



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных
навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического
развития

Выпускная квалификационная работа
по направлению: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль): Дошкольная дефектология
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
50,78 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
«24» 03 2023 г.
Директор института
Гнатышина Е.А.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-1Мг
Савостянова Ксения Сергеевна

Научный руководитель:
кандидат биологических наук,
доцент
Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 9 |
| 1.1 Сущностная характеристика понятия «коммуникативные навыки»..... | 9 |
| 1.2 Психологический механизм развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. | 16 |
| 1.3 Характеристика психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 25 |
| Выводы по первой главе | 39 |
| ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 40 |
| 2.1 Изучение состояния развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития . | 40 |
| 2.2 Апробация психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития..... | 59 |
| 2.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента | 71 |
| Выводы по второй главе | 77 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 79 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 82 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 88 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяются рядом теоретических и практических предпосылок и требований, предъявляемых к развитию коммуникативных навыков у дошкольников обществом. С точки зрения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина развитие коммуникативных навыков является одной из важных характеристик личности детей, их социального развития, сформированности этических норм и правил поведения [12; 56].

К сожалению, в настоящее время следует констатировать у дошкольников низкий уровень развития коммуникативных навыков. Особенно данная проблема касается дошкольников с задержкой психического развития, у которых психологическое и социально-коммуникативное развитие затруднено.

Проблема развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является достаточно новой как в теоретическом, так и в практическом плане. Количество работ, которые были бы полностью посвящены рассмотрению данной проблемы, невелико. Можно отметить Д. И. Бойкова [6], Е. Кремнева [19], Н. О. Сиско [47] и др. Ряд исследований направлено на изучение межличностных отношений детей с задержкой психического развития (Н. Ю. Борякова [7], В. Н. Куницина [21], О. Л. Леханова [27] и др.), общение детей с проблемами в развитии показано Т. А. Власовой [9], М. И. Лисиной [28], У. В. Ульенковой [51] и других. Следует отметить, что в немногочисленных исследованиях этой проблемы отсутствует единая методологическая платформа. Все они выполнены в рамках различных научных направлений и нацелены на решение отдельных задач этой глобальной проблемы. Практически отсутствуют исследования, нацеленные на изучение становления детей с задержкой психического

развития в качестве субъектов общения во взаимоотношениях с окружающими.

Таким образом, анализ литературных источников позволил выявить следующие противоречия между необходимостью развития коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью педагогических средств, позволяющих решать коррекционно-педагогические задачи в дошкольной образовательной организации.

Отсюда вытекает **проблема исследования**: каковы психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития?

Актуальность и недостаточная разработанность указанной проблемы обусловили выбор темы исследования: «Содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить особенности психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

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

Предмет исследования – комплекс психолого-педагогических условий, способствующий развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет осуществляться успешнее, если будут реализованы следующие педагогические условия:

– организовано воспитательного-образовательное пространство и развивающая предметно-игровая среда дошкольного образовательного учреждения;

– использован комплекс методов, направленный на развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– осуществлено включение в педагогическую деятельность коррекционных, театрализованных, сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1) изучить степень разработанности в педагогической теории и практике проблемы развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

2) рассмотреть сущностную характеристику понятия «коммуникативные навыки»;

3) описать психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

4) разработать критерии и показатели оценки уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

5) выявить уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

6) реализовать на практике психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– концепция деятельностного подхода к развитию личности (Л. С. Выготский [12], И. А. Зимняя [14], С. Л. Рубинштейн [44] и др.);

– личностно-ориентированный подход к обучению и воспитанию дошкольников (В. А. Беликов [5], И. С. Якиманская [57] и др.);

– концепции общения (М. И. Лисина [28], М. Ломов [29] и др.);

– концепции инклюзивного образования (Д.И. Бойков [6], Т.В. Волосовец [11] и др.);

– концепции развития коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития (Д. И. Бойкова [6], Н. Ю. Борякова [7], Е. Кремнева [19], В. Н. Куницина [21], О. Л. Леханова [27], Н. О. Сиско [47] и др.

Цель, задачи, гипотеза и методологическая база исследования обусловили выбор его **методов**: теоретический анализ литературы; эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы обработки экспериментальных данных.

Организация исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2023 гг. на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 167» города Магнитогорска, в котором приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно позволяет углубить научные представления о понятии «коммуникативные навыки», показать психологический механизм развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, определить пути развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации.

Практическая значимость исследования определяется апробацией психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития; в разработке критериев и показателей оценки уровня развития

коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объем и структура работы. Выпускная квалификационная работа изложена на 86 страницах, состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка литературы, включающего 58 источника, 3 приложения. Работа иллюстрирована 6 рисунками и 8 таблицами.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Сущностная характеристика понятия «коммуникативные навыки»

Социализация ребенка происходит с момента его рождения благодаря окружающим его людям. Только в общении со старшими маленький ребенок постигает и присваивает добытое людьми ранее. Звуковые реакции, имеющиеся в арсенале ребенка при рождении, не имеют пока ничего общего с лексико-синтаксическими, фонематическими и слоговыми единицами. Коммуникация играет решающую роль в возникновении и развитии речи, в приобретении ребенком новых знаний, навыков и умений, в обогащении содержания его сознания, полноценного психического развития. Коммуникативно – познавательные средства речи должны сформироваться во взаимодействии с окружающими людьми через обучение. От того как ребенок научится контактировать с партнером, зависит его развитие в целом. Базовым этапом этих взаимоотношений будет являться сформированность коммуникативных навыков.

На современном этапе, навыкам отводится важная роль в психологии, педагогике, психолингвистике, логопедии, онтолингвистике и многих других науках. Навык является неким 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 [6].

В «Понятийно-терминологическом словаре логопеда» под редакцией В. И. Селиверстова «навык» определяется как автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникшие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий [39, с. 129].

С. Л. Рубинштейн определяет данную дефиницию как «автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека, образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки» [44, с. 114].

По мнению В. А. Крутецкого, «навыками называют закреплённые, автоматизированные приемы и способы работы, которые являются составными моментами в сложной сознательной деятельности» [20, с. 47].

Таким образом, на основе представленных определений можно отметить, 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.

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.

На сформированность навыка указывают следующие критерии: правильность выполнения, скорость и последовательность выполнения отдельных операций, абстрагированное выполнение определенного действия, отсутствие напряжения при выполнении, отсутствие выпадения промежуточных операций [14, с. 23].

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

В философии коммуникация (лат. *communicatio* – сообщение, передача) – это смысловой и идеально-содержательный аспект социального взаимодействия. Действия, сознательно ориентированные на их смысловое восприятие, называют коммуникативными [55, с. 497].

В психологии «коммуникация» определяется как понятие, близкое к понятию общения, но расширенное. Это – связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе. Коммуникативный акт анализируется и оценивается по следующим компонентам: 1) адресант – субъект коммуникации; 2) адресат – кому направлено сообщение; 3) сообщение – передаваемое содержание; 4) код – средства передачи сообщения; 5) канал связи; 6) результат – то, что достигнуто в итоге коммуникации [41, с. 128].

Коммуникация может обслуживаться и неречевыми средствами; среди них выделяются: 1) средства оптико-кинетические – жесты, мимика, пантомимика; 2) средства паралингвистические – качество голоса, его диапазон, тональность; 3) средства экстралингвистические – паузы, плач, смех, темп речи; 4) средства пространственно-временные – взаиморасположение партнеров, временные задержки начала общения и др. [31].

Коммуникация рассматривается и как смысловой аспект взаимодействия социального. Поскольку всякое индивидуальное действие осуществляется в условиях прямых или косвенных отношений с другими людьми, оно включает – наряду с физическим – коммуникативный аспект. Действия, сознательно ориентированные на смысловое их восприятие другими людьми, иногда называют коммуникативными [4, с. 3].

Различают процесс коммуникации и составляющие его акты. Основные функции процесса коммуникации состоят в достижении социальной общности при сохранении индивидуальности каждого ее элемента. В отдельных актах коммуникации реализуются управленческая, информативная, эмотивная и фатическая функции; первая из них – генетически и структурно исходная. По соотношению этих функций условно выделяются 1) сообщения побудительные – убеждение, внушение, приказ, просьба; 2) сообщения информативные – передача реальных или вымышленных сведений; 3) сообщения экспрессивные – возбуждение

эмоционального переживания; 4) сообщения фатические – установление и поддержание контакта [27].

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. 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 [44].

Представляя коммуникацию как структурную единицу общения, А. В. Петровский [37], Г. М. Андреева [2] выделяют одной из сторон общения коммуникативную, которая сосуществует вместе с восприятием (перцептивной) и взаимодействием (интерактивной) сторон общения.

Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева одной из функций речи выделяют коммуникативную. В процессе коммуникации ребенок получает информацию, происходит ознакомление с окружающим миром, он учится контактировать с окружающими людьми [54]. Б. Ф. Ломов выделяет информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную, аффектно-коммуникативную функции общения. Рассматривая «коммуникацию» как элемент общения, в ходе которого происходит обмен представлениями, идеями, чувствами, желаниями [29].

Нейрофизиологи И. А. Вартамян, 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 [8, с. 17].

Жесты, позы, экспрессия лица могут усилить или ослабить семантическое значение слова. Невербальными средствами пользуются люди при лингвистическом барьере, физиологических или физических ограничениях звука, при соблюдении социальных условий и т.п. Поэтому невербальная коммуникация играет огромную роль, в период отсутствия или ограничения языковых средств, выполняя функцию общения.

Н. О. Сиско отмечала, что невербальные средства могут служить показателями диагностики ребенка в дополнении к основным методам коррекционного воздействия [47, с. 53]. Т. Г. Боровенко, Т. Г. Визель, В. М. Школовским разработан метод пиктограмм для восстановления

коммуникации при афазии. Е. В. Шереметьевой разработана модель психоречевого развития ребенка раннего возраста, где невербальные и вербальные средства коммуникации играют важную роль [15, с. 738].

И. Е. Исенина рассматривает дословесные этапы развития коммуникации ребенка первичный язык – протоязык, и базовые качества матери, способствующие влиянию на речевое и психическое развитие. Жесты являются важным элементом протоязыка по сравнению с другими визуальными знаками языка (мимикой, позами) в раннем онтогенезе [15, с. 739].

А. Г. Рузская [43], М. И. Лисина [28] и др. отводят жестам важную роль в период дословесной коммуникации.

Л. С. Выготский отмечал, что функция и значение жеста у ребенка формируется вначале объективной ситуации, а затем окружающими взрослыми. Несомненно, жесту отводится важная роль, так как он появляется у ребенка раньше речи и является важным элементом дословесной коммуникации, является элементом практической деятельности ребенка – овладение символической функцией [12]. Р. Е. Левина написала, что первое слова является генетическим приемником указательного жеста, с которым оно чаще сосуществует и является близким к нему по психологической природе [25].

Н. И. Лепская выделяет предметный, эмоциональный и фактический аспекты коммуникации взрослого и ребенка [26]. Изменение невербальных вокализаций, затем их связь с мимикой, с жестами. Интонационных изменений с различными оттенками (повествовательные, вопросительные и т.п.). Просодике в коммуникативной речевой деятельности уделяла свое внимание М. И. Лисина [28]. Невербальной коммуникации отводится важное место в развитии ребенка в целом.

М. И. Лисиной выделены три группы мотивов побуждающих ребенка вступать в коммуникацию: познавательные, деловые, личностные [28]. А. Г. Рузской, М. И. Лисиной – формы коммуникации: ситуативно-

личностная, ситуативно-деловая, внеситуативно-познавательная, внеситуативно-личностная. В этих работах уделено огромное значение коммуникативным средствам ребенка. Три основные группы: экспрессивно-мимические средства общения (улыбка, взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации); предметно-действенные средства общения (локомоторные и предметные движения, позы используемые для общения; удаление, приближение вручение, протягивание предметов взрослому; отталкивание, притягивание взрослого; позы выражающие протест, любой контакт с взрослым); речевые средства общения (высказывание, реплики, вопросы, ответы) [43].

Далее определим понятие «коммуникативные навыки». В словарях по психологии данное понятие определяется как «характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им основных смысловых доминант коммуникатора» [41].

Э. И. Аюпова описывая коммуникативные навыки, объединяет 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.).

Коммуникативные навыки являются важнейшим компонентом социального опыта личности, во многом обеспечивающим успешность социального развития на всех этапах онтогенеза. Вместе с тем их формирование в каждом возрасте имеет свои особенности и возможности, влияющие на педагогическую организацию данного процесса [4].

Коммуникативные навыки дошкольников включают в себя: желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»); умение организовать общение («Я умею»), характеризующееся, в свою очередь, умением слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные

ситуации; знание норм и правил, каким необходимо следовать при общении с окружающими («Я знаю»). Все эти критерии проявляются на всех возрастных ступенях развития ребенка. Вместе с тем, в каждом возрасте общение имеет свою специфику [16].

Таким образом, на основе вышесказанного можно отметить, что под «коммуникативными навыками» понимается обмен информацией, взаимодействия, восприятия и понимания в соответствии со сторонами общения (информационной, интерактивной, перцептивной), функциями общения (когнитивной, аффективной, регулятивной); как механизмы смыслового и эмоционального контакта.

1.2 Психологический механизм развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

В ходе изучения данного параграфа рассмотрены особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Данный диагноз ставится тогда, когда у ребёнка обнаружены минимальные органические повреждения или функциональная недостаточность центральной нервной системы, либо отсутствие полноценного общения со сверстниками и взрослыми людьми, в процессе чего возникает социальная депривация, негативными последствиями которой выступает недостаточность представлений об окружающем мире, низкий уровень интеллектуального развития и речи, отсутствие познавательного интереса и мотивации к освоению нового материала.

Понятие «задержка психического развития» возникло 1845 года и связано с именем немецкого психоневролога Хоффмана, который впервые описал детей, имеющих недостаток в психо-эмоциональном развитии, с дефицитом внимания и двигательной расторможенностью [23].

Отечественными учёными (А. Н. Грабов, В. П. Кащенко, П. П. Блонский) в конце XIX – начала XX века описаны дети, которые имеют «пониженное общее развитие», что находит отражение в несформированности познавательных процессов (внимания, памяти, мышления), моторную заторможенность [25].

В конце 50-х годов учёными невропатологами, психиатрами был выделен термин «минимальные мозговые дисфункции» (ММД), который описывал комплекс проблем обучения и поведения детей в сочетании с легкой неврологической симптоматикой и нормальным интеллектуальным уровнем.

В международной классификации болезней десятого пересмотра Всемирной Организации Здравоохранения (МКБ-10) задержка психического развития обозначается как «специфические расстройства развития школьных навыков». Однако данное определение не даёт полный перечень трудностей детей с данным диагнозом, не показывает сложность проблемы, не раскрывает симптоматику заболевания, ограничиваясь только общим описанием [34].

Большой вклад в развитие данного заболевания внесли российские учёные в конце 60-70-х годов. Ими были проведены клинические и педагогические исследования, которые выделили спектр причин возникновения ЗПР в детском возрасте. В качестве первой причины была названа органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера, в связи с патологией беременности и родов. Вторая причина – это возникновение заболевания вследствие хронических заболеваний. В-третьих, конституциональные (наследственные) факторы. И последней причиной учёными выделялась ранняя социальная депривация, которая заключалась в отсутствие ухода и воспитания детей.

Г. Е. Сухарева в своих исследованиях выделяет детей с задержкой психического развития, отделяя их от детей с лёгкой умственной

отсталостью и задержкой темпа психического развития. Подчёркивая, что задержку психического развития характеризует стойкая интеллектуальная недостаточность, на основе которой учёная выделила следующие формы: интеллектуальная недостаточность вследствие педагогической запущенности и невнимания к ребёнку со стороны взрослых; при различных формах инфантилизма; либо полученной при соматических заболеваниях. Также Г. Е. Сухарева выделяет вторичную интеллектуальную недостаточность, обусловленную потерей слуха, зрения, вызванного дефектами речи [50].

Впоследствии учёные неоднократно обращаются к данной проблеме. С точки зрения М. С. Певзнер и Т. А. Власовой существуют две формы данного заболевания: первая заключается в психофизическом и психическом отставании в развитии; вторая обусловлена длительными астеническими состояниями, возникшими на ранних этапах развития ребёнка [9]. С. С. Мнухин определяет их как «резидуальная церебрастения с западением школьных навыков» [33].

В своём исследовании классификации ЗПР К. С. Лебединская опирается на этиопатогенетический принцип. Кларой Самойловой выделены и описаны следующие виды заболевания: конституциональное, соматогенное, психогенное и церебрально-органическое. Изучение данного заболевания позволили учёному разработать клиническую систематику задержки психического развития, на основе которой выделить критерии, по которым разграничиваются данные виды [24]. Таким образом, классификации К. С. Лебединской носит комплексный характер и является продуктивной, благодаря положенному в ее основу комплексному клинико-психолого-педагогическому подходу к проблеме задержки психического развития.

Международные классификации болезней 9-го и 10-го пересмотра дают более обобщённые определения этих состояний: «специфическая задержка психического развития» и «специфическая задержка

психологического развития», включающие парциальное (частичное) недоразвитие тех или иных предпосылок интеллекта с последующими трудностями формирования школьных навыков (чтение, письмо, счёт).

Значительное влияние на рассмотрении проблемы классификации ЗПР оказал В. В. Ковалев, который описывает данное заболевание как синдром при многообразных формах дизонтогенеза: во-первых, это дизонтогенетическая форма, которая обусловлена механизмами задержанного или искаженного психического развития ребенка; во-вторых, энцефалопатическая форма, в основе которой лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза; в-третьих, недоразвитие анализаторов (слепота, глухота, недоразвитие речи и пр.); в-четвёртых, педагогическая запущенность ребёнка, которая связана с недостатком внимания со стороны взрослых, отсутствием должного ухода и воспитания [16]. Следует отметить, что каждый вид задержки психического развития содержит в себе совокупность личностной незрелости, недоразвитие эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Т. А. Власова, М. С. Певзнер выделяют такие формы задержки психического развития как инфантилизм и астению. Под первым понимается нарушение темпа созревания наиболее поздно формирующихся мозговых систем. Астения – резкая ослабленность соматического и неврологического характера, обусловленная функциональными и динамическими нарушениями центральной нервной системы [9].

На основании вышесказанного следует отметить, что в основе представленных классификаций лежит этиопатогенетический принцип, а также представлены дизонтогенетические формы ЗПР (инфантилизм) и энцефалопатические формы (ЗПР церебрально-органического генеза); выделена педагогическая запущенность детей вследствие социальной депривации.

