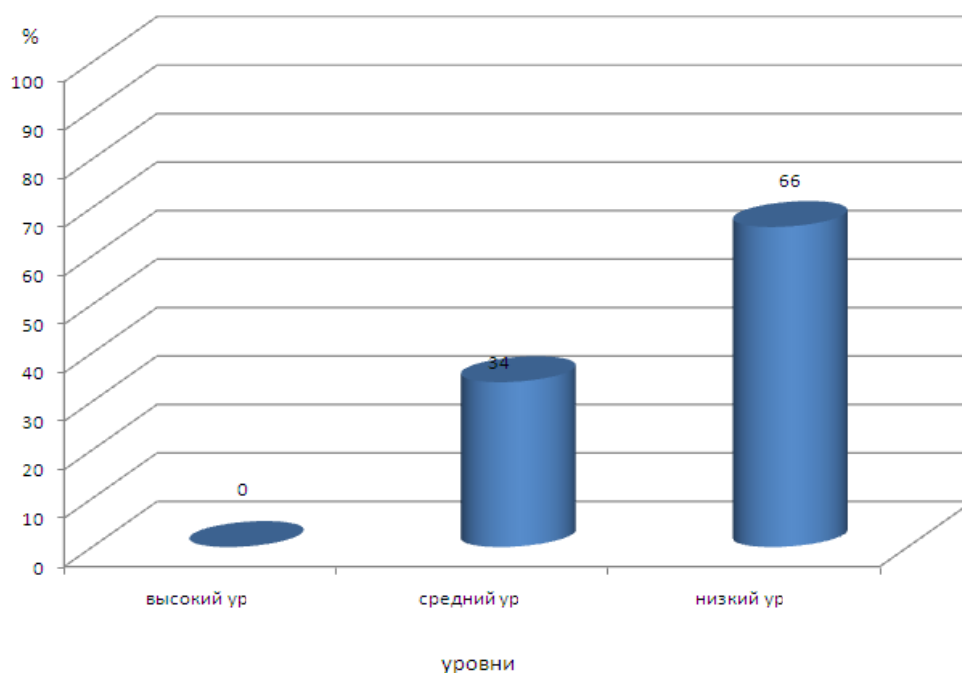


Рисунок 2 - Уровень развития коммуникативных качеств по методике О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой

Исходя из полученных результатов видно, что показатели коммуникативных качеств испытуемых в организованной и свободной деятельности – разнятся. Это говорит о том, что дети нашей выборки проявляют инициативу ситуативно, только в той деятельности, которая вызывает у них интерес.

В специально организованных играх и совместных (коллективных) занятиях дети, в основном безынициативны (84%), полагаются полностью на контроль взрослого (педагога). Во время занятий дети (100%) не проявляют чувствительность к воздействиям сверстников: у них нет желания и готовности воспринять его действия и откликнуться на действия и реакции и на обращения сверстника, они не замечают пожелания и настроения сверстника и не подстраиваются под ситуацию.

Преобладающий эмоциональный фон у детей – нейтрально – деловой (84%). Лишь 16% испытуемых проявляют среднюю инициативу, эмоционально откликаются на действия и реакции сверстников и имеют преобладающий эмоциональный фон ситуативного характера.

В свободной игровой деятельности картина несколько иная. С высоким уровнем инициативности выявлено 8% испытуемых (1 ребенок). Он, во время игры, проявляет лидерские качества, желает привлечь к себе внимание сверстников, побудить их к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям. 8% испытуемых (1 ребенок) имеет среднюю инициативность и проявляет только в определенных ситуациях, значимых для него. У остальных детей (84%) инициативность отсутствует, они полностью полагаются на окружающих.

С высоким уровнем чувствительности к воздействиям сверстников детей не выявилось – 0% (еще раз повторим, вероятно, это связано со специфическими особенностями эмоциональной сферы детей с ЗПР).

50% испытуемых проявляют средний уровень чувствительности к воздействиям сверстников: в некоторых ситуациях проявляют желание и готовность воспринять действия сверстника и откликнуться на его предложения. Они замечают пожелания и настроения сверстника и пытаются подстраиваться под него.

Низкий уровень по данному параметру – выявлен у 50% испытуемых.

Преобладающий фон у детей во время свободных игр и прогулки в основном – ситуативный (84%) а 16% имеют нейтрально – деловой фон. Детей с преобладающим положительным фоном в ходе наблюдения не выявлено (0%).

Такие результаты, связаны с тем, что у старших дошкольников с ЗПР слабо развита эмоционально-волевая сфера, дети проявляют себя только по ситуации, в организованной воспитателем деятельности детям трудно сделать над собой волевое усилие. Если у старших дошкольников в норме организованная педагогом деятельность (будь то сюжетная игра или коллективная деятельность) вызывает эмоциональный отклик, интерес и является важным средством накопления представлений об окружающем мире, то у детей с ЗПР она такой роли не играет, поскольку, у них

недостаточный уровень развития навыков общения как со сверстниками, так и со взрослыми, скудны знания правил поведения во взаимодействии с окружающими людьми у них возникают трудности при выполнении коллективной работы, поскольку, не имеют навыков приходить к общему решению, умения договариваться.

Е.Е. Дмитриева и И.А. Коробейников считают, что, помимо недостаточно развитой эмоционально-волевой сферы, у детей с ЗПР снижен уровень познавательного развития: у них слабое проявление познавательного интереса на занятиях и в другой организованной педагогами деятельности, бедный словарный запас, узкий кругозор.

Также дети данной категории имеют низкий уровень активности и замедление переработки информации, им характерны низкая работоспособность, слабый самоконтроль.

Е.О. Смирнова отмечает, что, в норме, дети старшего дошкольного возраста имеют высокие или средние показатели инициативности (за исключением детей, имеющих проблемы в коммуникативной сфере, стеснительных и замкнутых детей, а также детей с ярко выраженным флегматическим типом темперамента), у них повышенная или нормальная потребность в общении со сверстниками, эмоциональный фон, как правило, преобладает положительный (за исключением детей, имеющих повышенную ситуативную тревожность).

Положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстникам, как правило, сбалансированы, что свидетельствует о нормальном эмоциональном настрое по отношению к ним.

Анализ результатов по методике М.Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка».

Полученные количественные результаты наблюдения были зафиксированы и сведены в единый протокол, представлены в таблице в Приложении 4.