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что в структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план выступают незрелость эмоционально-волевой сферы с не резко выраженными интеллектуальными нарушениями, а также замедленное развитие интеллектуальных процессов. Но, несмотря на широкий научно-практический интерес психологов к данной проблеме, большинство исследований проводится без учета клинических и этиологических факторов, определяющих форму и структуру дефекта при задержках психического развития. Между тем, клинико-психологическая структура каждого варианта ЗПР отличается своеобразным соотношением интеллектуальных и эмоционально-волевых нарушений [23].

Данные исследований Н. Ю. Боряковой, Е. С. Слепович позволяют отметить, что ребёнок с задержкой психического развития, подходя к периоду подготовки к школьному обучению, не уверен в себе, часто замкнут; ему присущи – низкая мотивация, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со сверстниками, конфликтность; он не осознает свой дефект, либо болезненно относится к дефекту; неспособен действовать в соответствии с сознательно поставленной целью; не умеет следить за ходом рассуждения воспитателя и тем более других детей; неусидчив, такой ребенок часто отказывается от поручений требующих сосредоточения, волевых усилий и преодоления трудностей. Учитывая данные показатели, нужно прежде всего вести работу по коррекции внимания, усидчивости, своевременное включение в деятельность, умение слушать и понимать инструкции к заданию, выполнять задания в нужном темпе и до конца, отвечать на вопросы в процессе занятия; уметь вступать в диалог с собеседником, внимательно вслушиваться в звучащую речь, не перебивать говорящего в разговоре, преодолевать импульсивность, гибко перестраиваться при изменении темы разговора, т.е. на развитие у детей навыков общения и умения управлять в процессе общения [7].

На основе вышесказанного можно отметить, что дошкольники с диагнозом «задержка психического развития» не достигают необходимого уровня интеллектуально-эмоционального развития, что приводит к низкой успеваемости, несформированности графических навыков, плохой усвояемости учебных предметов в начальной школе. Вследствие слабой нервной системы, у учащихся с ЗПР начальной школы быстро наступает утомление, падает работоспособность, что, в свою очередь, приводит к невнимательности и плохой запоминаемости материала, потери интереса к учебному предмету [45].

Для развития коммуникативных навыков важна сформированность речи и мышления. Е. В. Мальцева отмечает замедленный темп речевого развития у дошкольников с задержкой психического развития, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи [30].

Е. С. Слепович, Е. Ф. Собонович отмечают у большинства детей с ЗПР нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения устной и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи.

Экспрессивной речи дошкольникам с ЗПР свойственны бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, речевая инактивность. Структура речевого дефекта детей является очень вариативной, характеризуется комбинаторностью различных симптомов речевой патологии [48; 49].

Исследованием И. А. Симоновой выявлены особенности речевого недоразвития у детей с задержкой психического развития восьми лет в двух клинических группах: 1) при неосложненном инфантилизме (по классификации М. С. Певзнер); 2) при осложненном инфантилизме и в результате цереброастенических состояний различного генеза [46].

Вследствие имеющихся недостатков в речи старшие дошкольники с ЗПР неохотно вступают в речевое общение с окружающими, предпочитая играть отдельно от всех. Слабое развитие социальных потребностей приводит к тому, что к концу дошкольного возраста дети с большим трудом овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Любой диалог, который возникает между взрослым и ребёнком, быстро заканчивается из-за наличия многих причин: отсутствия необходимых сведений для беседы, непонимания собеседника, отсутствие интереса к разговору, боязнь проявлять себя в ситуации общения, пассивность в игровых видах деятельности, что подтверждено в ходе педагогического исследования Е. С. Большаковой [5]. Схожие недостатки отмечены и в исследовании Е. Е. Дмитриевой. Учёным выделено отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся дошкольников. Им была показана роль познавательной активности в появлении мотивов общения с окружающими, незрелость и бедность которой отрицательно сказывается на возникновении контактов со взрослыми и сверстниками [6].

У. В. Ульенкова выделяет положительное взаимодействие, которое возникает между ребёнком с ЗПР и взрослым: они с удовольствием играют в игры, которые предлагает ему взрослый, но никогда не вступают в активную беседу, при которой у ребёнка возникает дискомфорт и нежелание продолжать общение [51].

Л. И. Переслени отметил неумение детей с ЗПР вести диалог с незнакомыми взрослыми, получать от них необходимую помощь и поддержку [9]. При сравнении с детьми в норме учёный подчеркнул, что более 83 % детей используют внеситуативные формы в общении со взрослыми, половина из которых обладают внеситуативно-личностной формой общения.

Общение со сверстниками у старших дошкольников с ЗПР носит эпизодический характер. Даже, если в ходе игры возникают совместные действия, они быстро прекращаются, игра никогда не имеет продолжение. Общение во время игры наблюдается в редких случаях. Большие затруднения возникают в процессе сюжетно-ролевой игры, так как дети не могут следовать определённому сюжету, забывают правила и инструкции, постоянно отвлекаются, не умеют согласовывать свои действия с действиями партнера по игре. Свою роль в игре понимают, но не всегда могут ей следовать до конца, затрудняется в словесном обозначении предметов – заместителей. Таким образом, коммуникативные навыки у дошкольников с ЗПР в сюжетно-ролевой игре находятся на низком уровне развития.

Следует отметить, что коммуникативный навык у дошкольников с ЗПР остаётся несформированным даже к концу старшего дошкольного возраста, поэтому с детьми необходимо вести комплексную работу, направленную не только на речевое развитие, которое будет способствовать повышению данного навыка, но и созданию педагогических ситуаций, включению в образовательную деятельность коммуникативных и театрализованных игр, позволяющих вступать в диалогическое общение с окружающими, обучению вести совместную игровую деятельность [47].

Обуславливая индивидуально-типический стиль взаимодействия ребенка с окружающим миром, темперамент является базой для формирования характера, выражающегося в устойчивом отношении к окружающему миру и самому себе и проявляющегося как в познавательной деятельности, так и в общении.

У детей с задержкой психического развития наблюдается преобладание трудного и промежуточного темпераментов по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Наиболее часто встречающимися признаками трудного темперамента у дошкольников с

ЗПР являются: повышенная моторная активность; высокая отвлекаемость; низкая выносливость; нарушения настроения [18].

Следует отметить, что уже на уровне темпераментных особенностей у детей с ЗПР имеются предпосылки для формирования эмоционального дисбаланса и возникновения трудностей в организации своего поведения и деятельности, что непосредственно оказывает влияние на сформированность коммуникативного навыка. Если к этому добавляется неучёт со стороны социального окружения наиболее уязвимых сторон психосоциального развития таких детей, то создаются прямые предпосылки для формирования патохарактерологических особенностей личности в более старшем возрасте [19].

На основе вышесказанного можно отметить, что коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста с ЗПР со взрослыми и сверстниками находятся на низком уровне. Они тяжело устанавливают контакты, крикливы, но при этом реагируют на замечания воспитателя. Во время разговора со сверстниками проявляют несдержанность, невнимательны к речи собеседника, мешают общению других, проявляют развязность в жестах, мимике, позе. В ходе диалога им требуется помощь взрослого. Словарный запас их беден, речь недостаточно выразительна. Они не проявляют инициативы и активности в общении с взрослыми и со сверстниками.

Динамика психического развития ребенка с ЗПР зависит от варианта дефекта, уровня интеллектуально-эмоционального развития, особенностей умственной работоспособности, своевременной коррекции. Задержка психического развития поддаётся психолого-педагогической коррекции при правильно организованной развивающей среде в пределах психофизических возможностей детей. На основе описанных психологических особенностей детей с ЗПР опишем комплекс психолого-педагогических условий, направленный на повышение уровня развития коммуникативных навыков у дошкольников с данным диагнозом.

1.3 Характеристика психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

В современных исследованиях проблема поиска эффективных путей развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации выдвигается на первый план. Это определяется как общими тенденциями в развитии специального образования, ориентированного на формирование у детей жизненных компетенций, так и наблюдаемой у детей спецификой социально-личностного развития, требующей её учета в коррекционно-педагогическом процессе.

Научно-обоснованно, что повышение эффективности педагогического процесса возможно не только через совершенствование образования, но и через изменение содержания и форм обучения. Для реализации данной цели нами разработан комплекс психолого-педагогических условий, способствующих повышению эффективности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Рассмотрим понятие «условие», «психолого-педагогические условия».

Само понятие условие является общенаучным и разными исследователями трактуется неоднозначно. С точки зрения философии, под условиями понимается, во-первых, категория, выражающая отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых этот предмет существовать, развиваться не сможет. При этом сам предмет рассматривается как нечто обусловленное (зависящее), а условия как относительно внешние по отношению к предметному многообразию окружающего мира». Во-вторых, условие – это то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния,

процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат), и от основания, которое является логическим условием следствия [55, с. 299].

Существуют различные определения понятия «психолого-педагогические условия», но при анализе различных точек зрения учёных нами было установлено, что авторами исследуется дефиниция понятия «педагогические условия». Так, А. А. Гин под данным понятием понимает «совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности» [13]. Е. В. Яковлев и Н. О. Яковлева расширяют понятие А. А. Гина, определяя данное понятие как «совокупность мер педагогического процесса, которые направлены на повышение его эффективности». При этом авторы указывают, что условия являются всегда внешними факторами по отношению к предмету [58]. С точки зрения В. И. Андреева, педагогические условия представляют собой результат «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения... целей» [2].

На основе рассмотренных точек зрения сформулируем понятие «психолого-педагогические условия», которым мы будем руководствоваться в нашем исследовании. Итак, психолого-педагогические условия – это комплекс мер, направленный на повышение процесса обучения и воспитания детей, посредством подбора эффективных методов и приёмов, способствующих решению поставленных задач, созданию образовательной и развивающей предметно-пространственной среды.

Таким образом, в рамках нашего исследования были определены следующие психолого-педагогические условия:

- 1) организация воспитательного-образовательного пространства и развивающей предметно-игровой среды дошкольного образовательного учреждения;

2) использование комплекса методов, направленных развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3) включение в педагогическую деятельность коррекционных, театрализованных, сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В качестве первого условия выступает организация воспитательного-образовательного пространства и развивающей предметно-игровой среды дошкольного образовательного учреждения.

Понятие предметно-игровая среда рассматривается в педагогике как более узкая характеристика среды, как фактор, стимулирующий, направляющий, развивающий деятельность ребенка. Она оказывает влияние на развитие личности в широком смысле и на формирование у нее более узких качеств, таких как самостоятельность, активность, наблюдательность. Предметно-развивающая среда – это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития.

Обогащенная среда (по В. А. Петровскому) предполагает единства социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка. Обогащение воспитательно-образовательного процесса развивающей предметной среды находится в прямой зависимости от содержания воспитания, возраста и уровня развития детей и их деятельности [37].

Все компоненты предметно-развивающей среды связаны между собой по содержанию, масштабу, художественному решению. Предметно-пространственный мир включает в себя разнообразие предметов, объектов социальной действительности. Предметно-пространственная среда необходима детям, прежде всего, потому, что выполняет по отношению к ним информативную функцию – каждый предмет несет определенные

сведения об окружающем мире, становится средством передачи социального опыта.

Необходимо, чтобы организация предметно-игровой среды позволяла получить необходимый объём знаний, предоставляла бы максимальную возможность развертывания событийной стороны игры.

Предметно-игровая среда в современных дошкольных учреждениях должна отвечать определенным требованиям: это, прежде всего свобода достижения ребенком темы, сюжета игры, тех или иных игрушек, места и времени игры. При этом нельзя не учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста и то обстоятельство, что они находятся в дошкольном образовательном учреждении, работающем по определенной образовательной программе, а также физиологические возможности детей с ЗПР. Это означает, что, создавая в дошкольном учреждении условия для осуществления детьми права на коррекционную игру, необходимо предложить им не только наиболее удобное в распорядке дня время для игры, но и выделить подходящее место, оборудовав его универсальной предметно-игровой средой, пригодной для организации различных видов игр [35].

Совместные игры требуют умения договариваться друг с другом, понятно излагать свои мысли. Овладеть коммуникативными умениями помогает и специально оборудованная игровая среда. Этим целям может отвечать такие игрушки как игрушечный телефон или телефонная будка. При наличии данной атрибутики у детей возникает желание воспользоваться данными предметами, что, в свою очередь, побуждает к разговору со сверстником [21].

Объединению в игре способствуют также специально подобранные крупные игрушки, например, макет грузовой машины, теплохода, а так же крупный строительный материал. С. А. Новоселова рекомендует использовать условный, крупный, средообразующий материал для

организации обобщенной предметно-игровой среды, например, крупные картонные коробки, обшитые однотонной тканью нескольких цветов [35].

Принцип универсальности предметно-игровой среды является очень важным, так как он позволяет самим детям и детям вместе с воспитателями строить и менять игровую среду, трансформируя ее в соответствии с видом игры, ее содержанием и перспективами развития.

Развивающая предметно-игровая среда отвечает также и принципу системности, который представлен самостоятельностью ее отдельных элементов между собой и с другими предметами, составляющими целостность предметно-развивающей среды.

В состав предметно-игровой среды входят: крупное организующее игровое поле; игровое оборудование; игрушки; игровая атрибутика разного рода; игровые материалы. Все эти игровые средства находятся обычно не в каком-то абстрактном игровом пространстве, а в групповой комнате, игровом зале, на площадке участка детского сада.

Игровые средства обязательно должны быть соразмерны друг другу и другим предметам интерьера. Это означает, что интерьер должен не содержать ничего лишнего и органично сочетаться в эстетическом отношении с игровыми средствами. Все игровые и неигровые предметы должны отвечать принципу безопасности [37].

Сущность предметно-развивающей игровой среды заложена в ее функциях:

во-первых, в атрибутивной функции (специфические предметы, определяющие игровую роль, например, шапочка с красным крестом для врача);

во-вторых, в функции непосредственного предмета оперирования (игрушечная посуда, руль, бинокль и т. д.).

в-третьих, в обеспечении фона коррекционной игры (музыка, оформление зала и т. д.).

Таким образом, создание предметно-игровой среды требует специальной заботы педагога. Главный педагогический принцип тут заключается в неременной связи знаний, полученных детьми, с содержанием игровой среды. Предметно-игровая среда обязательно должна гибко изменяться в зависимости от содержания знаний, полученных детьми, от игровых интересов детей и уровня развития их игры.

В качестве второго условия выступает использование комплекса методов, направленных развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

С целью преодоления манипулятивных, стереотипных действий в процессе реализации коррекционных игр с детьми старшего дошкольного возраста с ОВЗ используется метод игрового моделирования. Он предполагает коллективное создание игрового поля, обсуждение игры и формирование модели поведения субъектов игрового действия.

Большое внимание уделяется моделированию ролевого поведения в процессе игрового действия. Моделирование ролевого поведения происходит эффективнее, если в качестве игры предлагаются хорошо знакомые детям ситуации.

В ходе игрового моделирования дошкольники усваивают представления о социальных связях. Однако встречаются те, которым сложно включаться в коллективную игру и действовать адекватно сложившейся ситуации. В таких случаях используется метод индивидуальных игровых занятий, в ходе которых педагог сначала обсуждает с дошкольником предложенные ситуации и моделирует ролевое поведение, используя в качестве персонажей игрушки. Затем ребенку предлагается аналогичные ситуации обыграть со сверстниками [6].

В работе по развитию заинтересованности сверстниками, устранению конфликтности включаются игровые методы, направленные на создание условий для погружения детьми в общие переживания и

развитие чувства общности и желания поддержать друг друга. Одним из наиболее эффективных игровых методов явился метод проб и ошибок. Предлагаются игры, в которых детей объединяет общее дело, и они совместно преодолевают опасности.

Метод решения совместной задачи позволит выработать способы ориентировки дошкольников в сфере межличностных отношений. Детям предлагаются коррекционные игры, в которых их объединяет общее дело и им необходимо было не только учиться договариваться, но и находить компромиссные решения.

Частыми причинами конфликтов среди детей с ЗПР было неправильное ролевое поведение, связанное с неточными представлениями об окружающей действительности. Наиболее эффективным в профилактике и преодолении таких конфликтов является метод игровой ситуации. Детям предлагается обыграть ситуацию и заранее спланировать собственные ролевые действия. Они должны научиться соотносить свое поведение с поведением партнеров по игре и оценивать запланированные действия в соответствии с конечным результатом.

Устранение конфликтов при распределении ролей осуществляется благодаря методу ролевого обмена. Дошкольникам предлагается производить обмен ролями в процессе игры. Это позволит детям побывать в роли того персонажа, который им понравился, но не достался по жребию.

Снятию эмоционального напряжения, развитию способности выражать свои эмоции и понимать чужие, выработке умения сочувствовать друг другу, соотносить свои интересы, желания, ценности с другими детьми способствует метод социального доверия.

Важным моментом при проведении всех коррекционных игр является подведение итога, чему способствует метод анализа конкретных ситуаций. Беседы, проводимые после игр, развивают речевые навыки, помогают дошкольникам осознать собственное поведение и представить, как можно избежать конфликт в будущем [47].

Таким образом, использование в педагогической деятельности метода игрового моделирования, метода индивидуальных игровых занятий, метода решения совместной задачи, метода игровой ситуации, ролевого обмена, социального доверия и метода анализа конкретных ситуаций будет способствовать развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В качестве третьего условия выступает включение в педагогическую деятельность коррекционных игр, заданий и упражнений, театрализованных игр, сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

При подборе коррекционных игр нужно придерживаться таких принципов как: систематичность и последовательность (строить процесс обучения таким образом, чтобы он был связан со всеми сторонами воспитательной работы и овладение новыми умениями и навыками опиралось на то, что уже усвоено); доступность («от простого к сложному»), т.е. использовать несколько вариаций игры. Сначала – более простой и доступный вариант игры для детей. Когда игра будет хорошо отработана, её можно усложнить. При этом нужно следить, чтобы сложность игры не привела к падению интереса. Это можно избежать, если в процессе игры использовать считалочки, включение в игру новых персонажей, интересной атрибутики (маски, костюмы, инвентарь) [7].

С целью развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития нужно использовать коррекционные игры, направленные на создание положительного настроения и внимательного отношения друг к другу, развития умения доверять, помогать и поддерживать товарищей по общению, развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

В игре «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» дети учатся чувствовать друг друга. Дети вытягивают руки вперёд, находят своего соседа. После команды ведущего руки ссорятся, дети их опускают. Далее ведущий просит руки помириться. Дети должны сами придумать, как они будут мириться с другом руками. Потом прощаются [19].

Следующей линией коррекционных игр являются игры, способствующие развитию у дошкольников с ЗПР воспринимать движения, действия, слова сверстников. К этим играм относятся различные пантомимические этюды, когда дети по заданию педагога должны выполнить определённое действие (пройтись как старик, веселый человек, злая бабушка, уставший человек и т.д.). Такие задания детям нравится выполнять. Особенно, если им приходится изображать человека, который ещё в задании вызывает смех.

В игре «Опиши друга» ребёнок должен почувствовать соседа, описав его внешность и одежду. Когда дети поворачиваются, делаются выводы, кто был больше прав. Такая игра позволяет привлечь внимание к другому ребёнку, разглядеть его. Это сближает детей, делает их внимательнее друг другу.

Одним из направлений коррекционной работы является привлечение ребёнка самому оказать помощь, поддержку другим детям, оказать им внимание и заботу. Т. Д. Марцинковская обращает внимание на то, как важно сохранить главную цель данных игр – побуждать к заботливому и внимательному отношению к сверстникам [31]. Одной из таких игр является игра «Поводырь», когда ребёнку нужно провести другого ребёнка через препятствия. Игра строится на доверии друг к другу, так как глаза одного из детей будут завязаны.

Для устранения конфликтных ситуаций в группе используются коррекционные игры с применением метода проб и ошибок. В таких играх дети объединяются в общее дело, вместе решают проблему. Благодаря этому, происходит сплочение группы. Так, в игре «Подводная лодка» дети

должны были уйти от погони, попали в шторм, вследствие чего лодка начала тонуть. Данная игра имеет развёрнутый сюжет, что привлекает детей. В процессе такой игры не теряется интерес долгое время. Привлекаются к действию все дети, даже очень необщительные и стеснительные. Здесь важно использовать метод ролевого обмена, когда в процессе игры дети меняются ролями. Это позволяет детям побывать в роли того персонажа, который им понравился, но не достался по жребью.

Для развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития можно использовать следующие коррекционные игры: «Давайте будем дружить», в ходе которой расширялись представления детей о взаимоотношениях людей, о том, что такое «дружба», какую роль она играет в жизни каждого человека; «Весёлые ребята», цель которой – вовлечь дошкольников в игровое общение со сверстниками; учить гибко, использовать мимику, пантомимику и голос в общении; обучать умению преодолевать защитные барьеры, отгораживающие сверстников друг от друга; «Ожившие игрушки», цель которой – развивать умение чувствовать и понимать другого, способствовать доверительному отношению к сверстникам и взрослым; «Лети, лети лепесток», цель которой – учить использовать, формулы речевого этикета адресовано и мотивировано; учить гибко, использовать мимику, пантомимику и голос в общении; упражнять детей в словообразовании по аналогии [27].

Для развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимо формировать нравственные нормы поведения.

По мнению И. Н. Курочкиной, можно выделить два этапа, при которых происходит формирование знаний о нравственных нормах у детей старшего дошкольного возраста, которые необходимы в межличностных отношениях. В процессе реализации первого этапа даются общие представления о нормах и правилах поведения, разбираются ситуации,

которые помогут ребёнку правильно понять, запомнить, а потом осуществить данные правила. На втором этапе разбираются этикетные понятия; объясняется, почему необходимо использовать правила этикета в жизни; почему люди должны быть доброжелательными по отношению друг к другу; как те или иные слова отражаются на восприятии человека [22, с. 14]. Всё это уже становится доступным для понимания детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. Но, чем разнообразнее будут методы и приёмы, используемые на занятии, тем, во-первых, оно будет интереснее проходить; а во-вторых, будет способствовать лучшей усвояемости материала.

Эффективным методом приобщения к культуре общения является подражание. В дошкольном возрасте дети учатся у взрослых, воспринимают их нормы поведения, запоминают речевые этикетные формы. Поэтому педагогам важно следить за своей речью, в диалогах использовать слова и выражения, направленные на формирование правил поведения дошкольников [27].

В обучении детей старшего дошкольного возраста с ЗПР развитию коммуникативных навыков важно использовать ролевой принцип, который строится на взаимосвязях: старший-младший, знакомый-незнакомый, мальчик-девочка. Здесь целесообразно применять метод разъяснения, который позволит сформировать правильную позицию по отношению к собеседнику. Ребёнок старшего дошкольного возраста должен понимать, что он должен уважительно относиться к старшим, помогать младшим детям, соблюдать нормы поведения в зависимости от пола. Так, мальчик не должен обижать девочку; а девочка не должна оскорблять мальчика, называть его обидными словами и т.д. [15].

Большую роль в развитии коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР играет сюжетно-ролевая игра. Длительные наблюдения за сюжетно-ролевыми играми дошкольников показали, что дети в основном играют в игры, отображающие реальную

жизнь: «Дом», «Магазин», «Детский сад». Следует отметить, что игра основывается на жизненном опыте детей. Вследствие жизненных обстоятельств и возрастных особенностей, дети не знают, какие действия присущи, например, таким профессиям, как: актёр, режиссёр, инженер-изобретатель, учёный, журналист, художник-декоратор и т.д. [32].

В процессе развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры педагогу необходимо:

- 1) помогать детям развивать замысел игры;
- 2) учить отражать в играх новые знания, полученные на занятиях, во время наблюдений, экскурсий по ознакомлению с окружающим;
- 3) учить отражать в играх труд взрослых людей, их отношения и моральные чувства; добиваться, чтобы в ходе игр и с их помощью дети овладевали нормами общественного поведения;
- 4) следить, чтобы роли определяли поступки и действия детей в игре;
- 5) учить детей объединять простые, ранее освоенные сюжеты в общую игру;
- 6) продолжать учить использовать в игре предметы в условной роли (предметы-заменители); учить детей действовать с воображаемыми объектами;
- 7) развивать в процессе игр и с их помощью речь детей; продолжать учить детей речевому общению в ходе игр (учить использовать в игре словарь, усвоенный в общении и на занятиях).

В сюжетно-ролевых играх возможно сближение больших групп детей, что создает условия для развития коллективных взаимоотношений, которые образуются тогда, когда появляется реальная потребность оказать помощь другому, возможность действовать в общих интересах [27].

Для повышения эффективности коррекционной работы с детьми с ЗПР необходимо включать в педагогический процесс обучения и

воспитания театрализованную деятельность. Использование театрализованных игр играет положительную роль, поскольку обеспечивает комплекс психолого-педагогических условий, способствующих максимальной коррекции, компенсации нарушений развития речи, сопутствующих нарушений (эмоциональных, двигательных).

Е. В. Овчинникова выделяет следующие этапы включения театрализованную игру в процессе коррекционной деятельности, направленной на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

В ходе первого этапа реализуются игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики, что способствует решению двигательной задачи в процессе постановки. Детям предлагаются такие игровые упражнения, как «Съешьте кислый лимон» (дети морщатся); рассердитесь на драчуна (дети сдвигают брови) [36].

Для развития пантомимики используются такие игровые задания, как «расцвели, как цветы», «завяли, как травка», «полетим, как птицы», «идет медведь по лесу», «крадется волк за зайцем». В игре «Где мы были, мы не скажем» на вопрос взрослого дети отвечают: «Где мы были, мы не скажем, а что делали – покажем» (если они договорились изображать действие) или «Кого видели, покажем» (если они изображают животное) т.д.

На втором этапе вводятся игры и упражнения на развитие дыхания («Игра со свечой»); игра «Чудо-лесенка», когда каждую последующую фразу дети произносят, повышая тон голоса; на изменение силы голоса: «Ау, ау, Снегурушка» – зовут дети девочку все громче, все дальше уходит она от подружек (сказка «Снегурушка и лиса»).

На третьем этапе следует переходить к драматизации стихов, прибауток, потешек, дразнилок, что совершенствует связную диалогическую речь, помогает осваивать разные интонации-просьбы, вопроса, удивления, суждений и др.

На четвертом этапе происходит реализация театрализованных игр более сложного характера. Для этого подойдут рассказы: «Как Маша стала большой» (по Е. Пермяку), «Почему кот моется после еды» (литовская сказка), «Как собака себе друга искала» (мордовская сказка) и др. Дети могут разыгрывать текст как актеры, используя маски или элементы костюмов. Один и тот же текст подойдет для разных инсценировок. На этом этапе необходимо «оживлять» картинки, рассказы и сказки («Спор животных», «Это я виноват») [42].

Полезно в процессе коррекционной работы использовать диалогические стишки, которые очень нравятся детям. Говоря от имени определенного лица, ребёнок легче раскрепощается, общается с партнером. На следующем этапе из стихотворения можно создать целый мини-спектакль и разыграть его в форме этюдов. Кроме всего, разучивание стихов развивает память и интеллект.

Таким образом, включение в педагогический процесс обучения и воспитания коррекционных, театрализованных и сюжетно-ролевых игр будет способствовать развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Итак, комплексное внедрение всех психолого-педагогических условий позволит повысить качество и результативность процесса развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в практике дошкольного образовательного учреждения.

Выводы по первой главе

Теоретическое обоснование проблемы позволило нам углубить научные представления по проблеме развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

1. Изучения понятия «коммуникативными навыками» позволило определить, что под данным понятием понимается обмен информацией, взаимодействия, восприятия и понимания в соответствии со сторонами общения (информационной, интерактивной, перцептивной), функциями общения (когнитивной, аффективной, регулятивной); как механизмы смыслового и эмоционального контакта.

2. Коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста с ЗПР со взрослыми и сверстниками находятся на низком уровне. Они тяжело устанавливают контакты, крикливы, но при этом реагируют на замечания воспитателя. Во время разговора со сверстниками проявляют несдержанность, невнимательны к речи собеседника, мешают общению других, проявляют развязность в жестах, мимике, позе. В ходе диалога им требуется помощь взрослого. Словарный запас их беден, речь недостаточно выразительна. Они не проявляют инициативы и активности в общении с взрослыми и со сверстниками.

3. В рамках нашего исследования были определены следующие психолого-педагогические условия: 1) организация воспитательного-образовательного пространства и развивающей предметно-игровой среды дошкольного образовательного учреждения; 2) использование комплекса методов, направленных развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития; 3) включение в педагогическую деятельность коррекционных, театрализованных, сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Изучение состояния развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

В данном параграфе представлены цель, задачи, содержание и этапы экспериментальной работы по изучению состояния развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, описаны полученные результаты.

Экспериментальная работа проводилась в муниципальном общеобразовательном учреждении «Детский сад № 167» города Магнитогорска, в котором приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. По заключениям специалистов ПМПК всем детям был поставлен диагноз: задержка психического развития различного генеза.

Сроки реализации экспериментальной работы с сентября 2022 года по январь 2023 года.

Цель экспериментальной работы: проверить достоверность выдвинутой нами гипотезы о возможности эффективного использования коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации.

Данная цель определила задачи экспериментальной работы:

- 1) выявить начальный уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- 2) реализовать разработанные педагогические условия по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

3) проанализировать количественно и качественно результаты экспериментальной работы;

4) сделать выводы об эффективности проведенной работы и степени достоверности выдвинутой гипотезы.

В соответствии с целью и поставленными задачами, экспериментальная работа проводилась в три этапа. В таблице 1 представлены цели каждого этапа и методы научно-педагогического исследования, которые мы использовали в ходе экспериментальной работы.

Таблица 1 – Цели, содержание и этапы экспериментальной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

| № | Название этапа | Содержание | Методы |
|---|------------------|---|--|
| 1 | Подготовительный | 1) определение целей, задач исследования; 2) подбор диагностических методик; 3) разработка критериев развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития; 4) проведение педагогического исследования; 4) описание результатов исследования. | Организация констатирующего этапа эксперимента: тестирование, наблюдение, анализ полученных результатов |
| 2 | Формирующий этап | Разработка и апробация коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития; | Организация формирующего этапа эксперимента, анализ; первичная обработка результатов формирующего этапа |
| 3 | Контрольный этап | 1) организация и проведение контрольного этапа эксперимента; 2) сравнительный анализ результатов констатирующего и формирующего этапов эксперимента; 3) формулировка выводов. | Диагностика результатов формирующего этапа эксперимента, анализ и обобщение систематизация результатов, материала; статистические методы обработки результатов |

В ходе подготовительного этапа нами была поставлена цель исследования – выявить начальный уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи данного этапа:

1. Изучить детей экспериментальной группы, провести беседу с родителями исследуемых детей.
2. Провести педагогическое исследование детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.
3. Выполнить описание полученных результатов.

Подготовительный этап экспериментальной работы был осуществлён в сентябре 2022 года.

Для решения первой задачи нами была изучена экспериментальная группа, собраны данные о семьях, которые примут участие в экспериментальной работе. Опишем их более подробно.

В ходе экспериментальной работы примут участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (5 – 6 лет). Для того, чтобы составить характеристику группы, нами было проведено наблюдение за детьми в течение дня, отмечено их участие в различных режимных моментах – в процессе непосредственной образовательной деятельности, прогулки, индивидуальной работе с педагогами и т.д. Изучены диагностические материалы, которые проводились педагогами в мае 2022 года. На основе полученных данных нами сделаны следующие выводы:

У старших дошкольников с задержкой психического развития выделены трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со сверстниками, конфликтность.

Детям свойственна неуверенность в себе, замкнутость.

Дошкольники не осознают свой дефект, либо болезненно относятся к дефекту.

Неспособны действовать в соответствии с сознательно поставленной целью; не умеют следить за ходом рассуждения воспитателя и тем более других детей.

Неусидчивы, такой ребенок часто отказывается от поручений требующих сосредоточения, волевых усилий и преодоления трудностей.

Следует отметить, что уже на уровне темпераментных особенностей у детей с ЗПР имеются предпосылки для формирования эмоционального дисбаланса и возникновения трудностей в организации своего поведения и деятельности.

Учитывая данные показатели, нами выявлена необходимость обучения детей с задержкой психического развития умению вступать в диалог с собеседником, внимательно вслушиваться в звучащую речь, не перебивать говорящего в разговоре, преодолевать импульсивность, гибко перестраиваться при изменении темы разговора, т.е. на развитие у детей навыков общения и умения управлять в процессе общения.

Таким образом, в ходе наблюдения нами были выявлены нарушения коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, которые необходимо подтвердить посредством диагностических методик.

Также нами были исследованы семьи, воспитывающие детей с задержкой психического развития. Цель – выявить причины нарушения коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе исследования было установлено, что среди опрошенных 100 % женского пола, т.к. они более открыты для общения, им легче, чем мужчинам, поделиться своими проблемами, принять ситуацию и попытаться найти из неё выход.

Женщин в возрасте от 25 до 30 лет составляет два человека (10 %), от 30 до 40 лет – 15 человек (75 %); в возрасте от 40 лет – три респондента (15 %). Таким образом, среди исследуемых преобладают женщины среднего возраста. Результаты исследования покажем на диаграмме (рисунок 1).

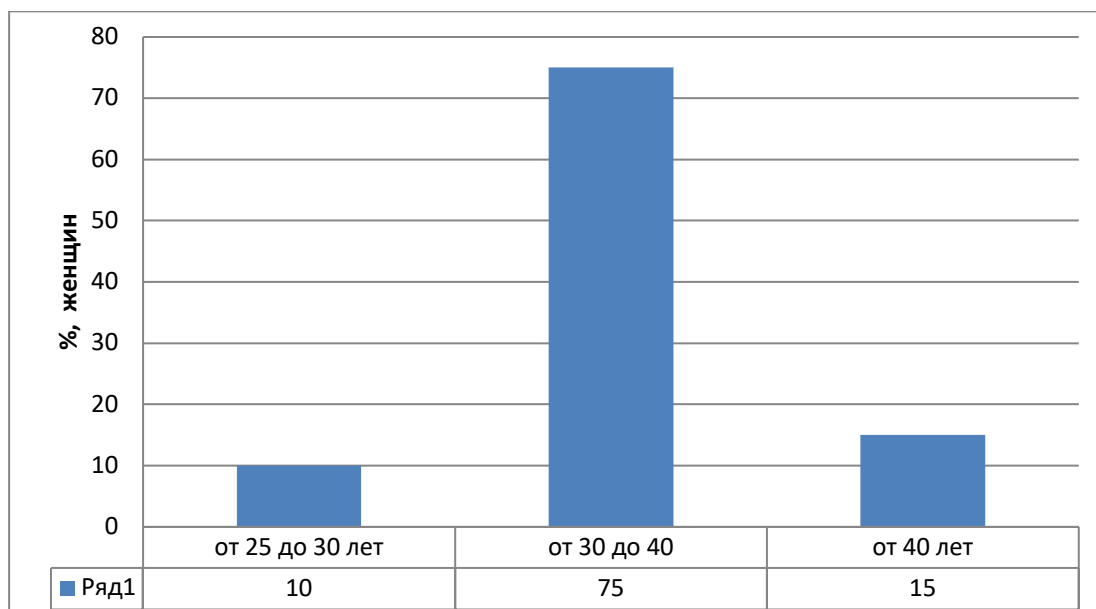


Рисунок 1 – Возрастной состав исследуемых респондентов

Детей имеют 100 % опрошенных, из них у 6 респондентов (30 %) – один ребенок, у 10 человек (50 %) – два ребёнка, 3 ребёнка и более имеют 20 % опрошенных – 4 человека (рисунок 2).

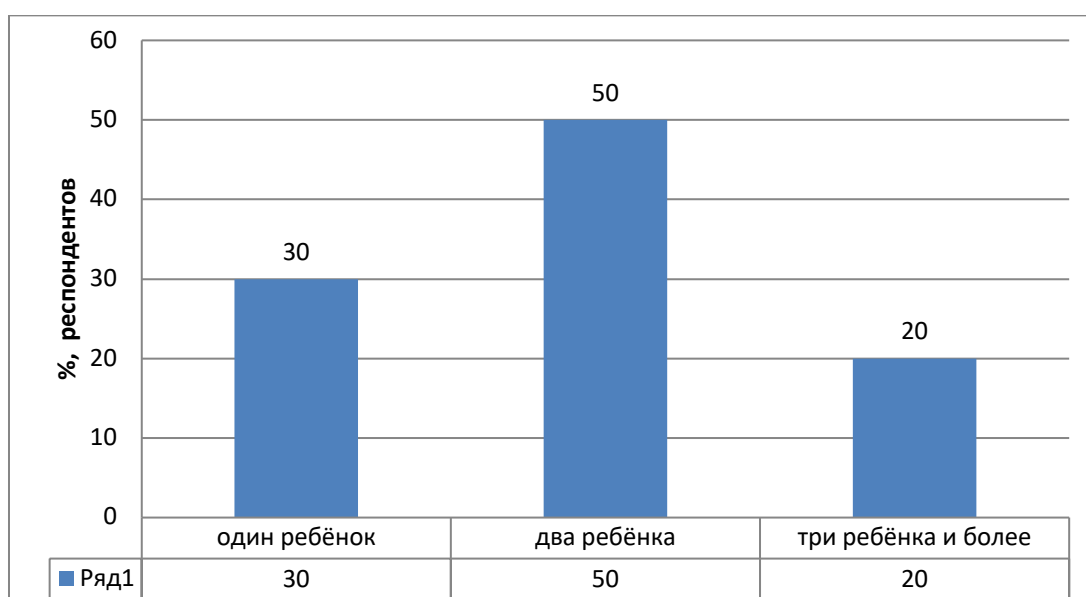


Рисунок 2 – Количество детей в семье

Таким образом, можно отметить, что преобладают семьи с двумя детьми, также нами отмечено, что 4 семьи имеют статус «многодетная». Нами сделано предположение, что исследуемым дошкольникам не хватает общения в семье.