По результатам исследования навыков общения, ни у одного испытуемого нашей выборки нет высокого уровня сформированности ни по одному диагностируемому критерию.

Данные занесены в таблицу 4 и графически представлены на рис. 3.

Таблица 4

Результаты по методике М.Я. Басова
«Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка»

Критерии навыков общения	Уровни сформированности навыков общения		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1 критерий – владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика)	0%	25%	75%
2 критерий – чувствительность к воздействию сверстника	0%	59%	41%
3 критерий – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	0%	59%	41%
4 критерий – характер участия в действиях сверстника	0%	16%	84%
5 критерий – характер и степень выраженности сопереживания	0%	16%	84%
6 критерий – наличие потребности в общении	0%	59%	41%
7 критерий – продолжительность общения	0%	84%	16%
Общий показатель уровня навыков общения в группе испытуемых	0%	34%	66%

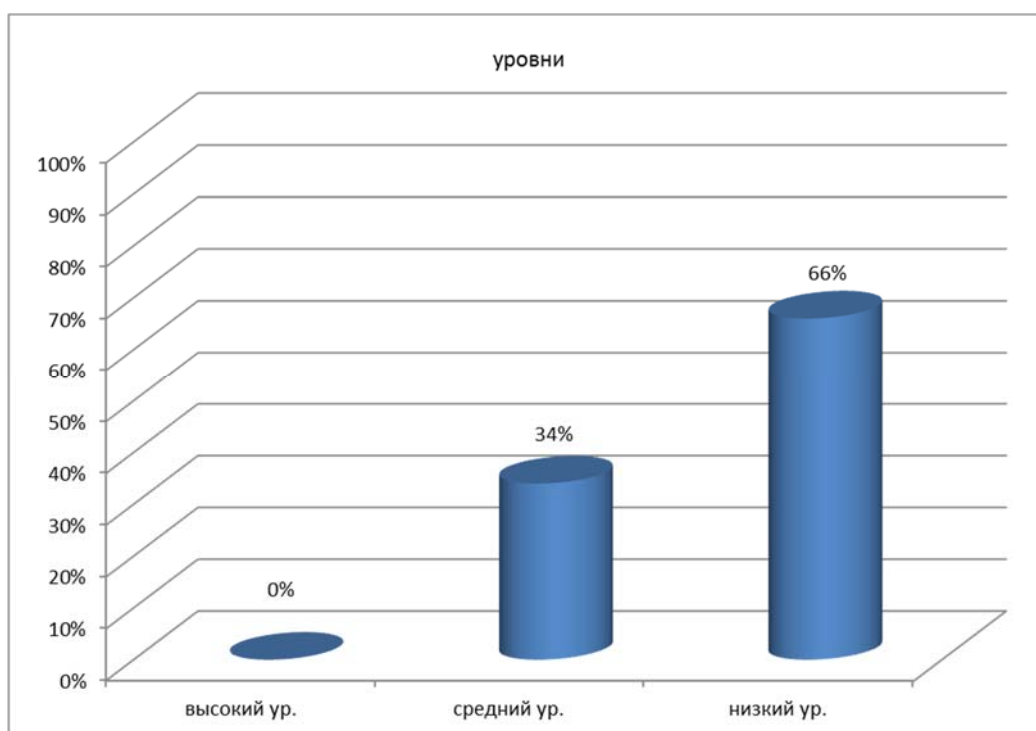


Рисунок 3 - Анализ результатов по методике М.Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка»

По критерию «владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика)» (навык невербального общения) 25% испытуемых имеют средний уровень, им характерны следующие особенности: характер движений импульсивный; жесты выразительны, порывисты; мышечный тонус повышен, преобладающее выражение лица – улыбка. 75% — это большинство испытуемых – имеют низкий уровень по критерию невербального общения, им характерны следующие особенности: движения резкие; жесты хаотичные, не обладают выразительностью; преобладает «жесткое выражение лица»; «взгляд исподлобья», отсутствует «глазной контакт».

По критерию «чувствительность к воздействию сверстника» средний уровень выявлен у 59% испытуемых, они имеют среднюю чувствительность к воздействию сверстника: такие дети в редких случаях реагируют на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру, и не всегда отвечают на предложения сверстника. У 41%

испытуемых выявлен низкий уровень, им характерно отсутствие чувствительности к воздействию сверстника, они не откликаются на предложения сверстника.

По критерию «степень эмоциональной вовлеченности в действия сверстника» 59% испытуемых имеют средний уровень, им характерно периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, имеют место быть отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника. 41% испытуемых имеют низкий уровень по данному критерию, им характерно полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращают внимания, смотрят по сторонам, занимаются своими делами).

По критерию «характер участия в действиях сверстника» средний уровень выявлен у 16% испытуемых. Такие дети не имеют преобладающей оценки: все зависит от личностного отношения к сверстнику на данный момент времени. Могут проявлять как негативные оценки действий сверстника (ругать, насмехаться), так и позитивные оценки (одобрять, 58 подсказывать, помогать, дать совет). 84% испытуемых имеют низкий уровень, это большинство нашей выборки. Такие дети не могут дать оценку действиям сверстника – ни негативную, ни позитивную.

По критерию «характер и степень выраженности сопереживания» 16% имеют средний уровень сформированности, при тех или иных обстоятельствах такие дети могут согласиться как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого по отношению к действиям сверстника. 84% испытуемых - большинство выборки – имеют низкий уровень по данному критерию. Им характерна безусловная поддержка порицания и протест в ответ на поощрение сверстника со стороны взрослого. Такие дети охотно принимают критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживают как свое поражение.

По критерию «наличие потребности в общении» 59% испытуемых имеют средний уровень, в общении они нуждаются, но участвуют в нем по

инициативе других. Наблюдают за детьми со стороны, но первыми не подходят и инициативы не проявляют. 41% испытуемых имеют низкий уровень по данному критерию, они проявляют безразличие к другим детям, ко всему окружающему, а в некоторых случаях агрессию или слабо выраженную потребность в общении и довольно кратковременную, при этом проявляют пассивную заинтересованность.

И, наконец, по критерию «продолжительность общения», 84% (большинство испытуемых) имеют средний уровень, такие дети быстро устают, утомляются и через некоторое время прекращают общение со сверстниками. 16% испытуемых имеют низкий уровень по данному критерию, им характерно избегание даже кратковременного ситуативного общения с детьми в быту.