Также нам было важно проанализировать социальные факторы, которые оказывают непосредственное влияние на возникновение данного диагноза. Для изучения данной проблемы проведём беседу с родителями и покажем количество уделяемого времени, затраченного ими на воспитания детей. На основе ответов респондентов было определено, что только 2 человека (10 %) постоянно в течение дня уделяют внимание воспитанию детей; остальные обычно вечером после работы (16 ответов – 80 %) и 2 человека ответили «на выходных» (10 %).

Покажем полученные результаты графически (рисунок 3).

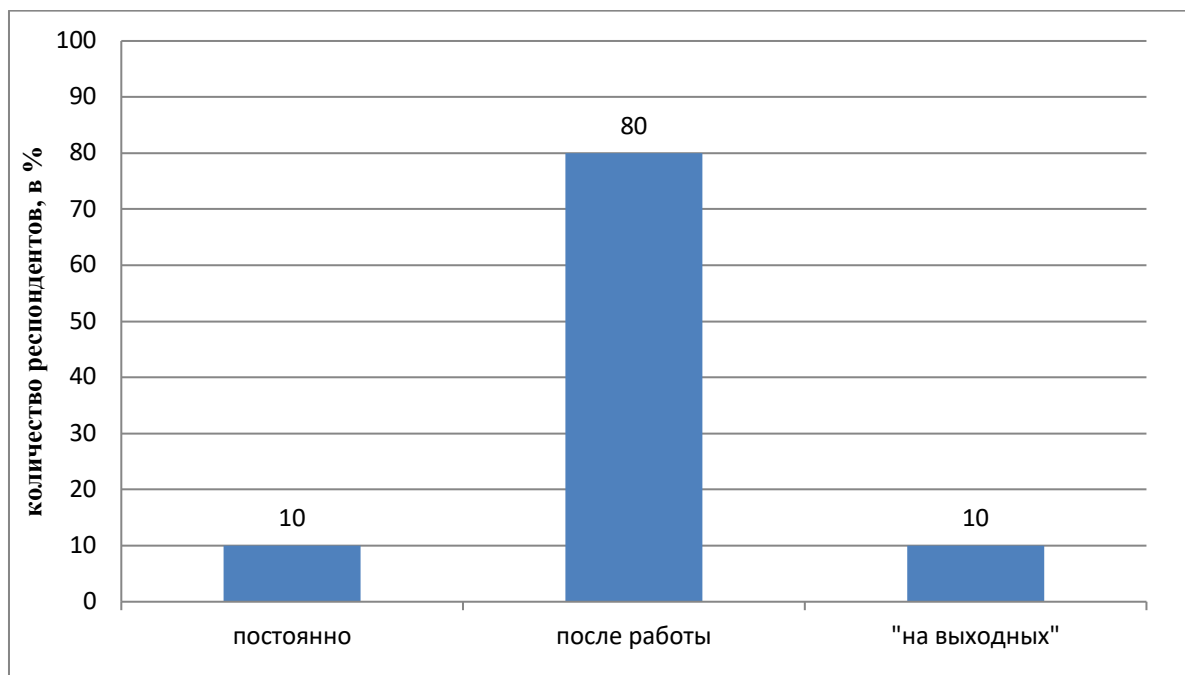


Рисунок 3 – Оценка уделяемого времени для воспитания детей

На вопрос «В какой форме проходит общение с ребенком?» были получены следующие ответы (таблица 2).

Таблица 2 – Форма общения респондентов с ребёнком

| Форма общения с ребёнком | Кол-во (выбор нескольких ответов) |
|--|-----------------------------------|
| контроль за выполнением заданий, что нового узнал в детском саду / школе | 20 % |
| беседы | 20 % |
| совместное выполнение домашних дел | 40 % |
| занятия разными видами спорта | 10 % |
| совместные выходы в театр, музеи, выставки, концерты | --- |
| просмотр фильмов (мультфильмов) и их обсуждение | 30 % |
| совместный отдых | 70 % |

Таким образом, респонденты в основном проводят совместный отдых (14 чел.). Следует отметить, что опрошенные женщины мало проводят бесед, обсуждений чего-либо, редко занимаются с детьми спортом, не осуществляют совместные выходы в театр, музеи, выставки, концерты.

Итак, изучение семей, воспитывающих детей задержкой психического развития, позволяет сделать следующие выводы:

- преобладают семьи с двумя детьми, также нами отмечено, что 4 семьи имеют статус «многодетная». Нами сделано предположение, что исследуемым дошкольникам не хватает общения в семье.

- семья имеет статус «неполная» вследствие развода;

- родители уделяют недостаточно внимания своему ребёнку: мало проводят бесед, обсуждений чего-либо, редко занимаются с детьми спортом, не осуществляют совместные выходы в театр, музеи, выставки, концерты.

В ходе решения второй задачи были подобраны и проведены диагностические методики по проблеме исследования, выполнено описание полученных результатов.

Цель – выявить уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для оценки уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития нами определены актуальные на сегодняшний день методики, которые представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Методы диагностики развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

| Показатели | Методы диагностики показателей |
|--|--|
| 1. Наличие положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками | Методика выявления уровня развития общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации (М. М. Алексеева, В. И. Яшина) |
| 2. Полнота знаний о правилах поведения в коллективе | Выявление уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста привычек нравственного поведения в группе сверстников (Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко). |
| 3. Проявление инициативности при вступлении в контакт со сверстниками | Индивидуальная беседа с детьми (на основе критериев и показателей М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной). |
| 4. Активно участвует в игровой деятельности | Наблюдение за игровой деятельностью детей (автор Г. А. Урунтаева). |
| 5. Активно участвует в игровой деятельности | Наблюдение за игровой деятельностью детей (автор Г. А. Урунтаева). |

Опишем используемые диагностические методики.

Для определения наличия положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками нами была проведена методика «Выявление уровня развития общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации» (авторы М. М. Алексеева, В. И. Яшина) [2].

Методика проводится с целью изучения общения воспитателя и детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в течение всего дня.

В ходе реализации данной методики происходило наблюдение за воспитателем и детьми в процессе режимных моментов, при этом нами фиксировалось то, каким тоном проходил диалог: в доброжелательной форме или нет; использовались спокойные интонации или крикливые.

Какой стиль общения был в процессе диалога между взрослым и ребёнком. Как ребёнок ведёт себя в разговоре: перебивает, мешает; использует ли жесты, мимику и т.д.

Согласно выделенным нами критериям обработки результатов, низкий уровень (0 баллов) данного показателя проявляется у детей, если они тяжело устанавливают контакты, крикливы, но при этом реагируют на замечания воспитателя. Во время разговора со сверстниками проявляют несдержанность, невнимательны к речи собеседника, мешают общению других, проявляют развязность в жестах, мимике, позе. В ходе диалога им требуется помощь взрослого. Словарный запас их беден, речь недостаточно выразительна. Они не проявляют инициативы и активности в общении с взрослыми и со сверстниками.

Средний уровень (1 балл) имеют дети, которые при обращении к воспитателю доброжелательны, используют формы речевого этикета; проявляют интерес к речевому общению, но недостаточно активны в нем. В разговоре со сверстниками используют доброжелательный, спокойный тон общения, проявляют внимание к речи собеседника. Лексика детей разнообразна, они умеют легко, доступно объяснить, рассказать, убедить.

Высокий уровень (2 балла) данного показателя у детей, которые легко устанавливают контакты со взрослыми и сверстниками, поддерживают разговор на любые темы, во время разговора не перебивают собеседника, ожидают своей очереди, не мешают общению с другими детьми, сдержанны в жестах, мимике, позе.

Изучение *полноты знаний о правилах поведения в коллективе* мы будем проводить на основе методики «Выявление уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста привычек нравственного поведения в группе сверстников (авторы Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко)» [69].

Данная методика позволит нам выделить конфликтных детей; определить, какое отношение проявляют к сверстнику (положительное,

отрицательное, безразличное); как оказывают помощь (по своей инициативе, по просьбе взрослого, отказывают в помощи) и учитывают мнения других (считаются с мнением других, настаивают на своем); проявляют ли сочувствие, испытывают ли чувство радости от общения с детьми.

Согласно выделенным нами критериям обработки результатов, низкий уровень (0 баллов) данного показателя проявляется у ребёнка, если он показывает несформированность нравственных мотивов (вступает в конфликты, безразличное отношение к сверстнику, отказывает в помощи и сочувствии, не учитывает мнения других).

Средний уровень (1 балл) проявляется у ребёнка, если он выделяет нравственную сторону своих отношений с другими детьми по просьбе-указанию взрослого; нравственные мотивы не сформированы (иногда вступает в конфликты).

Высокий уровень (2 балла) данного показателя у ребёнка, который выделяет нравственную сторону своих взаимоотношений, возникающих между другими людьми и между ними самими и их сверстниками, делает это по своей инициативе; нравственные мотивы полностью сформированы.

Инициативность при вступлении в контакт со сверстниками мы оценивали посредством индивидуальной беседы с детьми (на основе критериев и показателей М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной [2]).

Целью данной методики является изучение особенностей диалогического общения в специально организованных разговорах с детьми с задержкой психического развития.

В ходе беседы подбирались определённые темы или ситуации. Взрослый задавал ребёнку вопросы, которые позволили бы ребёнку включиться в диалог.

1. Создание ситуации разговора в соответствии с темой «Друзья».

Вопроса для диалога с ребёнком:

У тебя есть друзья?

Эти ребята из детского сада?

А возле дома ты играешь с ребятами?

В какие игры вы обычно играете?

А какие игрушки ты любишь выносить на улицу? А твои друзья?

Вы ходите друг к другу в гости?

А твой друг любит смотреть мультфильмы? Почему ты так думаешь?

Данные вопросы нацелены на выявление умения ребёнка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития вступать в разговор, развивать тему, умение слушать собеседника, завершать разговор и т.д.

2. Использование речевых ситуаций. Цель: умение вести диалог, отвечать и задавать вопросы, употребление этикетных слов и выражений.

Ситуация 1. В группу пришёл новенький мальчик / девочка. Как ты его / её пригласишь поиграть? Что ты для этого будешь делать? Что говорить?

Ситуация 2. Ты пришёл с мамой на площадку в парк. Играет много ребят. Что будешь делать ты? Будешь ли с кем-нибудь знакомиться? Как ты это сделаешь?

3. Использование сюжетной картинки.

Цель: выявить умения ребенка задавать вопросы.

Для решения данной цели воспитатель показывает ребёнку картинку. Просит ребёнка задать вопросы, на которые воспитатель должен ответить, ориентируясь на картинку.

Уровень диалогического общения оценивался по следующим критериям:

Высокий уровень (2 балла) – ребенок активен в общении, умеет слушать и понимать речь, строит общение с учетом ситуации, легко входит в контакт с детьми и педагогом, ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет пользоваться формами речевого этикета.

Средний уровень (1 балл) – ребенок умеет слушать и понимать речь, участвует в общении чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

Низкий уровень (0 баллов) – ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание.

Таким образом, предлагаемый диагностический инструментарий дает возможность объективно оценить уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Активное участие в игровой деятельности мы оценивали посредством наблюдения за игровой деятельностью детей (автор Г. А. Урунтаева) [52].

Цель: определить уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Экспериментальный материал. Сюжетные игрушки для игры в «дочки-матери» (для девочек) и «пожарных» (для мальчиков).

Ход проведения исследования. Взрослый организует следующие ситуации:

1 ситуация – экспериментатор предлагает детям поиграть в «дочки-матери». Когда игра разворачивается, он берет на себя роль воспитателя и предлагает играющим оставить своих дочек в детском саду;

2 ситуация – экспериментатор организует игру в «пожарных», берет на себя роль пожарного и, когда команда прибывает тушить пожар, просит шофера остаться в машине.

Оценка результатов. Анализируют поведение ребенка в ситуации борьбы мотивов, когда необходимо подчиниться правилу, вытекающему из роли, преодолев ситуационные желания.

Исследование проводится в виде наблюдения за игрой детей и фиксированием результатов по схеме обследования поведения детей в игровой деятельности дошкольников:

1. Содержание игры:

1 – ребёнок отходит от сюжета, не следует инструкции;

2 – имеются незначительные нарушения сюжета, т.к. ребёнок иногда отвлекается;

3 – соответствие сюжетной линии.

2. Умение согласовывать свои действия с действиями партнера по игре:

1 – данное умение не сформировано;

2 – в ходе игры ребёнок часто обращается за помощью, т.к. не может согласовать свои действия с действиями другого ребёнка;

3 – умеет согласовывать свои действия с действиями другого ребёнка, обговаривая всё происходящее в начале игры, корректируя по ходу происходящего.

3. Взаимоотношения детей:

1 – взаимоотношения не возникают, дети играют рядом;

2 – взаимоотношения возникают, но ненадолго;

3 – дети поддерживают взаимоотношения в процессе игры.

4. Отношение и роли в игре:

1 – роль понимает, но не следует ей до конца;

2 – ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры и во время игры, хотя не всегда следует ей до конца игры;

3 – ребенок роль понимает, может обозначить ее самостоятельно до начала игры и во время игры, следует ей до конца игры.

5. Предпочтения в выборе роли:

1 – ребенок предпочитает второстепенные роли и только их выполняет;

2 – ребенок предпочитает второстепенные роли, но соглашается и на первостепенные;

3 – ребенок имеет любимые роли, но готов выполнять различные, ожидая их выполнения.

6. Игровые действия:

1 – не проявляет разнообразия, согласованности своих действий с действиями партнёра по игре, не использует в игре предметы - заменители;

2 – проявляет воображение в игре только после подсказки воспитателя, затрудняется в словесном обозначении предметов - заменителей;

3 – проявляет разнообразие, согласованность своих действий с действиями партнёра по игре, использует в игре предметы - заменители; легко даёт словесное обозначение предметам – заменителям.

7. Следование правилам во время игры:

1 – нарушение правил;

2 – в основном наблюдается следование правилам, сразу исправляется на замечания по поводу их несоблюдения; сам делает замечание, если другие нарушают правила игры;

3 – чёткое следование правилам во время игры.

Для аналитической обработки результатов исследования нами были выделены три уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Дети, набравшие в ходе наблюдения 15 – 18 баллов, согласно нашим критериям, имеют высокий уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития по наличию положительных установок и получают 2 балла; средний уровень соответствует интервалу 11 – 15 баллов и оценивается 1 баллом; а к низкому уровню по данному показателю мы относим детей, набравших от 1 до 10 баллов, и оценивается 0 баллов.

Опишем уровни данной методики:

Низкий уровень – игра возникает по инициативе взрослого, дети не умеют выбирать роль, не умеют выполнять несколько взаимосвязанных действий, не объединяют отдельные действия в единую сюжетную линию, не могут подобрать атрибуты для ролей.

Средний уровень – дети плохо умеют выбирать роль, делают попытки объединять отдельные действия в единую сюжетную линию, стараются подбирать атрибуты для ролей.

Высокий уровень – дети умеют выбирать роль, выполнять несколько взаимосвязанных действий, умеют объединять отдельные действия в единую сюжетную линию, самостоятельно подбирают для ролей.

На основе представленных диагностических методик нами было проведено исследование и получены следующие результаты.

Для определения наличия положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками нами была проведена методика «Выявление уровня развития общения детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в дошкольной образовательной организации» (авторы М. М. Алексеева, В. И. Яшина [1]) и получены результаты, представленные в приложении А, таблица 1.

На основе проведённого исследования, в первую очередь, отметим, что в экспериментальной группе создана положительная, доброжелательная атмосфера. Каждый ребенок занят своим делом. Дети адекватно реагируют на замечания воспитателя, внимательно выслушивают рекомендации и советы. Воспитатель руководит, организует содержательное общение с детьми (предлагает разнообразные виды деятельности для детей, игровые ситуации), решает в ходе общения задачи обучения и воспитания (напоминает о правилах и культуре поведения во время общения, вовремя замечает и одновременно грамотно исправляет речевые ошибки детей). При этом пока низкий уровень показали 7 детей (35 %) группы. Они тяжело устанавливают контакты, крикливы, но при

этом реагируют на замечания воспитателя. Во время разговора со сверстниками проявляют несдержанность, невнимательны к речи собеседника, мешают общению других, проявляют развязность в жестах, мимике, позе. В ходе диалога им требуется помощь взрослого. Словарный запас их беден, речь недостаточно выразительна. Они не проявляют инициативы и активности в общении с взрослыми и со сверстниками.

11 детей (55 %) имеют средний уровень наличия положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками. При обращении к воспитателю доброжелательны, используют формы речевого этикета; проявляют интерес к речевому общению, но недостаточно активны в нем. В разговоре со сверстниками используют доброжелательный, спокойный тон общения, проявляют внимание к речи собеседника. Лексика детей разнообразна, они умеют легко, доступно объяснить, рассказать, убедить.

У 2 детей (10 %) определён высокий уровень. Легко устанавливают контакты со взрослыми и сверстниками, поддерживают разговор на любые темы, во время разговора не перебивают собеседника, ожидают своей очереди, не мешают общению с другими детьми, сдержанны в жестах, мимике, позе.

В ходе изучения *полноты знаний о правилах поведения в коллективе* на основе методики «Выявление уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста привычек нравственного поведения в группе сверстников (авторы Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко)» были получены результаты, представленные в приложении А, таблица 2.

5 детей (25 %) имеют низкий уровень сформированности уважительного отношения в группе сверстников. У них наблюдается отрицательное отношение к сверстникам, кроме друзей; оказывают в помощи, отсутствует сочувствие и чувство радости от общения.

15 детей (75 %) показали средний уровень сформированности уважительного отношения в группе сверстников. Отношение к

сверстникам у них часто меняется, оказывают помощь только после просьбы взрослого, не всегда проявляют сочувствие и чувство радости от общения с детьми.

Изучение инициативности при вступлении в контакт со сверстниками было осуществлено в процессе индивидуальной беседы с детьми (на основе критериев и показателей М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной [1]).

В результате анализа разговоров нами была составлена характеристика коммуникативных умений детей с ЗПР, представленной в приложении А, таблица 3.