Далее, по полученным результатам наблюдения по всем семи критериям, был определен общий уровень навыков общения каждого ребенка и, таким образом, мы получили следующие количественные данные:

- высокий уровень сформированности навыков общения – 0% детей;
- средний уровень сформированности навыков общения – 34% детей;
- низкий уровень сформированности навыков общения – 66% детей.

Обратимся к теоретическим аспектам особенностей общения старших дошкольников с ЗПР и с нормой в развитии.

В своих работах Е.Е. Дмитриева, И.А. Коробейников отмечали, что в сфере межличностных отношений у старших дошкольников с ЗПР отсутствует жизненный опыт по сравнению с нормально развивающимися детьми:

- в завязывании длительных и устойчивых отношений со своими сверстниками;
- в положительном взаимодействии со сверстниками, они имеют тягу к контакту с детьми более младшего возраста, которые их лучше их принимают;

– в овладении способами сотрудничества, навыками кооперации, в умении наладить продуктивные отношения с окружающими людьми;

– в установлении внеситуативно-личностного общения, которое характерно старшим дошкольникам с нормой в развитии, дети с ЗПР 6-летнего возраста достигают лишь уровня ситуативно-делового общения;

– в овладении развернутой, творческой речи, поскольку, у детей с ЗПР, как правило, скудный словарный запас, в речи доминируют, в основном, имена существительные и недостаточное употребление слов, обозначающие признаки, действия, отношения, речевая активность снижена;

– в установлении социально – нравственных отношений, которые характеризуются наличием социально – нравственных знаний и успешным усвоением соответствующих форм и способов поведения в обществе;

– в эмпатийном взаимодействии, которое характеризуется способностью сопереживать, желанием прийти на помощь и пониманием настроений, желаний и переживаний сверстника;

– в потребности к общению и его продолжительности, у детей с ЗПР преобладают такие проявления в межличностном общении, как: отчуждение, избегание или конфликтность и, в целом, они избегают детские коллективы;

– в разнообразии экспрессивно-мимических (невербальных) проявлений во время общения и эмоциональной насыщенности вербального общения.

Таким образом, при отсутствии должного жизненного опыта у детей с ЗПР, происходит несоответствие жизненным требованиям, которые ставят перед собой нормально развивающиеся сверстники, и, как следствие, наступает конфликтность, агрессивность или отчужденность, уход в себя, - все это влияет на качество их межличностных отношений (И.А. Коробейников).

У старших дошкольников с нормой в развитии формируется более устойчивое отношение к сверстникам, и оно не зависит от конкретных обстоятельств взаимодействия.

Дети старшего дошкольного возраста уже способны заботиться о сверстниках, которых они считают своими друзьями, друзьях, предпочитают играть с ними, сидеть рядом за столом, идти за руку на прогулку и т.д.

У детей с нормой в развитии развернутая, творческая и эмоциональная речь, они охотно рассказывают друг другу о том, где они были и что видели и что чувствовали, делятся своими «секретами» или интересами, способны дать оценку своим переживаниям, поступкам и поступкам других [34].

У старших дошкольников формируется высшая форма коммуникативной деятельности – внеситуативно-личностное общение, которое характеризуется:

1) яркостью и эмоциональной насыщенностью, раскованностью, богатыми экспрессивно-мимическими проявлениями (невербальное проявление различных эмоциональных состояний);

2) преобладанием инициативных действий над ответными, потребностью в длительном общении, обращением внимания к нему, вовлеченностью в его действия, способностью слышать его и откликаться на его предложения;

3) нестандартностью и нерегламентированностью, непринужденностью движений, которым свойственны раскованность и естественность (прыжки, причудливые позы, кривляния, визжание, бег друг за другом, передразнивание друг друга, изобретение новых слов и придумывание небылиц и т.д.).

Перечисленные особенности – внеситуативно-личностного общения характерны для детских контактов в старшем дошкольном возрасте (М.И. Лисина).

Сопоставив данные исследования навыков общения у старших дошкольников с ЗПР с теоретическими данными, мы видим, что у наших испытуемых преобладает ситуативно-деловой уровень общения, что характерно нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста.

Таким образом, на основании полученных результатов исследования развития коммуникативных навыков со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, мы пришли к выводу о необходимости коррекционной работы с детьми данной категории нарушения.

2.3 Коррекционные занятия по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

На основании полученных результатов исследования, мы пришли к выводу о необходимости систематизировать и скомпоновать игры и упражнения, направленные на развитие коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в коррекционные занятия.

Цель занятий – развитие коммуникативных навыков со сверстниками, повышение самооценки, обучение конструктивному общению, формирование адекватного эмоционального реагирования в различных ситуациях, развитие самоконтроля.

Основные задачи коррекционных занятий:

1. Развивать открытость, инициативность, формировать ведущие группы коммуникативных навыков (информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные, аффективно-коммуникативные).
2. Учить проявлять терпение к недостаткам других и считаться с интересами окружающих.
3. Помочь детям достичь взаимное признание и уважение.

4. Повышать у детей групповую сплоченность, мотивировать готовность идти друг другу навстречу, вызывать интерес в достижении общей цели.

Коррекционные занятия разрабатывались согласно следующим принципам взаимодействия в системе «педагог – ребенок»:

1) Наставничество. В центре – обращение к интересам детей. Действия педагога не воспринимаются детьми как прямое вмешательство в их жизнь, а направлены на то, чтобы заинтересовать всех детей общим делом, удержать этот интерес, дать им пережить результаты общих усилий и творчества.

2) Партнерство. Педагог воспринимается ребенком как авторитетный организатор деятельности и одновременно как интересный участник общения. В центре – обеспечение относительного равенства педагога и детей в совместной деятельности, особенно в игровой.

3) Сотрудничество. В центре – открытое взаимодействие двух субъектов процесса обучения и воспитания «педагог – ребенок». Педагог безоговорочно принимает ребенка как личность и индивидуальность, признает его права и свободы, понимает его проблемы и искренне, по-человечески вместе с ним участвует в их преодолении.

4) Сотворчество. Это высшая форма сотрудничества, где устанавливается определенное равновесие деловых и межличностных отношений педагога и детей, а главное возникают отношения сопричастности к общим жизненным ценностям.

5) Во взаимодействии с детьми – личностно – ориентированный подход. Центральное место – создание условий для дошкольника с ЗПР, которые будут побуждать вступить в позитивные отношения с педагогом, совместное с ребенком ориентирование его собственных интересов; выявление трудностей, их причин, а также путей преодоления этих трудностей, с учетом актуальной и потенциальной зон развития ребенка с ЗПР.

б) Соблюдение принципа единства диагностики и коррекции. Центральное место – обоснование проведения коррекционной работы по результатам диагностики межличностных отношений в группе детей с ЗПР. В ходе диагностики выявляется уровень развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных связей в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

7) В соответствии СФГОС – развитие коммуникативной компетентности дошкольника с ЗПР, которая включает в себя: распознавание эмоциональных переживаний и состояний окружающих; умение выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами. Коммуникативная компетентность включает в себя группу базовых навыков и умений: - умение сотрудничать; - умение слушать и слышать; - умение воспринимать и понимать (перерабатывать) информацию; - умение говорить самому.

8) Соотношение форм и методов психокоррекции с актуальным развитием ребенка, его возрастными и индивидуальными особенностями.

9) Выработка умений и навыков по всем направлениям коррекции должна осуществляться одновременно, от более простых заданий к более сложным – этот принцип рекомендуется сохранять на протяжении всего времени проведения занятий.

Выбор методов коррекционной работы опирается, прежде всего, на знание возрастных, индивидуальных и специфических особенностей, связанных с конкретным вариантом отклоняющегося развития детей – ЗПР.

1. Игровой метод. Игра – ведущая деятельность дошкольного возраста. Игра предоставляет большие возможности для развития личности ребенка, в частности, для развития эмоциональной и коммуникативной сферы, а также она важна для преодоления негативных эмоциональных состояний и нарушений поведения.

2. Метод проблемных ситуаций. Имеет диагностическое значение для коррекции. С помощью данного метода можно создавать такие ситуации, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.).

Использование метода проблемных ситуаций в коррекции межличностных отношений у детей дает достаточно полную картину не только особенностей поведения ребенка, но также позволяет вскрыть психологические основания того или иного поведения, направленного на сверстника. Здесь эмоциональное и действенное отношение выявляются в неразрывном единстве, что особенно ценно для диагностики межличностных отношений.

3) Метод социальной терапии. Основан на использовании социального принятия и признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением, как взрослыми, так и сверстниками. Данный метод позволяет решать задачи профилактики и коррекции отклонений в личностном развитии ребенка, обусловленных депривацией потребности в социальном признании и обеспечивает:

- удовлетворение потребности личности в социальном признании;
- формирование адекватных способов социального взаимодействия у детей с низким уровнем коммуникативной компетентности.

4) Метод статусной терапии. Позволяет регулировать статус ребенка в группе и направленно регулировать относительную успешность его в игровой, познавательной, трудовой и бытовой деятельности. Изменение относительной успешности деятельности ребенка может быть двояким и выступать как повышение успешности или как понижение успешности по сравнению с членами группы. Повышение успешности приводит к повышению статуса ребенка в группе и более полной реализации его притязаний на признание.

5) Психогимнастика. С помощью данного метода участники общаются без слов. В основе психогимнастических игр и упражнений лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе. Она направлена на решение задач групповой коррекции: установление контакта, отработку обратных связей и т.д. Также носит релаксационный характер, что позволяет снять эмоциональное напряжение, чрезмерное возбуждение после подвижной игры.

6) Имаготерапия. Способствует обогащению и укреплению эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей ребенка. С помощью данного метода в ребенке воспитывается способность адекватно реагировать на возникновение неблагоприятных ситуаций.

7) Изотерапия. Применение данного метода в психокоррекции с дошкольниками с ЗПР помогает создать благоприятные условия для развития навыков общения, обеспечить эмоциональное реагирование. Изотерапия оказывает влияние на осознание ребенком своих переживаний, на развитие произвольности и способности к саморегуляции, а также на формирование позитивной «Я-концепции» ребенка, уверенности в себе за счет социального признания другими.

8) Сказкотерапия – помогает ребенку идентифицироваться с героями литературного произведения, сопереживание им дает возможность ребенку выразить множество собственных чувств. Сказки предлагают в образной форме аналогичные «обучающие ситуации», ребенок видит новые ролевые позиции, новые способы действия.

Терапевтическое воздействие метода – снижение уровня тревожности и агрессивности у детей, развитие умения преодолевать трудности и страхи, выявление и поддержка творческих способностей, формирование навыков конструктивного выражения эмоций.

Возрастная категория для проведения коррекционных занятий – старшие дошкольники с ЗПР.

Форма проведения и кол-во человек – групповая: 2 подгруппы по 6 человек в каждой. Выбор такой формы проведения обусловлено тем, что групповую коррекцию желательно проводить в малых группах (4 – 7 человек), поскольку, если количество участников в группе превышает 7 человек, то возникает тенденция к обособлению отдельных подгрупп, что значительно снижает эффективность группового взаимодействия. Основной формой коррекционной работы с детьми являются специально организованные занятия педагога (дефектолога, воспитателя) с каждой подгруппой.

Структура комплекса коррекционных занятий:

- 1 этап – ориентировочный (установочный) – 1 занятие,
- 2 этап – собственно коррекционно-развивающий – 8 занятий,
- 3 этап – завершающий (закрепляющий) – 1 занятие.

Всего количество занятий – 10, продолжительностью до 25 минут. Учитывая специфику ЗПР, в каждом занятии присутствует свободное время (10 минут), отведенное для свободной деятельности, поскольку дети с ЗПР быстро утомляются, при длительной нагрузке снижается их активность, теряется включение и интерес к занятиям.

Занятия проводятся 2 раза в неделю. Каждое занятие проводится в игровой форме, имеет общую структуру:

1. Ритуал приветствия.
2. Содержательная часть занятия, включающая в себя различные методы коррекционного воздействия (в основном, игры).
3. Свободное время между занятиями.
4. Ритуал прощания.

План коррекционных занятий и конспекты к некоторым из них представлен в Приложении 5.

В заключении отметим, что составленные коррекционные занятия, с использованием вышеперечисленных методов будут эффективно

способствовать развитию коммуникативных навыков со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по второй главе

В ходе исследования выяснилось, что у большинства детей группы не сформированы представления о состояниях сверстника, а также о своих собственных переживаниях.