На основе полученных результатов можно отметить, что 12 детей (60 %) имеют средний уровень речевой коммуникации. Они испытывают небольшие трудности в установлении контактов со сверстниками и взрослыми, участвуют в общении чаще по инициативе других. Для установления контактов используют речевые обороты, умеют задавать вопросы и отвечать на них, слушать собеседника. Не всегда вовремя вступают в диалог, при этом делают попытки завершить разговор. Умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

8 детей (40 %) имеют низкий уровень речевой коммуникации. Они испытывают трудности в установлении контактов и введения диалога. Эти дети малоактивны и малоразговорчивы, эмоционально зажаты. Они не умеют последовательно излагать свои мысли, точно передавать их содержание. Редко пользуются формами речевого этикета.

Активное участие в игровой деятельности было исследовано в процессе наблюдения (автор Г. А. Урунтаева [52]). Для подведения результатов исследования весь материал мы представили в форме таблицы. Результаты исследования приведены в приложении А, таблица 4 и 5.

Таким образом, исследование показало, что 14 детей (70 %) имеют средний уровень: эти дети стараются следовать одному сюжету, но отвлекаются и поэтому отходят от сюжета; в ходе игры часто обращаются

с вопросами по поводу действий партнера, чтобы построить собственные, у данных детей преобладают реальные отношения между детьми, но иногда возникают и ролевые. 6 детей (30 %) имеют низкий уровень: эти дети не следуют одному сюжету, сюжет не развёрнут; не согласовывают собственные действия с действиями партнера по игре, играют автономно; не проявляют разнообразия, согласованности своих действий с действиями партнёра по игре, не используют в игре предметы-заменители.

На основе проведённого исследования составим общую таблицу результатов и выявим уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты исследования уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе констатирующего эксперимента

| п/п | ФИ ребёнка | Методики | | | | Уровень развития |
|-----|-------------|----------|---------|---------|---------|------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | Иван А. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 2 | Анна Г. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 3 | Виктория К. | низкий | средний | средний | средний | средний |
| 4 | Алексей Б. | средний | средний | низкий | средний | средний |
| 5 | Даша С. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 6 | Настя П. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 7 | Софья Т. | высокий | средний | средний | средний | средний |
| 8 | Полина Т. | средний | средний | средний | низкий | средний |
| 9 | Ангелина О. | высокий | средний | средний | средний | средний |
| 10 | Лиза Х. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 11 | Матвей Ч. | средний | средний | средний | низкий | средний |
| 12 | Влад К. | низкий | низкий | низкий | средний | низкий |
| 13 | Дима М. | средний | средний | низкий | низкий | низкий |
| 14 | Богдан К. | низкий | низкий | низкий | средний | низкий |
| 15 | Миша Г. | средний | средний | низкий | средний | средний |
| 16 | Роман Ш. | низкий | средний | низкий | низкий | низкий |
| 17 | Арсений Г. | низкий | низкий | средний | средний | низкий |
| 18 | Иван М. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 19 | Илья П. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |
| 20 | Илья С. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |

Таким образом, результаты проведённого исследования позволили выявить уровень развития коммуникативных навыков у детей

дошкольного возраста с задержкой психического развития: 13 детей (65 %) показали средний уровень и 7 детей (35 %) имеют низкий уровень.

Покажем полученные результаты графически (рисунок 4).

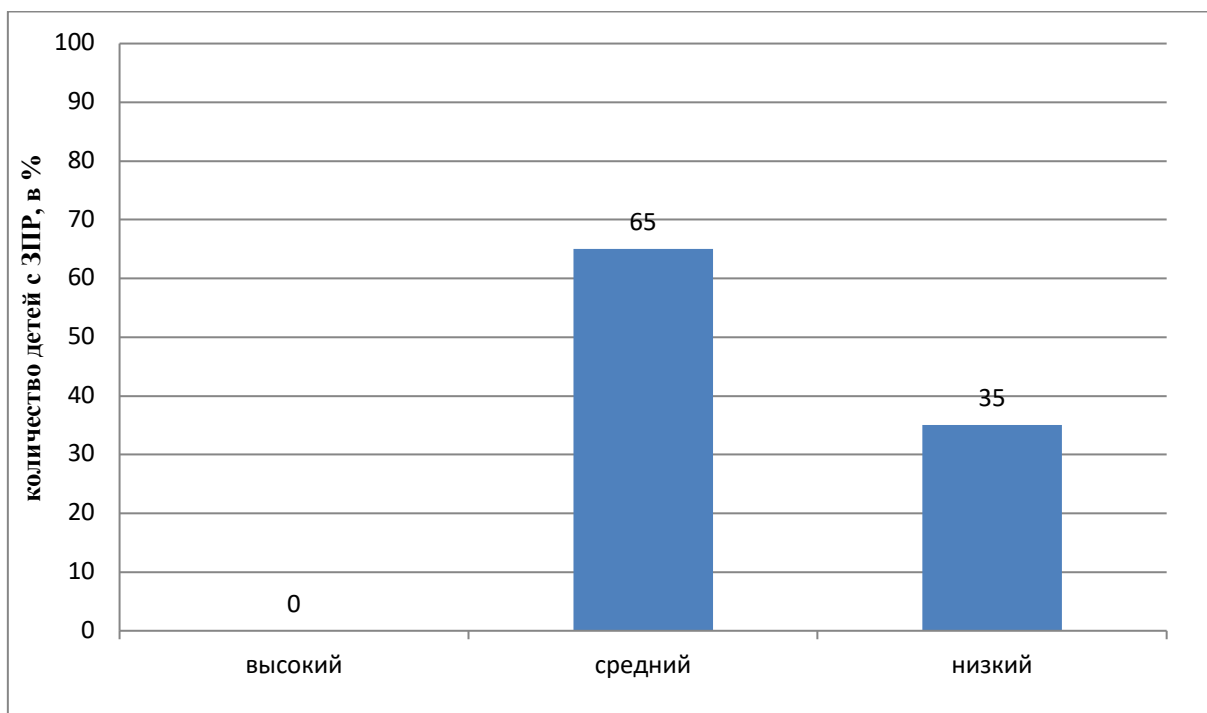


Рисунок 4 – Уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе констатирующего эксперимента

Итак, результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у исследуемой группы преобладает средний и низкий уровень развития коммуникативных навыков. К недостаткам следует отнести недостаточную потребность во взаимодействии старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками, недостаточно проявляют уважительное отношение к сверстникам и не соблюдают нормы поведения в коллективе, проявляют слабую активность в игровой деятельности. На основании указанных недостатков нами будет разработана коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2.2 Апробация психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

На основе теоретического изучения вопроса исследования, в ходе которого были описаны психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также результатов, полученных в ходе экспериментальной работы, нами определены следующая цель и задачи коррекционных мероприятий.

Цель: разработка и апробация коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации.

Для решения данной цели выдвигались следующие задачи:

1. Подбор педагогических ситуаций, коммуникативных и театрализованных игр по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Разработка и реализация перспективного плана работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Организация воспитательного-образовательного пространства и развивающей предметно-игровой среды дошкольного образовательного учреждения.

Для решения указанных задач был определён план работы, который позволил нам реализовать коррекционно-педагогическую деятельность с дошкольниками с задержкой психического развития (таблица 5).

Таблица 5 – План работы для реализации коррекционно-педагогической деятельности с дошкольниками с задержкой психического развития

| Этапы работы | Содержание работы | Сроки | Форма отчётного продукта |
|-----------------|---|--------------------------|--|
| Организационный | 1. Систематизация изученного опыта работы по проблеме исследования; 2. Создание благоприятных условий и развивающей предметно-пространственной среды в процессе непосредственной образовательной деятельности; 3. Разработка коммуникативных игр, способствующая развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР; 4. Подбор методов, направленных на организацию и проведению коммуникативных игр. | Сентябрь 2022 г. | 1. Внедрение современных технологий в работе по проблеме; 2. Картотека педагогических ситуаций, коммуникативных и театрализованных игр; 3. Перспективный план. |
| Этап реализации | 1. Обогащение предметно-развивающей среды; 2. Реализация коррекционных игр, способствующая развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР; 3. Участие в методических мероприятиях ДОО. | Октябрь - декабрь 2022 г | 1. Организация предметно-развивающей среды. 2. Конспекты мероприятий. 3. Отчёты. |
| Итоговый этап | Проведение контрольного этапа эксперимента, сравнительный анализ полученных результатов | Январь 2023 г. | Результаты контрольного этапа эксперимента |

В ходе формирующего этапа эксперимента нами был разработан перспективный план работы на три месяца (октябрь – декабрь 2022 года), который предусматривает проведение работы в регламентированной, совместной и самостоятельной деятельности педагога с детьми, что позволит каждому ребенку старшего дошкольного возраста без перегрузки, с учетом возрастных, индивидуальных особенностей детей развивать коммуникативные способности, соблюдать правила культуры речевого общения.

Особенность коррекционной работы заключается в том, что вся деятельность носит игровой и занимательный характер.

Перспективный план работы представлен в таблице 6.

Таблица 6 – Перспективный план работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

| Регламентированная деятельность | Совместная деятельность педагога с детьми | Самостоятельная деятельность детей |
|--|---|--|
| Октябрь, 1 неделя | | |
| «Учимся представляться. Будем знакомы». Цель: Помочь составить ребенку представление об основных правилах знакомства с окружающими взрослыми и сверстниками, об употребляемых этикетных выражениях в определенных случаях; Методы и приемы: Беседа, игровые упражнения на развитие чувства близости «Ласковое имя», художественное слово, проигрывание игровых ситуаций «Знакомство». | Чтение художественных произведений: Г. Остер «Будем знакомы». Игры: «Заколдованный ребенок» «Как говорят части тела» «Ладонка к ладонке» | Включение в ролевые игры детей игровых ситуаций знакомства; Игра «Лучшее знакомство». |
| Октябрь, 2 неделя | | |
| «Говорю и понимаю без слов». Цель: познакомить детей с тем, что можно общаться без слов и понимать, о чем говорят другие, их настроение при помощи мимики, жестов; Методы и приемы: Беседа; игра на раскрепощение детей; проигрывание проблемных ситуаций, игровое упражнение. | Игра «Подари движение», «Покажи настроение», «Настроение». Рассматривание и обсуждение фотографий, иллюстраций. Игровое упражнение «Мимическая гимнастика». | Дидактические настольные игры, побуждающие детей к совместным действиям |
| Октябрь, 3 неделя | | |
| «Давайте говорить друг другу комплименты...» Цель: познакомить с применением комплимента, как способа поощрения, выражения доброжелательности; Методы и приемы: игровое упражнение; разъяснение; моделирование и анализ ситуаций; рассматривание фотографий. | Игры: «Комплимент», «Колпачки» «Клубочек дружбы» | Рисуем автопортрет «В подарок другу». |
| Октябрь, 4 неделя | | |
| «Все начинается со слова «здравствуй». Цель: раскрыть значение слова «Здравствуй», употребление в зависимости от партнера, времени суток вариативных слов приветствия. Методы и приемы: | Чтение произведений: А. Кондратьева «Добрый день», А.Барто «Шла вчера я по садовой», М. Дружининой «Кто знает волшебное слово». | Использование этикетных формул во время приветствия. Игра «Займи место». |

Продолжение таблицы 6

| Регламентированная деятельность | Совместная деятельность педагога с детьми | Самостоятельная деятельность детей |
|--|--|--|
| Беседа; разъяснение; моделирование и анализ ситуаций приветствия; игровое упражнение, художественное слово. | Игры: «Радио», «Подарок для всех», «Колпачки» | |
| Ноябрь, 1 неделя | | |
| «Расставаясь, говорим мы «до свидания». Цель: раскрыть значение слова «До свидания», употребление в зависимости от партнера различных форм прощания. Методы и приемы: слушание отрывков из художественных произведений; моделирование и анализ ситуаций прощания. | Чтение художественных произведений «Пора прощаться». Игра «До свидания». Моделирование ситуаций прощания. Театрализованная игра: «Друзья» (Е. Стеквашова) | Использование этикетных формул при прощании. Игра «Факиры» |
| Ноябрь, 2 неделя | | |
| «Волшебное слово «спасибо». Цель: обучить детей уместному использованию различных слов, формул благодарности. Методы и приемы: Моделирование, проигрывание и анализ ситуаций; прием ТРИЗ «Что было бы, если...». | Игра-драматизация «Добрый день». Игры: «Нос к носу» «Пантомима» «Ожившие игрушки» | |
| Ноябрь, 3 неделя | | |
| «Вежливая просьба». Цель: познакомить детей с доступными формами выражения просьбы, адресованной разным партнерам по общению: незнакомым, знакомым людям, близкому человеку, взрослому и сверстнику. Методы и приемы: Беседа; художественное слово; прием ТРИЗ «Что было бы, если...»; проигрывание ситуаций; игровые упражнения; рассматривание фотографий, иллюстраций. | Чтение художественных произведений С. Маршака «Ежели вы вежливы», «Знал одного ребенка я», И. Пивоваровой «Был ослик очень вежливый, С. Погореловского «Что значит быть вежливым». Игры-драматизации «Как Буратино стал вежливым». «Вежливое слово». | Сюжетно-ролевая игра «Магазин» |
| Ноябрь, 4 неделя | | |
| «Разговор о том, как быть уступчивым». Цель: объяснить, как важно в любой совместной деятельности уступать друг другу, применяя специальные этикетные стереотипы: советы, извинения, согласие, одобрение. Методы и приемы: беседа; игровые упражнения, художественное слово. | Игра-драматизация: Стихотворение «Васильки» Г. Галиной Игры: «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» «Подарок для всех» | Игры парами «Мозаика в парах», «Рукавички», «Рисуем домики». Подвижная игра «Не намочи ноги». |

Продолжение таблицы 6

| Регламентированная деятельность | Совместная деятельность педагога с детьми | Самостоятельная деятельность детей |
|--|--|--|
| Декабрь, 1 неделя | | |
| «Настроение мое и окружающих». Цель: обучить детей выражать свое настроение речевыми и неречевыми средствами общения, а также понимать настроение окружающих взрослых и детей. Методы и приемы: рисование своего настроения; беседа, этюды на выражение эмоций; рассматривание фотографий. | Упражнение «Настроение», Игра «Покажи настроение». Рассматривание и обсуждение фотографий, пиктограмм. | Дидактические игры «Узнай, кто это», «Найди меня». Этюд «Мои эмоции». |
| Декабрь, 2 неделя | | |
| «Мы будем разговаривать, и будем выговаривать все правильно и внятно, чтоб было всем понятно». Цель: обучить детей, общаясь со взрослыми, сверстниками говорить по понятному, красиво, чисто, выразительно. Методы и приемы: Игровое упражнение; артикуляционная гимнастика; упражнения на регуляцию дыхания; художественное слово. | Артикуляционная гимнастика. Упражнения на регуляцию дыхания. Этюд «Кому как можно подражать», Игра-драматизация: «Как у нашей Любы» (С. Михалков) Игры: «Конкурс хвостунов», «Испорченный телефон» | Совместное разукрашивание любимых героев в центре «Творчество» |
| Декабрь, 3 неделя | | |
| «Разговор с другом» (взрослым или сверстником). Цель: обучать детей умению слушать собеседника, быть внимательным к партнеру по общению. Методы и приемы: Игровые упражнения; моделирование и проигрывание ситуаций; слушание отрывка из художественного произведения; игры парами. | Театрализованная игра: «Три товарища» А. Осеевой Игровые упражнения: «Опиши друга», «подари подарок другу». Игра-драматизация «Три товарища». Совместное рассказывание сказки «Продолжай рассказывать». | Сюжетно-ролевая игра «Салон красоты» (для девочек), «Авто-мастерская» (для мальчиков) |
| Декабрь, 4 неделя | | |
| «Добрые дела, волшебные слова». Цель: формировать у детей доброжелательное отношение к окружающим взрослым, сверстникам, малышам, умение выбирать правильную формулу выражения своих чувств, мыслей. Методы и приемы: рассматривание иллюстраций; беседа; сочинение сказок-перевертышей. | Сочинение сказок-перевертышей, вежливых сказок. Игры: «Поварята» «Цифры» «Клеевой ручеек» «Круг честности» | Сделать своими руками подарки для детей младших групп, родителей. Обыгрывание волшебных слов в ролевых, творческих играх. |

С целью развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития нами использовались коррекционные и театрализованные игры, имеющиеся в отечественной литературе (О. Л. Князева, Р. Б. Стеркина [31]), а также авторские разработки, направленные на коррекцию и развитие межличностных взаимоотношений дошкольников с задержкой психического развития (О. А. Зайцева [29], Н. А. Коркина [35], Е. Кремнева [37]).

Таким образом, разработанные педагогические ситуации, коммуникативные и театрализованные игры (приложение Б) будут способствовать формированию способности к сопереживанию, потребности общения; коммуникативных мотивов, умению выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств; умению взаимодействовать и сотрудничать.

Отобранные для работы коммуникативные игры были разделены на четыре группы, позволяющие нам целенаправленно проработать выделенные в ходе диагностической работы проблемы.

Первая группа коррекционных игр направлена на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством невербального общения. В процессе таких игр дети приобретают умение понимать внутреннее состояние сверстников, обучаются пониманию другого человека посредством эмоций и мимики.

В игре «Пантомима» дети делятся на команды. Каждая команда придумывает и показывает предмет другой команде. В процессе обсуждения дети должны догадаться, что было загадано. Педагог при этом должна принимать активное участие, т.к. иногда детям трудно будет выполнить задание. Педагог должна помогать только посредством дополнительных вопросов.

В процессе игры «Заколдованный ребенок» один из детей выполняет роль «заколдованного», он придумывает и описывает действие. Например,

найти в комнате определённую игрушку и посредством жестов объясняет задание и указывает направление. Эта игра особенно понравилась детям, она проходила очень динамично и весело.

В игре «Как говорят части тела» дети должны с помощью тела выполнить задание: показать с помощью плеч «я не знаю», с помощью головы «я не могу», «да» или «нет», с помощью руки «Садитесь!», «Повернитесь!», «До свидания» и т.д. В ходе данной игры один ребёнок показывает, остальные – отвечают.

В процессе игры «Ожившие игрушки» дети раскрепощаются, включают воображение. Им доставило радость показать свою любимую игрушку. Заданием к этой игре было догадаться, какую игрушку ребёнок показал.

Таким образом, данные игры были направлены на развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством эмоций, мимики и пантомимики.

Вторая группа игр направлена на преодоление трудностей вступления в контакт, трудностей, связанных с отсутствием положительной установки на другого человека. Возникновение данных проблем обусловлено неуверенностью, боязнью сказать что-то неправильно, быть смешным. Эти дети не чувствуют себя частью группы, поэтому нашей задачей было подобрать и провести игры на взаимодействие замкнутых детей с группой детей.