Оказалось, что большая часть наших испытуемых имеют низкий уровень развития коммуникативных качеств: они безынициативны, чувствительность к воздействиям сверстника у них слабая, преобладающий эмоциональный фон – в основном нейтрально-деловой. Такие результаты, вероятно, связаны с тем, что старшим дошкольникам с ЗПР характерна эмоциональная незрелость.

Также выяснилось, что большая часть детей нашей выборки имеют низкий уровень навыков общения: отсутствуют навыки невербального общения, чувствительность к воздействию сверстников слабая, низкая степень эмоциональной вовлеченности детей в действия сверстника. Потребность в общении слабая, продолжительность общения – кратковременная.

Таким образом, для развития коммуникативных навыков со сверстниками у старших дошкольников с ЗПР необходима коррекционная работа.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги нашего исследования, мы выяснили, что коммуникативные навыки – это ключ к успешной деятельности и благополучию будущей жизни дошкольника, это владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе.

В ситуации общения с ровесниками ребенок более самостоятелен и независим. Именно в процессе взаимодействия с равными партнерами ребенок приобретает такие качества, как взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, умение ладить с другими, отстаивать свои права, рационально решать возникающие конфликты. Ребенок, имеющий разнообразный положительный опыт взаимодействия со сверстниками, начинает точнее оценивать себя и других, свои возможности и возможности окружающих, следовательно, растет его творческая самостоятельность, социальная компетенция.

Старший дошкольник с ЗПР, как правило, безынициативен в социальных контактах со сверстниками, не проявляет ярких эмоций, не может выразить свое эмоциональное состояние, испытывает трудности в распознавании и понимании эмоциональных состояний других людей.

Изучение специфики коммуникативных навыков детей с ЗПР позволило увидеть существенные отличия в общении старших дошкольников с данной категорией нарушения от общения их нормативно развивающихся ровесников.

В ходе практического исследования выяснилось, что у большинства детей группы низкий уровень сформированности представлений о состояниях сверстника, а также о своих собственных переживаниях. Большая часть наших испытуемых имеют низкий уровень развития коммуникативных качеств: они безынициативны, чувствительность к воздействиям сверстника у них слабая, преобладающий эмоциональный

фон – в основном нейтрально-деловой. Такие результаты, вероятно, связаны с тем, что старшим дошкольникам с ЗПР характерна эмоциональная незрелость.

Для развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, на основе полученных результатов диагностики и анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования, были составлены коррекционные занятия.

Итак, в данной работе нами была изучена научно-методическая литература по проблеме развития коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Мы провели диагностику коммуникативных навыков со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и составили коррекционные занятия по развитию коммуникативных навыков детей с данной категорией нарушения.

Таким образом, поставленная цель нашего исследования выполнена, задачи решены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова, О. А. Формирование коммуникативных умений общения / О. А. Александрова. М.: Просвещение, 2005. 26 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Развитие диалогического общения: Метод. пособие для воспитателя. 2-е изд., испр. и доп. М., 2005. 128 с.
3. Бабкина Н.В. Общие рекомендации по оценке готовности к школе детей с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – №5. - с. 12-13.
4. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] : Учебное пособие / Н.Л. Блинова. – 2-е изд. – М.: НЦ ЭНАС, 2011. – 136 с.
5. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения [Текст] / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
6. Бойко, Т.В. Формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития: старшая группа [Текст] / Т.В. Бойко. – Волгоград: изд-во Учитель, 2012. – 100 с.
7. Большой психологический словарь [Текст] / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – М.: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2017. – 811 с.
8. Булка – Майорова, Ж.Г. Взаимоотношения сверстников в группе детского сада [Текст] / Ж.Г. Булка – Майорова // Справочник дошкольного психолога. – 2012. – №3. – С. 36-38.
9. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов ДОУ [Текст] / С.С. Бычкова. - М.: АРКТИ, 2016. – 95 с., с. 36-41.

- 10.Виноградова, О.А. Развитие речевого общения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / О.А. Виноградова // Практическая психология и логопедия. – 2011. – №2. – С.53-54.
- 11.Волкова, С.В. Особенности эмоциональной сферы детей с ЗПР: проблемы диагностики и коррекции [Текст] / С.В. Волкова // Справочник дошкольного психолога. – 20102. – №2. – С. 24-29.
- 12.Гаврилушкина О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада // Ребенок в детском саду. — 2003. — № 2. — С. 2—3.
- 13.Галигузова Л.Н., Смирнова Е.О. Искусство общения с ребенком от года до шести лет. Советы психолога. М.: АРКТИ, 2004. — 231 с.
- 14.Деревянкина, Н.А. Эмоциональный мир ребенка с ЗПР: новые подходы к диагностике [Текст] / Н.А. Деревянкина // Дошкольное образование. – 2014. – №14. – С.17-19.
- 15.Журавлева Т.О. Особенности общения детей-сирот с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста : диссертация канд. психол. наук: 19.00.10. – СПб., 2005. – 226 с.
- 16.Журбина, О.А. Дети с задержкой психического развития: подготовка к школе [Текст] / О.А. Журбина, Н.В. Краснощекова. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 157 с.
- 17.Запорожец А.В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников [Текст] / А.В. Запорожец. - Дошкольное воспитание. – 1972. – №4. - С. 37–42., с. 41.
- 18.Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. — 384 с.
- 19.Карслиева И.В., Зарин А.П., Ильина С.Ю. Особенности развития речи детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Специальное образование. – 2015. - №3. – С. 92-99.

20. Ключева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Пособие для воспитателей и родителей [Текст] / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. – 3-е изд. – Ярославль: Академия развития, 2016. – 240 с.
21. Лисина М.И. Потребность в общении [Текст] // Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. С.31–57.
22. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения [Текст] / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Вестник практической психологии образования. – 2015. – №1(26). – С. 22-29.
23. Мессер В. М. Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Молодой ученый. — 2016. — №20. — С. 710-712.
24. Микляева, Н.В. Коррекционно – развивающие занятия в детском саду: Методические рекомендации для специалистов и воспитателей ДОУ [Текст] / Н.В. Микляева, Ю.В. Микляева, Н.П. Слободяник. – М.: ТЦ Сфера, 2012. – 128 с.
25. Неретина, Т.Г. Опыт работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях ДОУ [Текст] / Т.Г. Неретина // Начальная школа плюс ДО и ПОСЛЕ. – 2016. – №10/04. – С.9-13.
26. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] / В.Б. Никишина. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
27. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) [Текст] : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Академия, 2016. – 272 с.

28. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР. – М.: Педагогика, 2007. – 304 с.
29. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия [Текст]: Учебное пособие для студентов факультетов психологии / Сост. Заширинская О.В. – СПб.: Речь, 2011. – 432 с.
30. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Академия, 2009. — 172 с.
31. Романова А.Н., Косьянова Т.И., Киселева Ю.И., Романова Е.А. Диагностика и коррекция перцептивных сенсорных и некоторых когнитивных нарушений у детей в условиях ДООУ // Оздоровление средствами образования и экологии мат. Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧГПУ, 2005. – С. 207-208.
32. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: Учеб. пособие / С. Л. Рубинштейн — СПб.: Питер Ком, 1999. — 418 с.
33. Рыданова И.А. Основы педагогики общения. - Минск: Беларуская навука, 2008. – 319 с.
34. Смирнова, Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками [Текст] : Учебное пособие / Е.О. Смирнова. – М.: Мозаика – Синтез, 2012. – 192 с.
35. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Детство – Пресс, 2017. – 120 с.
36. Стребелева, Е.А. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта [Текст]: учебник для студентов педагогических специальностей / Е.А. Стребелева. – М.: Парадигма, 2016. – 256 с.
37. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. - М.: Просвещение, 2010. - 294 с.

38. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника. Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 368 с.

Методики диагностического обследования

1. Методика «Диагностика представлений ребенка о переживаниях сверстника и своих собственных» Журбиной О. А.

Метод: индивидуальная беседа.

Цель: выявление представлений ребенка о состояниях или переживаниях сверстника и своих собственных.

Процедура проведения: с каждым ребенком проводится индивидуальная беседа. Перед ее началом взрослый знакомится с ребенком и предлагает поговорить с ним, создавая при этом доброжелательную атмосферу общения.

Для беседы готовится перечень вопросов:

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад, почему?
2. Как ты думаешь, есть ли плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?
3. Если ты дашь другу игрушку поиграть и сразу заберешь ее, когда он еще не успел наиграться, как ты думаешь, какое настроение будет у него?
4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?
5. Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?
6. Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение, как ты себя чувствуешь?
7. Если взрослый хвалит тебя за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?
8. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?
9. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?
10. Мама пообещала сходить с тобой в выходной день в цирк, а когда наступил выходной, оказалось, что ей надо сделать домашние дела (убраться, постирать и др.) и она не может идти с тобой в цирк. Какое у тебя будет тогда настроение?

Обработка и интерпретация результатов.

Эти десять вопросов можно подразделить на три группы:

Первая — вопросы 1,2, выявляющие общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях. Например, второй вопрос является провокационным. Предполагается, что гуманная позиция — это принятие всех детей и

их положительная оценка. Если ребенок дает отрицательную оценку детям, то свидетельствует о предметно-оценочном отношении к сверстникам.

Вторая - вопросы, позволяющие судить об уровне сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки.

К таким вопросам относятся 3, 4, 5, 8, 9. Задавая ребенку такие вопросы, важно выявить понимание ребенком субъективных состояний сверстника, т.е. что ребенок переживает в конкретной моделированной ситуации, а не его знания о том, какой сверстник (жадный, добрый и т.д.).

Третья — вопросы, цель которых выяснить уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания. Примером таких вопросов являются вопросы 6, 7, 10.

При обработке ответов на вопросы первой группы фиксируются: а) ответы, в которых дается отрицательная оценка детскому саду и сверстникам; б) ответы, положительно оценивающие детский сад и детей в группе; в) варианты отсутствия ответов

При обработке вопросов 2 и 3 групп фиксируются иные показатели: а) адекватность оценки – 2 балла; б) вариант ответа «не знаю» – 1 балл; в) отсутствие ответов – 0 баллов.

Высокий уровень – 8–10 баллов. Средний уровень – 5–8 баллов. Низкий уровень – 0–5 баллов.

2. Методика «Наблюдение за проявлениями коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении» О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой

Метод: наблюдение.

Назначение: данная методика является первичным ориентиром в реальной среде детских отношений. Она позволяет дать представление о психологических особенностях и состоянии каждого ребенка в межличностном взаимодействии в естественных для него условиях.

Инструкция к проведению: наблюдение осуществляется за коммуникативными проявлениями детей в группе, особенностями межличностного взаимодействия между детьми.

Результаты фиксируются в специальном бланке (Приложение 3). При наблюдении необходимо обращать внимание на следующие шкалы (показатели поведения детей):

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ПАРАМЕТРОВ	ВЫРАЖЕННОСТЬ В БАЛЛАХ
<p align="center">Инициативность:</p> <p>- отсутствует: ребенок не проявляет никакой активности, играет в одиночестве или пассивно следует за другими;</p> <p>- слабая: ребенок крайне редко проявляет активность и предпочитает следовать за другими детьми;</p> <p>- средняя: ребенок проявляет инициативу, однако он не бывает настойчивым;</p> <p>- явно проявляющаяся: ребенок активно привлекает окружающих детей к своим действиям и предлагает различные варианты взаимодействия.</p>	<p align="center">0</p> <p align="center">1</p> <p align="center">2</p> <p align="center">3</p>
<p align="center">Чувствительность к воздействиям сверстника:</p> <p>- отсутствует: ребенок вообще не отвечает на предложения сверстников;</p> <p>- слабая: ребенок лишь в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру;</p> <p>- средняя: ребенок не всегда отвечает на предложения сверстников;</p> <p>- высокая: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, активно подхватывает их идеи и действия.</p>	<p align="center">0</p> <p align="center">1</p> <p align="center">2</p> <p align="center">3</p>
<p align="center">Преобладающий эмоциональный фон:</p> <p>- негативный;</p> <p>- нейтрально – деловой;</p> <p>- ситуативный;</p> <p>- позитивный.</p>	<p align="center">0</p> <p align="center">1</p> <p align="center">2</p> <p align="center">3</p>

1) Шкала «инициативность» – отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстников по выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение.