Сначала мы провели игры на сближение детей в паре. Так, игра «Нос к носу» позволила ребёнку найти контакт с другим ребёнком, а так как в процессе игры пары постоянно меняются, происходит невербальное общение со всей группой. Игра детям очень понравилась, т.к. детям нужно было столкнуться носами друг с другом, что получалось ни сразу.

В процессе формирующего эксперимента нами также были проведены игры «Ладонка к ладонке», «Коленка к коленке», «Ухо к уху» и т. д.

В игре «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся» дети учатся чувствовать друг друга. Дети вытягивают руки вперёд, находят своего соседа. После команды ведущего руки ссорятся, дети их опускают. Далее ведущий просит руки помириться. Дети должны сами придумать, как они будут мириться с другом руками. Потом прощаются.

Для того, чтобы раскрепостить замкнутого ребёнка нами была применена игра «Поменяйтесь местами», когда по команде педагога дети меняются местами:

«Поменяйтесь местами те, у кого светлые волосы (светловолосые)».

«Поменяйтесь местами те, у кого карие глаза (кареглазые).

«Поменяйтесь местами те, у кого курносый нос».

«Поменяйтесь местами те, кто любит сладкое (сладкоежка), кто любит мороженое».

«Поменяйтесь местами те, у кого длинные красивые волосы (длинноволосые)».

«Поменяйтесь местами те, у кого короткая стрижка (короткостриженные).

«Поменяйтесь местами те, кто любит карусели, машины, куклы и т.д.».

В процессе игры «Радио» нами было обращено внимание на непривлекательного ребёнка. Ведущий садился спиной к группе и объявлял: «Внимание, внимание! Потерялся ребенок (подробно описывает кого-нибудь из группы участников (Цвет волос, глаз, рост, одежду...)) Пусть она подойдет к диктору». Дети определяли, кого загадал ведущий. В роли директор выступал любой ребёнок (по желанию).

Третья группа коррекционных игр направлена на развитие общения, умения вступать и вести диалог, а также построение диалога, связанного с детской враждебностью, недоброжелательностью, соперничеством. Для решения данных проблем нами были подобраны игры на сплочение коллектива, на развитие умения вступать в разговор, обмениваться

чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли.

Так, в игре «Подарок для всех» ребёнок должен был придумать подарок, который будет необходим для всей группы. С помощью Цветика – Семицветика ребёнок отрывает лепесток, произнеся слова:

Лети, лети лепесток, через запад на восток,
Через север, через юг, возвращайся, сделав круг,
Лишь коснёшься ты земли, быть, по-моему, вели.
Вели, чтобы... (далее произносит придуманное).

Игра «Комплимент» позволила научить детей замечать положительные качества других и выражать это словами. В процессе игры дети создают поляну из цветов. Каждый ребёнок говорит сверстнику добрые слова про него и только тогда может положить лепесток на поляну. Педагог сам определяет, кто и для кого должен сказать доброе слово, чтобы каждый ребёнок смог получить свою порцию комплиментов.

В ходе игры «Колпачки» дети учились относиться друг другу доброжелательно, у них формировались правила вежливого отношения друг к другу. Каждый ребёнок передавал палочку с колпачком другому ребёнку со словами «Здравствуйте!», в ответ должен получить любое благодарственное слово: «Спасибо!», «Мне очень приятно!» и т.д. Руками колпачки трогать запрещается.

В игре «Клубочек дружбы» позволил объединить всех детей группы. Первый ребёнок намотал конец нити вокруг ладони и покати клубок в сторону одного из ребят, сопровождая движение добрым пожеланием или комплиментом. Тот из вас, у кого оказался клубок, обматывает нитью свою ладонь и с добрыми словами передает клубок другому ребёнку и т.д. В результате получилась паутина из ниток и добрых слов.

Также для формирования положительных межличностных отношений нами проводились игры-ситуации, в процессе которых детям

можно было использовать слова, мимику и пантомимику. Нами были подготовлены следующие ситуации:

1. Нужно помириться поссорившимся детям.
2. Тебе очень хочется поиграть в ту же игрушку, что и у одного из ребят твоей группы – попроси его.
3. Ты нашёл на улице слабого, замученного котёнка – пожалей его.
4. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним.
5. Ты пришёл в новую группу – познакомься с детьми и расскажи о себе.
6. Ты потерял свою машинку – подойди к детям и спроси, не видели ли они ее.
7. Ребята играют в интересную игру – попроси, чтобы ребята тебя приняли. Что ты будешь делать, если они тебя не захотят принять?
8. Дети играют, у одного ребёнка нет игрушки – поделись с ним.
9. Ребёнок плачет – успокой его.

Вызвало затруднение игра «Помощь друга». Дети встают в круг лицом к его центру и складывают руки за спиной. Нужно было коснуться руки одного из детей «перышком мечты». Ребенок, которого коснулись, рассказывает о своей мечте. Педагог просит остальных участников подумать и рассказать, как можно помочь осуществить эту мечту.

В процессе игры дети долго думали, какую мечту им назвать, приходилось задавать наводящие вопросы, чтобы ребёнок смог её назвать.

Таким образом, третья группа коррекционных игр была направлена на развитие умения вести себя в коммуникативном общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу) и на формирование умения четко, ясно, выразительно высказывать в речи свое коммуникативное намерение.

Четвёртая группа коррекционных игр направлена на отработку механизмов эффективного взаимодействия между старшими дошкольниками, приобретение способности к согласованности движений, действий.

Например, в игре «Поварята» дети делятся команды – «кастрюля» или «миска». В начале игры они совместно договариваются, что будут готовить (суп, салат и т.д.). Каждый придумывает, чем он будет: картошкой, мясом, морковкой или чем-нибудь еще.

При этом ведущий будет выполнять какие-либо действия с «продуктами»: резать, крошить, солить, поливать и т.д. Можно имитировать закипание, перемешивание. Ведущий говорит названия ингредиентов. Названный впрыгивает в круг, следующий компонент берет за руку его и т.д.

Игра «Цифры» способствовала развитию чувства единства, сплоченности, умение действовать в коллективе. В процессе игры ведущий называет цифру, дети должны объединиться между собой, соответственно, названной цифре: 2-парами, 3-тройками, 4-четвёрками. В конце игры ведущий произносит: «Все!». Дети встают в общий круг и берутся за руки.

Игра «Клеевой ручеёк» была направлена на взаимоподдержку друг друга, т.к. детям нужно преодолеть препятствия, не расцепившись. Для детей были подготовлены следующие задания:

1. Подняться и сойти со стула.
2. Проползти под столом.
3. Обогнуть «широкое озеро».
4. Пробраться через «дремучий лес».
5. Спрятаться от диких животных.

После прохождения комплекса препятствий дети должны меняться местами.

В процессе занятия на тему «Круг честности» детям очень понравилась игра с одноимённым названием: участники одной команды

встают в круг и, взявшись за руки, поднимают их вверх, образуя «круг честности». Члены второй выстраиваются в колонну и под веселую музыку вбегают и выбегают из «круга честности» подобно ручейку. Когда музыка выключается, дети, образующие «круг честности», опускают руки. Участники, оставшиеся внутри круга, поочередно рассказывают о своих честных поступках. Затем команды меняются местами, игра возобновляется.

Таким образом, данные игры позволяют сформировать у детей:

- коммуникативные способности и качества;
- умение распознавать эмоции других и владеть своими чувствами;
- позитивное отношение к другим людям, даже если они «совсем другие»;
- умение сопереживать – радоваться чужим радостям и огорчаться из-за чужих огорчений;
- умение выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств;
- умение взаимодействовать и сотрудничать.

Итак, развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет эффективной, если:

- 1) организовано воспитательного-образовательное пространство и развивающая предметно-игровая среда дошкольного образовательного учреждения;
- 2) использован комплекс методов, направленный на развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- 3) осуществлено включение в педагогическую деятельность коррекционных, театрализованных, сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2.3 Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

После реализации коррекционных мероприятий по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития был проведен контрольный этап эксперимента.

Контрольный этап эксперимента проводился в январе 2023 года.

Цель – выявить конечный уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для проведения контрольного эксперимента используются методики, критерии и показатели, описанные в параграфе 2.1.

Для определения наличия положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками нами была проведена методика «Выявление уровня развития общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации» (авторы М. М. Алексеева, В. И. Яшина).

Результаты исследования показаны в приложении В, таблица 1.

После проведения методики было установлено, что дети на 5 % повысили уровень развития общения между взрослыми и сверстниками. Пять детей (25 %) показали высокий уровень. Они могут вступать и поддерживать диалог, во время разговора не перебивают собеседника, ожидают своей очереди, не мешают общению с другими детьми.

14 детей (70 %) показали средний уровень наличия положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками. По сравнению с констатирующим этапом эксперимента данный уровень улучшился на 15 %. Дети стали более доброжелательны, используют формы речевого этикета; проявляют интерес к речевому общению, но пока недостаточно активны в нем.

Один ребёнок (5 %), по-прежнему имеет низкий уровень. На данный момент нам не удалось изменить его коммуникативный навык. Ребёнок

проявляет несдержанность, невнимателен к речи собеседника, мешает общению других, проявляет развязность в жестах, мимике, позе. В ходе диалога ему требуется помощь взрослого.

Таким образом, можно отметить, что изучение развития коммуникативных навыков общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации показало положительную динамику, т.к. увеличилось количество детей со средним уровнем, низкий уровень сократился на 20 %.

На основе результатов по изучению *полноты знаний о правилах поведения в коллективе* на основе методики «Выявление уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста привычек нравственного поведения в группе сверстников (авторы Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко)» были получены результаты, представленные в приложении В, таблица 2.

Анализ полученных данных позволяет отметить, что на 10 % возросло количество детей с высоким уровнем. Так, 2 детей (10 %) показали высокий уровень сформированности полноты знаний о правилах поведения в коллективе. Они способны оказывать помощь другим по собственной инициативе, положительно относятся к сверстникам, испытывают чувство радости от общения с детьми. 16 детей (80 %) показали средний уровень сформированности полноты знаний о правилах поведения в коллективе. Отношение к сверстникам у них часто меняется, оказывают помощь только после просьбы взрослого, не всегда проявляют сочувствие и чувство радости от общения с детьми. 2 ребёнка (10 %) имеют низкий уровень сформированности полноты знаний о правилах поведения в коллективе. У них наблюдается отрицательное отношение к сверстникам, кроме друзей; оказывают в помощи, отсутствует сочувствие и чувство радости от общения.

Изучение инициативности при вступлении в контакт со сверстниками на основе индивидуальной беседы с детьми (авторы

М. М. Алексеева, В. И. Яшина) показало результаты, представленные в приложении В, таблица 3.

На основе полученных результатов можно отметить, что 1 ребёнок (5 %) имеют высокий уровень речевой коммуникации, что проявляется в умении вести диалог (задавать и отвечать на вопросы, слушать говорящего).

17 детей (85 %) имеют средний уровень речевой коммуникации. Они по-прежнему испытывают трудности в ходе введения диалога. Не всегда вовремя вступают в диалог, при этом делают попытки завершить разговор. Умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое.

2 детей (10 %) имеют низкий уровень речевой коммуникации. Они испытывают трудности в установлении контактов и введения диалога. Редко пользуются формами речевого этикета.

Таким образом, данные говорят о среднем уровне развития речевой коммуникации у старших дошкольников с ОВЗ.

Особенности межличностных взаимоотношений нами было исследовано в процессе наблюдения за игровой деятельностью (автор Г. А. Урунтаева). Для подведения результатов исследования весь материал мы представили в форме таблицы. Результаты исследования приведены в приложении В, таблица 3 и 4.

Анализ результатов позволяет отметить положительную динамику детей в процессе совместных игр:

4 детей (20 %) показали высокий уровень. Дети научились строить взаимоотношения друг с другом, договариваться в ходе игры, следовать одному сюжету.

14 детей (60 %) имеют средний уровень: эти дети стараются следовать одному сюжету, но отвлекаются и поэтому отходят от сюжета; не всегда следуют правилам игры, взаимоотношения возникают, но ненадолго, предпочитают второстепенные роли, но соглашается и на первостепенные.

2 детей (10 %) имеют низкий уровень, т.к. по-прежнему у них не сформировано умение согласовывать свои действия с действиями партнера по игре; взаимоотношения не возникают, дети играют рядом; в процессе игры отходят от сюжета, не следуют правилам.

На основе проведённого исследования составим общую таблицу результатов и выявим уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты исследования уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе контрольного эксперимента

| п/п | ФИ ребёнка | Методики | | | | Уровень развития |
|-----|-------------|----------|---------|---------|---------|------------------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| 1 | Иван А. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 2 | Анна Г. | высокий | средний | средний | средний | средний |
| 3 | Виктория К. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 4 | Алексей Б. | высокий | высокий | низкий | высокий | высокий |
| 5 | Даша С. | высокий | высокий | средний | средний | средний |
| 6 | Настя П. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 7 | Софья Т. | высокий | высокий | средний | высокий | высокий |
| 8 | Полина Т. | средний | средний | средний | высокий | средний |
| 9 | Ангелина О. | высокий | средний | средний | средний | средний |
| 10 | Лиза Х. | средний | высокий | средний | средний | средний |
| 11 | Матвей Ч. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 12 | Влад К. | средний | средний | низкий | средний | средний |
| 13 | Дима М. | средний | средний | низкий | средний | средний |
| 14 | Богдан К. | средний | средний | низкий | средний | средний |
| 15 | Миша Г. | средний | средний | низкий | высокий | средний |
| 16 | Роман Ш. | средний | средний | низкий | низкий | низкий |
| 17 | Арсений Г. | средний | низкий | средний | средний | средний |
| 18 | Иван М. | средний | средний | средний | средний | средний |
| 19 | Илья П. | средний | средний | низкий | средний | средний |
| 20 | Илья С. | низкий | низкий | низкий | низкий | низкий |

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента показали, что 16 детей (80 %) имеют средний уровень развития коммуникативных навыков, 2 детей (10 %) – Алексей Б., Софья Т. – показали высокий уровень и 2 детей (10 %) – Роман Ш., Илья С. – сохранили низкий уровень.

Покажем полученные результаты графически (рисунок 5).

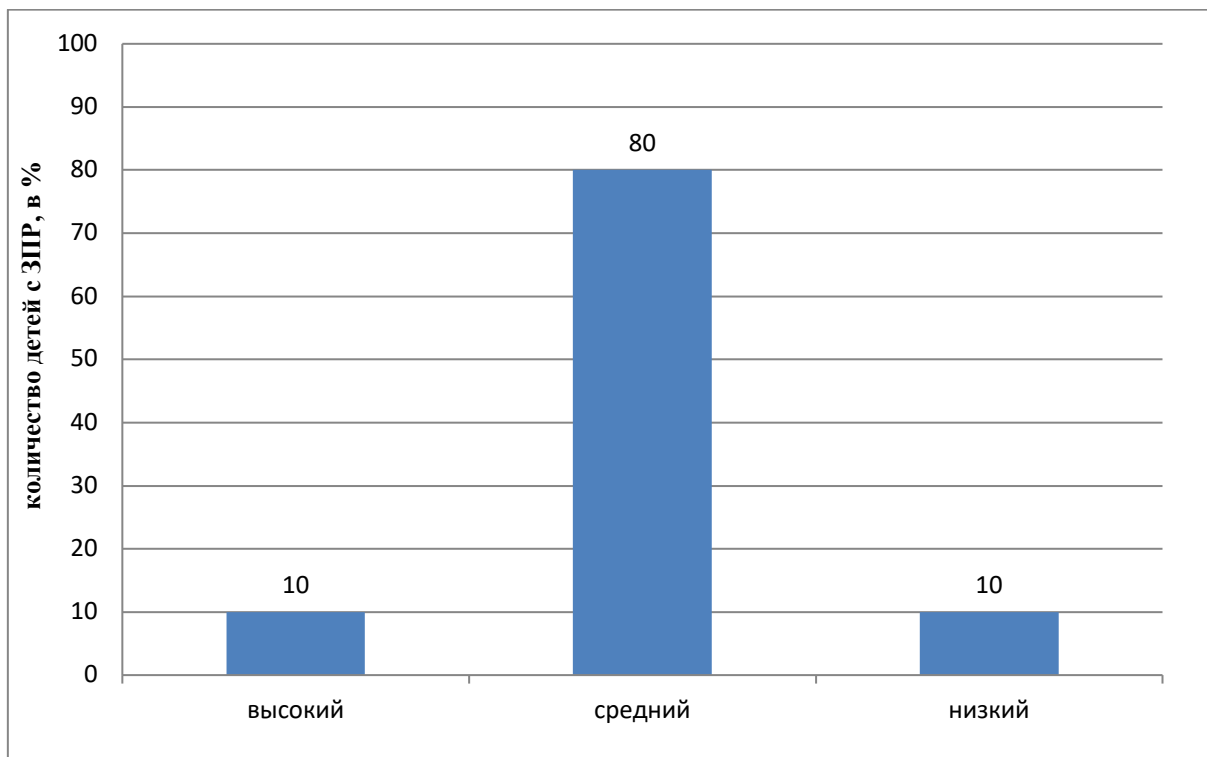


Рисунок 5 – Уровень развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития на этапе контрольного эксперимента

На основе полученных данных составим сводную таблицу констатирующего и контрольного этапа эксперимента (таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента по изучению развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

| Этапы | Уровни | | |
|----------------|--------|---------|---------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Констатирующий | 35 % | 65 % | 0 % |
| Контрольный | 10 % | 80 % | 10 % |

Вывод: изучение развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития показало положительную динамику, т.к. увеличилось количество детей со средним уровнем, низкий уровень сократился на 25 %.

Покажем полученные результаты графически (рисунок 6).

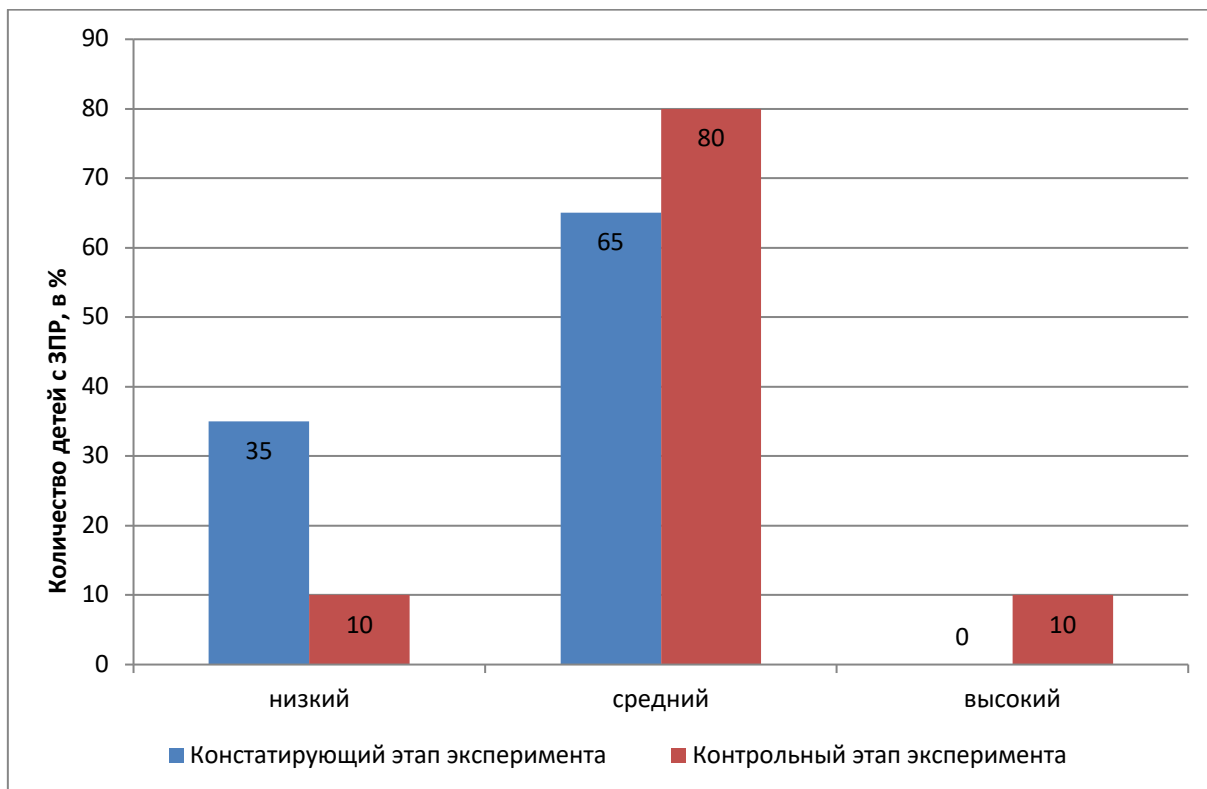


Рисунок 6 – Сравнительная диаграмма результатов исследования по определению уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Анализ результатов констатирующего и контрольного этапа эксперимента показал, что результаты детей улучшились. Представленная коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является эффективной, положительные результаты достигнуты. На данном этапе нам не удалось достигнуть высокого уровня результатов в связи с имеющимся диагнозом, но положительная динамика имеется у всех детей: дети стали более доброжелательны, используют формы речевого этикета; проявляют интерес к речевому общению, но пока недостаточно активны в нем.

Следует отметить, что с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходима дальнейшая работа в данном направлении, так как по-прежнему нами отмечены следующие

недостатки: отношение к сверстникам у них часто меняется, оказывают помощь только после просьбы взрослого, не всегда проявляют сочувствие и чувство радости от общения с детьми. Они по-прежнему испытывают трудности в ходе введения диалога. Не всегда вовремя вступают в диалог, при этом делают попытки завершить разговор. Умение пользоваться формами речевого этикета неустойчивое. Дети стараются следовать одному сюжету, но отвлекаются и поэтому отходят от сюжета; не всегда следуют правилам игры, взаимоотношения возникают, но ненадолго, предпочитают второстепенные роли, но соглашается и на первостепенные.

Выводы по второй главе

1. В ходе опытно-экспериментальной работы нами было проведено исследование, целью которого было определить эффективность педагогических условий по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в дошкольной образовательной организации.

2. По результатам экспериментального исследования можно отметить, что 13 детей (65 %) показали средний уровень и 7 детей (35 %) имеют низкий уровень.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у исследуемой группы преобладает средний и низкий уровень развития коммуникативных навыков. К недостаткам следует отнести недостаточную потребность во взаимодействии старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками, недостаточно проявляют уважительное отношение к сверстникам и не соблюдают нормы поведения в коллективе, проявляют слабую активность в игровой деятельности.

3. В ходе формирующего этапа эксперимента нами были разработана и апробирована коррекционная работа по развитию коммуникативных

навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. В результате проведения контрольного эксперимента и обработки полученных данных можно сделать вывод о том, что результаты детей дошкольного возраста с задержкой психического развития улучшились, сократилось количество детей с низким уровнем, увеличилось количество дошкольников со средним уровнем развития коммуникативных навыков.

5. Следует отметить, что с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходимо и в дальнейшем проводить коррекционную работу по развитию коммуникативных навыков. Но положительная динамика полученных результатов говорит о том, что разработанные педагогические ситуации, коммуникативные и театрализованные игры будут способствовать формированию способности к сопереживанию, потребности общения; коммуникативных мотивов, умению выражать свои потребности и чувства с помощью вербальных и невербальных средств; умению взаимодействовать и сотрудничать.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе анализа исследования проблемы развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития было установлено, что данный вопрос остаётся актуальным. При существующих подходах в коррекционно-развивающей работе с данной категорией детей мало внимания уделяется данному навыку, считая его вторичным. Для решения данного вопроса нами был разработан комплекс психолого-педагогических условий, способствующих повышению эффективности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе выпускной квалификационной работы было проведено теоретическое обоснование проблемы, которое позволило нам углубить научные представления по проблеме исследования: была раскрыта сущностная характеристика понятия «коммуникативные навыки», выделен психологический механизм развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, описаны психолого-педагогические условия, позволяющие повысить эффективность коррекционной работы воспитания и обучения старших дошкольников с задержкой психического развития: 1) организация воспитательного-образовательного пространства и развивающей предметно-игровой среды дошкольного образовательного учреждения; 2) использование комплекса методов, направленных развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития; 3) включение в педагогическую деятельность коррекционных, театрализованных, сюжетно-ролевых игр, способствующих развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе выпускной квалификационной работы была проведена и описана экспериментальная работа, которая осуществлялась в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Детский сад № 167»

города Магнитогорска, в котором приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста. По заключениям специалистов ПМПК всем детям был поставлен диагноз: задержка психического развития различного генеза. Сроки реализации экспериментальной работы с сентября 2022 года по январь 2023 года.

В ходе экспериментальной работы мы провели беседу с родителями (законными представителями) и получили их согласие на проведение диагностических мероприятий с детьми и обработку полученных результатов. Также были собраны основные данные о дошкольниках и родителях, которые приняли участие в экспериментальной работе. Нам было важно исследовать семьи, воспитывающие детей с задержкой психического развития; понять причину данного диагноза.

Изучение семей, воспитывающих детей задержкой психического развития, позволяет сделать следующие выводы: преобладают семьи с двумя детьми, также нами отмечено, что четыре семьи имеют статус «многодетная». Нами сделано предположение, что исследуемым дошкольникам не хватает общения в семье. Также были выделены семьи, которые имеют статус «неполная» вследствие развода. Было отмечено, что родители уделяют недостаточно внимания своему ребёнку: мало проводят бесед, обсуждений чего-либо, редко занимаются с детьми спортом, не осуществляют совместные выходы в театр, музеи, выставки, концерты.

Для оценки уровня развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития было проведено педагогическое исследование, которое позволяет отметить, что 13 детей (65 %) показали средний уровень и 7 детей (35 %) имеют низкий уровень.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что у исследуемой группы преобладает средний и низкий уровень развития коммуникативных навыков. К недостаткам следует отнести недостаточную потребность во взаимодействии старших дошкольников с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками, недостаточно

проявляют уважительное отношение к сверстникам и не соблюдают нормы поведения в коллективе, проявляют слабую активность в игровой деятельности.

На основании указанных недостатков была разработана коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, которая включала подбор педагогических ситуаций, коммуникативных и театрализованных игр; разработку и реализацию перспективного плана работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития; организация воспитательного-образовательного пространства и развивающей предметно-игровой среды дошкольного образовательного учреждения.

На заключительном этапе был проведён промежуточный срез, который показал, что результаты детей улучшились, сократилось количество детей с низким уровнем развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Представленная коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является эффективной, положительные результаты достигнуты. На данном этапе нам не удалось достигнуть высокого уровня результатов в связи с имеющимся диагнозом, но положительная динамика имеется у всех детей: дети стали более доброжелательны, используют формы речевого этикета; проявляют интерес к речевому общению, но пока недостаточно активны в нем.

Следует отметить, что с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития необходима дальнейшая работа в данном направлении.

Таким образом, цель работы достигнута, решены все поставленные задачи, гипотеза нашла своё подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М. М. Речевое развитие дошкольников [Текст] : пособие по самостоятельной работе / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 1997. – 298 с.
2. Андреев, В. И. Педагогика [Текст] : учебный курс для творческого саморазвития / Валентин Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 628 с.
3. Артемьева, Л. В. Театрализованные игры дошкольников: книга для воспитателей детского сада [Текст] / Л. В. Артемьева. – Москва : Просвещение, 2021. – 127 с.
4. Аюпова, Э.И. Формирование коммуникативных навыков акцентуированных подростков : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук [Текст] / Э.И. Аюпова. – М., 2014. - 22 с.
5. Беликов, В. А. Образование. Деятельность. Личность [Текст] : монография : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050700.62 «Педагогика» / Владимир Беликов. – Москва : Академия «Естествознания», 2010. – 339 с.
6. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности : учебно-методическое пособие [Текст] / Д. И. Бойков. – СПб. : ПитерКом, 2015. – 421 с.
7. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] : учеб.-метод. пособие для дефектологов / Наталья Борякова. – Москва : Гном-Пресс, 2022. – 56 с.
8. Вартанян, И. А. Нейрофизиология : учебное пособие [Текст] / И. А. Вартанян, В. Я. Егоров. – СПб. : Институт специальной педагогики и психологии, 2014. – 64 с.
9. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва : Просвещение, 2008. – 214 с.

10. Возрастная и педагогическая психология [Текст] : учебник для пед. ин-тов / В. В. Давыдов, Т. В. Драгунова, Л. Б. Ительсон и др.; под ред. А. В. Петровского. – Москва : Просвещение, 2019. – 288 с.
11. Волосовец, Т. В. Инклюзивная практика в дошкольном образовании [Текст] / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2021. – 141 с.
12. Выготский, Л. С. История развития высших психологических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 2010. – Т. 3. – 589 с.
13. Гин, А. А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь [Текст] : Пособие для учителя / А. А. Гин. – Москва : Вита-Пресс, 2016. – 197 с.
14. Зимняя, И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://alleng.org>. (Дата обращения: 08.03.2023).
15. Истомина, В. В. Сущность понятия «общения» в психолого-педагогической литературе [Текст] / В. В. Истомина, М. А. Данилова // Форум молодых ученых. – 2019. – № 2 (30). – С. 738-744.
16. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста [Текст] : рук. для врачей / Владимир Ковалев. – Москва : Медицина, 1979. – 608 с.
17. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва : Academia, 2022. – 173 с.
18. Костенкова, Ю. А. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения [Текст] : пособие для учителей нач. классов и студентов / под ред. В. И. Лубовского. – Москва : Шк. Пресса, 2020. – 60 с.
19. Кремнева, Е. Коммуникативные умения у детей с умственной отсталостью: влияние коррекционного обучения [Текст] / Е. Кремнева // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 10. – С. 86–91.

20. Крутецкий, В. А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://texts.news/teoriya-psihologiya-obschaya/psihologiya-uchebnik-dlya-uchaschihsya-ped.html>. (Дата обращения: 08.03.2023).
21. Куницына, В. Н. Межличностное общение : Учебник для вузов [Текст] / В. Н. Куницына. – СПб. : Питер, 2021. – 544 с.
22. Курочкина, И. Н. О культуре поведения и этикете [Текст] / И. Н. Курочкина // Дошкольное воспитание. – 2003. - № 8. – С. 15 – 17.
23. Лапшин, В. А. Основы дефектологии : учебное пособие / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedlib.ru> (Дата обращения: 08.03.2023).
24. Лебединская, К.С. Клиническая систематика ЗПР [Текст] / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – № 3. – С. 407 - 412.
25. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] : учебное пособие / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с.
26. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.studmed.ru/lepskaya-ni_081ad6a33da.html (Дата обращения: 08.03.2023).
27. Леханова, О. Л. Модель формирования рефлексии в общении у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями [Текст] / О. Л. Леханова, О. А. Глухова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 54-6. – С. 132-139.
28. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребёнка [Текст] / М. И. Лисина. – Москва : НПО, 2012. – 142 с.
29. Ломов, М. Проблема общения в психологии [Текст] / М. Ломов. – Москва : Наука, 1981. – 280 с.
30. Мальцева, Е. В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста [Текст] :

автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Екатерина Мальцева. – Москва, 1991. – 23 с.

31. Марцинковская, Т. Д. Детская практическая психология [Текст] : учебник / Т.Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2020. – 255 с.

32. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Изд. 3-е испр. – Москва : Линка-Пресс, 2015. – 91 с.

33. Мнухин, С. С. Хрестоматия по психологии детского возраста [Текст] / Самуил Мнухин. - Санкт-Петербург : Юридический центр пресс (Асланов), 2018. – 313 с.

34. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика [Текст] : учебное пособие / Т. Г. Никуленко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2020. – 445 с.

35. Новоселова, С. Л. Развивающая предметно-игровая среда [Текст] / Светлана Леонидовна Новоселова. – Москва : Просвещение, 2015. – 256 с.

36. Овчинникова, Е. В. Использование театрализованных игр в преодолении общего недоразвития речи у дошкольников / Е. В. Овчинникова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://logoped-sfera.ru/ispolzovanie-teatralizovannih-igr-v-preodolenii-obshego-nedorazvitiia-rechi-u-doshkolnikov> (Дата обращения: 14.02.2023).

37. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина и др. – Москва : Новая школа, 2009. – 427 с.

38. Педагогический словарь [Текст] / Под ред. И. А. Каирова и др. В 2-х т. Т 1. – Москва : Изд-во Академии пед. наук, 2021. – 984 с.

39. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/3/0439/3-0439-1.shtml>. (Дата обращения: 14.02.2023).

40. Поддьяков, Н. Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка-дошкольника. Ближние и дальние горизонты [Текст] / Николай Николаевич Поддьяков. – Изд. 2-е, доп. – Санкт-Петербург : Образовательные проекты; Москва : Обруч, 2013. – 190 с.
41. Психология : словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001538220> (Дата обращения: 14.12.2022).
42. Радулова, С. М. Из опыта работы учителя-логопеда ДОУ. Использование театрализованных игр в коррекционной работе логопеда / С. М. Радулова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ped-kopilka.ru/blogs/svetlana-mihailovna-radulova.html>. (Дата обращения: 14.02.2023).
43. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Проспект, 2009. – 216 с.
44. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Москва : Питер, 2020. – 705 с.
45. Селиверстов, В. И. История логопедии [Текст] : медико-пед. основы / Владимир Ильич Селиверстов. – Москва : Акад. проект, 2019. – 382 с.
46. Симонова, И. А. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6 – 7 лет с общим недоразвитием речи [Текст] / Ирина Симонова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2011. – 96 с.
47. Сиско, Н. О. Использование невербальных средств общения в коррекционной работе с детьми с ОВЗ [Текст] / Н. О. Сиско // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. – 2022. – № 9. – С. 51-55.
48. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович. – Минск : Академия Холдинг, 2009. – 458 с.

49. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией) [Текст] : учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс Стиль, 2018. – 158 с.
50. Сухарева, Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении) [Текст] / Г.Е. Сухарева. – Москва : Медицина, 1985. - 337 с.
51. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Ульяна Васильевна Ульенкова. – Нижний Новгород, 2016. – 286 с.
52. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.
53. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования [Текст]. – М.: Перспектива, 2019. – 32 с.
54. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. 2. Второй год обучения (подготовительная группа) [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Издательство «Альфа», 1993. – 87 с.
55. Философский словарь [Текст] / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд. В. М. Скакун, 2022. – 896 с.
56. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Даниил Борисович Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
57. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования в современной школе [Текст] / Ираида Сергеевна Якиманская – Москва : Сентябрь, 1996. – 176 с.
58. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-воРБИУ, 2010. – 317 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Результаты исследования констатирующего этапа эксперимента

Таблица А.1 – Результат исследования определения наличия положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками

| Участники общения | Тон общения | | | | Стиль общения | | | | | | | | Уровень речевого общения |
|-------------------|------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------------------------|------------|------------------------|--------------------------------|-------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---------|--------------------------|
| | доброжелательный | недоброжелательный | спокойный | крикливый | внимание к речи собеседника | невнимание | перебивает собеседника | не перебивает, ожидает очереди | не мешает общению | слержанность в жестах, мимике, позе | Развязность в жестах, мимике, позе | | |
| 1. Иван А. | + | - | + | - | - | - | - | - | - | + | - | средний | |
| 2. Анна Г. | + | - | + | - | - | - | + | - | + | + | - | средний | |
| 3. Виктория К. | - | + | - | + | - | + | + | - | - | - | + | низкий | |
| 4. Алексей Б. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | средний | |
| 5. Даша С. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | средний | |
| 6. Настя П. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 7. Софья Т. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | высокий | |
| 8. Полина Т. | + | - | + | - | + | - | + | - | + | + | - | средний | |
| 9. Ангелина О. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | высокий | |
| 10. Лиза Х. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | средний | |
| 11. Матвей Ч. | + | - | + | - | + | - | - | + | - | + | - | средний | |
| 12. Влад К. | + | - | - | + | - | + | + | - | - | - | + | низкий | |
| 13. Дима М. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | средний | |
| 14. Богдан К. | - | + | - | + | - | + | + | - | + | - | + | низкий | |
| 15. Миша Г. | + | - | + | - | - | + | - | + | - | + | - | средний | |
| 16. Роман Ш. | + | - | - | + | - | + | + | - | - | - | + | низкий | |
| 17. Арсений Г. | + | - | + | - | - | + | - | + | + | + | - | низкий | |
| 18. Иван М. | + | - | + | - | + | - | + | - | + | + | - | средний | |
| 19. Илья П. | + | - | - | + | - | + | + | - | - | - | + | низкий | |
| 20. Илья С. | + | - | - | + | - | + | + | - | - | - | + | низкий | |

Методика «Выявление уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста привычек нравственного поведения в группе сверстников (авторы Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко)»

Таблица А.2 – Результат исследования уважительного отношения в группе сверстников

| ФИ ребёнка | Отношение к сверстнику | | | Оказание помощи | | | Сочувствие | Чувство радости | Баллы |
|----------------|------------------------|---------------|--------------|---------------------|----------------------|---------------------|------------|-----------------|-------|
| | положительное | отрицательное | безразличное | по своей инициативе | по просьбе взрослого | отказывают в помощи | | | |
| 1. Иван А. | | | + | | + | | - | + | 1 |
| 2. Анна Г. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 3. Вика К. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 4. Лёша Б. | | | + | | + | | + | - | 1 |
| 5. Даша С. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 6. Настя П. | | | + | | + | | - | + | 1 |
| 7. Софья Т. | + | | | + | | | + | + | 1 |
| 8. Полина Т. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 9. Ангелина О. | + | | | + | | | + | + | 1 |
| 10. Лиза Х. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 11. Матвей Ч. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 12. Влад К. | | + | | | | + | - | - | 0 |
| 13. Дима М. | | | + | | + | | - | + | 1 |
| 14. Богдан К. | | + | | | | + | - | - | 0 |
| 15. Миша Г. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 16. Роман Ш. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 17. Арсений Г. | | + | | | | + | - | - | 0 |
| 18. Иван М. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 19. Илья П. | | + | | | | + | - | - | 0 |
| 20. Илья С. | | + | | | | + | - | + | 0 |

Таблица А.3 – Результат исследования инициативности при вступлении в контакт со сверстниками (на основе критериев и показателей М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной)

| ФИ дошкольника | Умение вступать в диалог | | | Умение поддержать и завершать диалог | | | | | средний бал | Уровень речевой коммуникативности |
|----------------|---|--------------------------|--|--------------------------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-------------|-----------------------------------|
| | владение речевыми оборотами для установления контакта | легкость контактирования | затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми | умение отвечать на вопросы | умение задавать вопросы в ходе диалога | умение слушать собеседника | умение своевременно вступать в диалог | умение завершать разговор | | |
| 1. Иван А. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 2. Анна Г. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,2 | средний |
| 3. Виктория К. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,9 | средний |
| 4. Алексей Б. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | низкий |
| 5. Даша С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 6. Настя П. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 7. Софья Т. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 8. Полина Т. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,2 | средний |
| 9. Ангелина О. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 10. Лиза Х. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 11. Матвей Ч. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 12. Влад К. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | низкий |
| 13. Дима М. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | низкий |
| 14. Богдан К. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,2 | низкий |
| 15. Миша Г. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,2 | низкий |
| 16. Роман Ш. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | низкий |
| 17. Арсений Г. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,2 | средний |
| 18. Иван М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 19. Илья П. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | низкий |
| 20. Илья С. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,2 | низкий |

Наблюдение за игровой деятельностью детей (автор Г. А. Урунтаева).