2) Шкала «чувствительность к воздействиям сверстника» – отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных действиях и реакциях на обращения сверстника, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него.

3) Шкала «преобладающий эмоциональный фон» – проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной,

нейтрально-деловой, ситуативной (в зависимости от той или иной ситуации) или негативной.

Сумма баллов за все критерии позволяет оценить уровень развития коммуникативных качеств дошкольников:

0 – 4 балла – низкий уровень развития коммуникативных качеств: отсутствие или слабо выраженная инициативность может говорить о неразвитости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений. Преобладает негативный эмоциональный фон (ребенок постоянно раздражается, кричит, оскорбляет сверстников или даже дерется). В таком случае, ребенок требует особого внимания со стороны педагогов и психолога.

5 – 7 баллов – средний уровень развития коммуникативных качеств: показатели инициативности, чувствительности к воздействиям сверстника говорят о нормальном уровне развития потребности в общении, тем не менее, у детей возможны некоторые комплексы, боязнь, стеснение общения со сверстниками. Эмоциональный фон – нейтрально-деловой или ситуативный. Здесь педагогам и специалистам требуется обратить внимание на эмоционально – личностную сферу ребенка.

8 – 9 баллов – высокий уровень свидетельствует о повышенном уровне потребности детей к общению со сверстниками. Эмоциональный фон, как правило, преобладает положительный, реже – ситуативный. Если преобладает положительный фон или положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику сбалансированы, то это свидетельствует о нормальном эмоциональном настрое по отношению к сверстнику.

3. Методика М.Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка»

Метод: наблюдение.

Цель: выявить уровень межличностного общения детей старшего дошкольного возраста. Процедура проведения: схема наблюдения включает в себя единицы (критерии) наблюдения, способ и форму описания наблюдаемого явления. В течение некоторого времени (неделя или месяц) экспериментатор ведет за ребенком (детьми) наблюдение, не вмешиваясь в его (их) жизнедеятельность и отмечает преобладающий оценочный критерий каждой единицы наблюдения.

Единицы (критерии) наблюдения:

1. Владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика).
2. Чувствительность к воздействию сверстника.
3. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.
4. Характер участия в действиях сверстника.
5. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику.
6. Наличие потребности в общении.
7. Продолжительность общения.

Обработка результатов. По результатам наблюдения определяется общий уровень навыков общения ребенка по сумме семи диагностируемых критериев: 10 – 14 баллов – высокий уровень навыков общения; 5 – 9 баллов – средний уровень навыков общения; 0 – 4 балла – низкий уровень навыков общения.

**Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка
(по М.Я. Басову)**

Единицы наблюдения	Критерии уровня развития навыков общения		
	Высокий уровень (2)	Средний уровень (1)	Низкий уровень (0)
1. Владение невербальной пластикой (мимика, жесты, пантомимика)	Характер движений плавный; жесты естественные, выразительные; лицевые мышцы без напряжения, открытый взгляд	Характер движений импульсивный; жесты выразительны, порывисты; мышечный тонус повышен, преобладающее выражение лица – улыбка	Движения резкие; жесты хаотичные, не обладают выразительностью; преобладает «жесткое выражение лица»; «взгляд исподлобья», отсутствует «глазной контакт»
2. Чувствительность к воздействию сверстника	Высокая чувствительность к воздействию сверстника: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, подхватывая их идеи	Средняя чувствительность к воздействию сверстника: ребенок в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру. Ребенок не всегда отвечает на предложения	Чувствительность к воздействию сверстника отсутствует: ребенок не отвечает на предложения

		сверстника	
3. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	Пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника	Периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника	Полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами)
4. Характер участия в действиях сверстника	Преобладают позитивные оценки действий сверстника (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает)	Нет преобладающей оценки. Зависит от личного отношения к сверстнику на данный момент времени. Проявляет как негативные оценки действий сверстника (ругает, насмехается), так и позитивные оценки (одобряет, подсказывает, помогает, дает совет)	Нет оценки действий сверстника
5. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику	Радостное принятие положительной оценки действий сверстника со стороны взрослого и несогласие с отрицательной оценкой	Согласие, как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого	Безусловная поддержка порицания и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как

			свое поражение
6. Наличие потребности в общении	Нуждается в общении: первый пытается начать разговор и предлагает нужные атрибуты	В общении нуждается, но участвует в общении по инициативе других. Наблюдает за детьми со стороны, но первый не подходит	Проявляет безразличие к другим детям, ко всему окружающему, а в некоторых случаях агрессию или слабо выраженную потребность, проявляет пассивную заинтересованность
7. Продолжительность общения	На протяжении дня сохраняет длительную готовность и способность общаться со сверстниками	Быстро устает и через некоторое время прекращает общение со сверстниками	Ребенок избегает даже кратковременного ситуативного общения с детьми в быту

РЕЗУЛЬТАТЫ ПО МЕТОДИКЕ № 1

Протокол сводных первичных результатов по методике «Диагностика представлений ребенка о переживаниях сверстника и своих собственных»

№п/п	Ф.И. ребенка	общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях			уровень сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки			уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания		
		ответы	Ответ отрицательный	«не знаю»	ответы	Ответ отрицательный	«не знаю»	ответы	ответ отрицательный	«не знаю»
1.	Александр У.	++	0	0	+ 0 0 + 0	0	3	0 ++	0	1
2.	Юлия З.	++	0	0	0 + 0 + 0	0	3	+++	0	0
3.	Мария В.	0 -	1	1	+++ 0 0	0	2	- + 0	1	1
4.	Кристина Ш.	- +	1	0	0 0 + 0 0	0	4	+ 0 0	0	2
5.	Владислав Б.	0 -	1	1	0 0 0 - -	2	3	0 - 0	1	2
6.	Екатерина П.	++	0	0	+ 0 ++ 0	0	2	+++	0	0
7.	Роман К.	0 -	1	1	0 0 0 - 0	1	4	0 + 0	0	2
8.	Алексей Ж	+ -	1	0	0 0 0 0 -	1	4	- - 0	2	1
9.	Илья Г.	+ -	1	0	- + - 0 0	2	2	+ - +	1	0
10.	Вениамин Т.	0 -	1	1	0 0 0 0 0	0	5	0 0 0	0	3
11.	Михаил Д.	- -	2	0	- - - 0 -	4	1	0 - -	2	1
12.	Матвей С.	0 -	1	1	0 0 0 0 0	0	5	0 - -	2	1

Общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях:

Отрицательное – 6 детей – 50%

Положительное – 3 ребенка – 25%

Среднее – 3 ребенка – 25%

Уровень сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки:

Низкий уровень – 8 детей – 66%

Средний уровень – 4 ребенка – 34%

Высокий уровень – 0 детей – 0%

Уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания:

Низкий уровень – 7 детей – 59%

Средний уровень – 3 ребенка – 25%

Высокий уровень – 2 ребенка – 16 %

Общее эмоциональное оценочное отношение и представление испытуемых о сверстниках своей группы детского сада, %

Общее эмоциональное оценочное отношение и представление о сверстниках своей группы	Кол-во в %
Отрицательное	50%
Среднее	25%
Положительное	25%

Приложение 3

РЕЗУЛЬТАТЫ ПО МЕТОДИКЕ № 2

Сводные таблицы результатов наблюдения по методике

О.Е. Смирновой, В.М. Холмогоровой

«Наблюдение за проявлением коммуникативных качеств дошкольников в межличностном общении»

Результаты наблюдения в организованной воспитателем деятельности (занятия, организованные игры)

№	Имя ребенка	Инициативность	Чувств-ть к воздействиям сверстников	Преобладающий эмоц-ый фон	Итоговый балл	Уровень коммуникативных качеств
1	Александр У.	0	1	0	1	Низкий
2	Юлия З.	2	1	2	5	Средний
3	Мария В.	0	1	1	2	Низкий
4	Кристина Ш.	1	1	1	3	Низкий
5	Владислав Б.	0	1	1	2	Низкий
6	Екатерина П.	2	1	2	5	Низкий
7	Роман К.	0	1	0	1	Низкий
8	Алексей Ж.	0	1	0	1	Низкий
9	Илья Г.	1	1	1	3	Низкий
10	Вениамин Т.	0	1	1	2	Низкий
11	Михаил Д.	0	0	0	0	Низкий
12	Матвей С.	0	1	1	2	Низкий

Показатели группы уровня коммуникативных качеств

Низкий уровень – 10 детей – 84%

Средний уровень – 2 ребенка – 16%

Высокий уровень- – 0 детей – 0%

Результаты наблюдения за детьми во время общения, свободных игр,
на прогулке

№ п/п	ФИ ребенка	Инициативность	Чувствительность к воздействиям сверстника	Преобладающий эмоциональный фон	Итоговый балл	Уровень
1.	Александр У.	1	2	1	4	низкий
2.	Юлия З.	3	2	2	7	средний
3.	Мария В.	1	2	2	4	средний
4.	Кристина Ш.	1	2	2	5	средний
5.	Владислав Б.	0	1	2	3	низкий
6.	Екатерина П.	2	2	2	6	средний
7.	Роман К.	1	1	2	4	низкий
8.	Алексей Ж.	0	1	2	3	низкий
9.	Илья Г.	0	2	2	4	низкий
10.	Вениамин Т.	0	0	0	0	низкий
11.	Михаил Д.	1	1	2	4	низкий
12.	Матвей С.	0	1	2	0	низкий

Показатели группы уровня развития коммуникативных качеств:

Низкий уровень – 8 детей – 66%

Средний уровень – 4 ребенка – 34%

Высокий уровень – 0 детей – 0%

РЕЗУЛЬТАТЫ ПО МЕТОДИКЕ №3

Результаты наблюдения по методике М.Я. Басова «Схема наблюдения уровня навыков общения у ребенка»

№п /п	ФИ ребенка	Критерии							Уровень навыков общения
		Владение пластикой	Чувствительность к воздействию сверстника	Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника	Характер участия в действиях сверстника	Характер и степень выраженности	Наличие потребности в общении	Продолжительность общения	Итоговый балл / уровень
1.	Александр У.	1	0	1	0	0	0	1	3 низкий
2.	Юлия З.	1	1	1	1	2	1	1	7 средний
3.	Мария В.	0	1	1	1	0	1	1	5 средний
4.	Кристина Ш.	0	1	1	1	0	1	1	5 средний
5.	Владислав Б.	0	0	1	0	0	1	1	3 низкий
6.	Екатерина П.	1	1	1	1	2	1	1	7 средний
7.	Роман К.	0	1	1	0	0	0	1	3 низкий
8.	Алексей Ж.	0	0	0	0	0	1	1	2 низкий
9.	Илья Г.	0	1	0	0	0	1	1	3 низкий
10.	Вениамин Т.	0	1	0	0	0	0	1	2 низкий
11.	Михаил Д.	0	0	0	0	0	0	0	0 низкий
12.	Матвей С.	0	0	0	0	0	0	0	0 низкий

Показатели уровня навыков общения в группе испытуемых:

1 Критерий – владение пластикой (мимика, жесты, пантомимика):

Высокий уровень – 0 детей – 0%
Средний уровень – 3 ребенка – 25%
Низкий уровень – 9 детей – 75%

2 критерий – чувствительность к воздействию сверстника:

Высокий уровень – 0 детей – 0%
Средний уровень – 7 детей – 59%
Низкий уровень – 5 детей – 41%

3 критерий – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника:

Высокий уровень – 0 детей – 0%
Средний уровень – 7 детей – 59%
Низкий уровень – 5 детей – 41%

4 критерий – характер участия в действиях сверстника:

Высокий уровень – 0 детей – 0%
Средний уровень – 10 детей – 84%
Низкий уровень – 2 ребенка – 16%

5 критерий – характер и степень выраженности сопереживания:

Высокий уровень – 0 детей – 0%
Средний уровень – 10 детей – 84%
Низкий уровень – 2 ребенка – 16%

6 критерий – наличие потребности в общении:

Высокий уровень – 0 детей – 0%
Средний уровень – 7 детей – 59%
Низкий уровень – 5 детей – 41%

7 критерий – продолжительность общения:

Высокий уровень – 0 детей – 0%
Средний уровень – 10 детей – 84%
Низкий уровень – 2 ребенка – 16%

Общий показатель уровня навыков общения в группе испытуемых:

Высокий уровень навыков общения – 0 детей – 0%
Средний уровень навыков общения – 4 ребенка – 34%
Низкий уровень навыков общения – 8 детей – 66%