Таблица А.4 – Результаты исследования развития общения детей

| ФИО | Содержание игры | Согласованность действий в игре | Отношение между детьми | Отношение и роли в игре | Игровые действия | Выполнение правил |
|-------------|-----------------|---------------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|-------------------|
| 1. Иван А. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2. Анна Г. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3. Вика | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 4. Алексей | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5. Даша С. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| 6. Настя П. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 7. Софья Т. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 |
| 8. Полина | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9. Ангелина | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 10. Лиза Х. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 11. Матвей | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 12. Влад К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 13. Дима | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 14. Богдан | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 15. Миша | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 16. Роман | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 17. Арсений | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 18. Иван М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 19. Илья П. | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 20. Илья С. | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |

Таблица А.5 – Уровень развития общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в сюжетно-ролевой игре

| ФИО | Общее количество баллов | Уровень |
|----------------|-------------------------|---------|
| 1. Иван А. | 13 | средний |
| 2. Анна Г. | 12 | средний |
| 3. Виктория К. | 11 | средний |
| 4. Алексей Б. | 13 | средний |
| 5. Даша С. | 11 | средний |
| 6. Настя П. | 14 | средний |
| 7. Софья Т. | 14 | средний |
| 8. Полина Т. | 9 | низкий |
| 9. Ангелина О. | 12 | средний |
| 10. Лиза Х. | 12 | средний |
| 11. Матвей Ч. | 10 | низкий |
| 12. Влад К. | 13 | средний |
| 13. Дима М. | 10 | низкий |
| 14. Богдан | 11 | средний |
| 15. Миша Г. | 11 | средний |
| 16. Роман Ш. | 8 | низкий |
| 17. Арсений Г. | 11 | средний |
| 18. Иван М. | 12 | средний |
| 19. Илья П. | 8 | низкий |
| 20. Илья С. | 9 | низкий |

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Картотека театрализованных игр как средство развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР

Театрализованная игра № 1

Инсценировка стихотворения «Васильки» Г. Галиной

Цель: развитие речи у детей с ОНР посредством театрализованной игры.

Задачи:

Образовательные: развитие связной речи, словаря, грамматических умений посредством театрализованной игры; учить отождествлять себя с заданным персонажем, побуждать к самостоятельному выбору роли.

Воспитательные: воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, воспитывать любовь к театральному творчеству.

Развивающие: развивать речь, творческое воображение, память, мышление.

Действующие лица:

Цветы Васильки – несколько детей.

Мотыльки – несколько мальчиков.

Две девочки.

Мама – Педагог или ребенок.

Ход

Под музыку любого легкого характера танцуют Васильки, между ними порхают Мотыльки. По окончании музыки дети останавливаются в любой красивой позе. Выбегают две девочки, в руках у них сачки.

1-ая Девочка: Ах, какие незабудки!

2-ая Девочка: Ах, какие Васильки!

Обе девочки: Мы сорвем их! (наклоняются к цветам)

Мама (подходит к девочкам):

Нет, не надо!

Я напомним, дети, вам,

Что на солнышке отрада
Жить всем бабочкам, цветам!
Снова звучит музыка, все танцуют.

Театрализованная игра № 2

Тема: «Три товарища» А. Осеевой

Цель: развитие речи у детей с ОНР посредством театрализованной игры.

Задачи:

Образовательные: развитие связной речи, словаря, грамматических умений посредством театрализованной игры.

Воспитательные: воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, воспитывать любовь к театральному творчеству.

Развивающие: развивать творческое воображение, память, мышление.

Ход

Педагог читает детям рассказ А. Осеевой «Три товарища»:

Витя потерял завтрак. На большой перемене все ребята завтракали, а Витя стоял в сторонке.

- Почему ты не ешь? – спросил его Коля.

- Завтрак потерял...

- Плохо – сказал Коля, откусывая большой кусок белого хлеба. – До обеда далеко ещё!

- А ты где его потерял? – спросил Миша.

- Не знаю... – тихо сказал Витя и отвернулся.

- Ты, наверное, в кармане нёс, а надо в сумку класть, – сказал Миша.

А Володя ничего не спросил. Он подошёл к Вите, разломил пополам кусок хлеба с маслом и протянул товарищу:

- Бери, ешь!

Инсценировка игры

Педагог предлагает инсценировать его, распределить роли.

Педагог: «Витя потерял завтрак. На большой перемене все ребята завтракали, а Витя стоял в сторонке».

Коля: «Почему ты не ешь?»

Витя: «Завтрак потерял».

Коля: «Плохо. До обеда далеко ещё! (*«откусывает» большой кусок белого хлеба*)

Миша: «А ты где его потерял?»

Витя: «Не знаю...» (*Витя говорит тихо и отворачивается*).

Миша: «Ты, наверное, в кармане нёс, а надо в сумку класть».

Педагог: «А Володя ничего не спросил. Он подошёл к Вите, разломил пополам кусок хлеба с маслом и протянул товарищу:

Володя: «Бери, ешь!»

Педагог: «Ребята, как вы думаете, кто из мальчиков оказался настоящим товарищем и почему?»

Ответы детей

Театрализованная игра № 3

Игра - драматизация «Хорошо спрятанная котлета» (Г. Остер).

Цель: развитие речи у детей с ОНР посредством театрализованной игры.

Задачи:

Образовательные: развитие связной речи, словаря, грамматических умений посредством театрализованной игры; учить отождествлять себя с заданным персонажем, побуждать к самостоятельному выбору роли.

Воспитательные: воспитывать доброжелательное отношение друг к другу, воспитывать любовь к театральному творчеству.

Развивающие: развивать творческое воображение, память, мышление.

Ход

1. Организационный этап

Прочитать детям сказку «Хорошо спрятанная котлета» (Г. Остер):

Щенок пришёл к котёнку на чердак и принёс котлету.

- Посмотри, чтоб никто не утащил мою котлету, - попросил щенок. - Я немножко поиграю во дворе, а потом приду и съем её.

- Ладно, - согласился котёнок Гав.

Котёнок остался сторожить котлету. На всякий случай, он накрыл котлету коробкой из-под торта. И тут прилетела муха. Пришлось её прогнать.

Кот, который отдыхал на крыше, вдруг почуял очень знакомый и вкусный запах.

- Так вот откуда пахнет котлетами... - сказал кот и просунул в щель когтистую лапу.

«Ой! - подумал котёнок Гав. - Котлету надо спасать...»

- Где моя котлета? - спросил щенок.

- Я её спрятал! - сказал котёнок Гав.

- А её никто не найдёт?

- Не волнуйся! - уверенно сказал Гав. - Я её очень хорошо спрятал.

Я её съел.

2. Основной этап. Ход игры.

Дети совместно с воспитателем выбирают детей на роли щенка и котёнка и инсценируют сказку:

Педагог: *(зовёт щенка, причмокивая губами.)* На! На! Выбегает Щенок.

Щенок *(ритмично открывая рот)*. Гав-тяв, тьяв-тяв-тяв! *(Убегает; приплясывая)*

Педагог: *(Зовёт Котенка)*. Кис! Кис! Выбегает Котенок.

Котенок *(умывается лапкой, оглядывается вокруг)*. Мяу! Мяу! *(Уходит.)*

Выбегает Щенок, в зубах у него котлета.

Педагог: Щенок принес котлету на чердак, положил ее в уголок.

Щенок кладёт котлету слева.

Щенок (*пугливо озираясь*). Гав!

Педагог: Позвал он котенка.

Медленно и лениво потягиваясь, выходит Котенок.

Щенок (*повернувшись к котенку*). Посмотри, пожалуйста, чтобы никто не утащил мою котлету, а я немножко поиграю во дворе, а потом ее съем.

Котенок (*внимательно слушает, кивает*). Хорошо!

Щенок убегает. Котенок подкрадывается к котлете, хватая ее лапками.

Котенок. Мя-у! Мяу-мяу! (*Радостно убегает*)

Педагог: Щенок играл во дворе. *Выбегает Щенок.*

Щенок. Ав-ав! Ав-ав-ав! *Выходит Котенок.*

Котенок (*сыто, довольно похлопывает себя лапкой по животу*).

Мя-у!

Щенок. Гав!

Педагог: Заволновался Щенок.

Щенок. Почему ты оставил мою котлету без присмотра?

Котенок. Я ее спрятал!

Щенок. А вдруг ее кто-нибудь найдет?

Котенок (*успокаивающе махнув лапкой*). Не волнуйся.

Педагог: Уверенно сказал Котенок.

Котенок. Я ее очень хорошо спрятал! (*Похлопывает себя по животу.*) Я ее... (*широко открывает и закрывает рот*) съел. (*Поглаживает себя по животу.*)

Щенок поворачивается к Котенку, секунду остолбенело стоит с широко открытым ртом, потом бросается с лаем на Котенка. Котенок сердито фыркает, шипит и убегает, закрыв лапками голову. Щенок опускает голову и, жалобно повизгивая, уходит.

3. Подведение итогов.

Театрализованная игра № 4

Игра-драматизация «Друзья» (Е. Стеквашова).

Цель: развитие речи у детей с ОНР посредством театрализованной игры.

Задачи:

Образовательные: развитие связной речи, словаря, грамматических умений посредством театрализованной игры; формировать способность к перевоплощению, созданию театральных (выразительных) образов (мимика, жесты, интонационная выразительность речи).

Развивающие:

Развитие связного речевого высказывания. Умение выстраивать диалог.

Воспитательные: воспитывать желание проявлять инициативу, самостоятельность, желание участвовать в театрализованной деятельности.

Ход игры

1. Вводный этап.

Педагог читает детям стихотворение Е. Стеквашовой «Друзья», дети совместно с педагогом заучивают его:

Друзья.

Как начну конфеты есть,

У меня друзей не счесть.

А закончились конфеты

И друзей в помине нету.

За конфету каждый друг.

Так и рвет ее из рук.

Ну, зачем мне дружба эта?

Я и сам люблю конфеты.

2. Ход игры.

Педагог: давайте выберем мальчика, который будет играть главного героя, остальные будут ему помогать в инсценировке.

Выходит мальчик, прижимая к груди конфеты, «ест» конфеты. К нему подходит группа детей

Мальчик с конфетами:

Как начну конфеты есть,

Мальчик с конфетами показывает на окруживших его детей

Мальчик с конфетами:

У меня друзей не счесть.

Мальчик с конфетами кладёт конфеты позади себя

Мальчик с конфетами:

А закончились конфеты

И друзей в помине нету.

Мальчик с конфетами:

«Друзья» разбегаются

Мальчик с конфетами:

За конфету каждый друг. *(подбирает конфеты)*

Мальчик с конфетами:

Так и рвет ее из рук.

«Друзья» стараются вырвать конфеты из рук

Мальчик с конфетами:

Ну, зачем мне дружба эта? *(машет рукой)*

Мальчик с конфетами:

Я и сам люблю конфеты. *(прижимает конфеты к груди)*

3. Итоговая часть.

Педагог: Как вы думаете, почему герой стихотворения не хочет отдавать конфеты «друзьям»

Театрализованная игра № 5

Тема: «Как у нашей Любы» (автор С. Михалков)

Цель: развитие речи дошкольников в театрализованной деятельности.

Образовательные задачи:

1. Учить детей разыгрывать стихотворение, используя для воплощения образов известные выразительные средства (интонацию, мимику, жест).

2. Побуждать детей к проявлению инициативы и самостоятельности в выборе роли, средств перевоплощения; предоставлять возможность для экспериментирования при создании одного и того же образа.

Развивающие задачи: Развивать внимание детей, способность воспринимать художественный образ, следить за развитием и взаимодействием персонажей.

Воспитательные задачи: воспитывать интерес и любовь к стихотворениям, воспитывать дружеские отношения между детьми.

Ход

I. Организационный момент.

Педагог:

- Сегодня мы с вами будем артистами. А вы знаете кто такие артисты?

Артисты - это люди, которые снимаются в кинофильмах, играют на сцене, исполняя роли. Но чтобы стать артистом надо много знать и уметь. Например, делать зарядку для губ и рта. Сделаем зарядку и мы, как настоящие артисты. Когда у нас хорошее настроение мы улыбаемся. Давайте улыбнемся.

- А когда у нас плохое настроение, например, болит зуб, как мы выглядим, какое у нас настроение?

- Покажите, как вы грустите.

- А теперь давайте поиграем: то улыбнемся, то нахмуримся.

- Представьте, что перед вами чашка с горячим чаем. Осторожно ее возьмите, но не пролейте. Подуйте на чай.

- Воздушная струя долгая, без преград. Ой, капля горячего чая капнула на пальчик. Подуйте на него.

- Воздушная струя отрывистая. Артисты могут произносить скороговорки медленно и быстро. Послушайте скороговорку

Купила бабуся бусы Марусе.

Педагог и дети произносят скороговорку в разном темпе

2. Основная часть.

Предлагаю вам поиграть в игру «Руки - ноги».

Условия игры: я хлопаю в ладоши один раз - вы поднимаете руки. Я дел делаю два хлопка - вы встаете. Если у вас руки подняты, то на один хлопок вы их опускаете, на два - садитесь. Будьте внимательны (Игра «Руки – ноги»).

Педагог: Вам знакомо стихотворение Сергея Михалкова «Как у нашей Любы». Я предлагаю вам побыть в роли девочки Любы, ее мамы, папы, бабушки и дедушки.

Послушайте:

Как у нашей Любы

Разболелись зубы:

Слабые, непрочные – детские, молочные».

Скажите, какое у Любы настроение? Почему?

Педагог: Когда мы грустим глаза у нас грустные, печальные, уголки рта опущены.

Как вы думаете, что девочка делает в это время в комнате?

Ответы детей

Педагог продолжает чтение стихотворения:

«Целый день бедняжка стонет

Прочь своих подружек гонит:

- Мне сегодня не до вас!».

Покажите, как Люба стонет.

Какие слова девочка говорит подружкам?

(Дети: «Мне сегодня не до вас»). С какой интонацией она их произносит?

Чтение стихотворения:

«Мама девочку жалеет,
Полосканье в чашке греет,
Не спускает с дочки глаз».

Скажите, какая мама у девочки.

(Ответы детей: заботливая, добрая, нежная). Кто хочет показать, как мама готовит полоскание?

Педагог продолжает:

«Папа Любочку жалеет,
Из бумаги куклу клеит
Чем бы доченьку занять,
Чтобы боль зубную снять!»

Как вы думаете, какой папа у девочки? Почему?

Где папа клеит куклу?

Папа сделал куклу и ...

Люба возьмет у папы куклу или нет?

Я думаю, она примет папин подарок, чтобы не обидеть его, ведь папа старался.

3. Итог.

Понравилось вам разыгрывать стихотворение?

Прощание.

До новых встреч!

Дети прощаются.

Картотека коммуникативных игр как средство развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с ЗПР

1. «Поменяйтесь местами»

Цель: развитие уважения к другим людям, развитие наблюдательности, умение видеть себя частью коллектива.

Содержание.

Игроки либо стоят в кругу, либо сидят на стульях. Ведущий игры предлагает поменяться местами тем, кто (Далее идут задания: «Поменяйтесь местами те, у кого светлые волосы (светловолосые, те, у кого карие глаза (кареглазые, у кого курносый нос) кто любит сладкое (сладкоежка)», «У кого длинные красивые волосы (длинноволосые)», «У кого короткая стрижка (короткостриженные) « и так далее).

2. «Вежливые слова»

Цель: развитие уважения в общении, привычка пользоваться вежливыми словами.

Содержание. Игра проводится с мячом в кругу. Дети бросают друг другу мяч, называя вежливые слова.

Назвать только слова:

приветствия (*здравствуйте, добрый день, привет, мы рады вас видеть, рады встречи с вами*);

благодарности (*спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны*);

извинения (*извините, простите, жаль, сожалею*);

прощания (*до свидания, до встречи, спокойно*).

3. «Опиши друга»

Цель: развивать наблюдательность, внимание к окружающим людям, развивать умение составлять описательный рассказ по плану.

Содержание. С помощью считалки выбирается пара детей. Они встают спиной друг другу и по очереди описывают прическу, одежду и лицо своего партнера. После этого описание сравнивается с оригиналом и

делается вывод о том, насколько был точен каждый игрок. Затем выбирается другая пара, игра возобновляется.

4. «Интервью»

Цель: развитие умения принимать на себя роль, выполнять её в соответствии с характеристикой героя.

Оснащение: микрофоны (по количеству пар участников)

Содержание. Педагог разделяет детей на две команды. Одна команда - «эксперты», другая - «журналисты».

Педагог говорит:

- Каждому «журналисту» нужно выбрать себе «эксперта» и взять у него интервью по знакомой нам теме, например: «Масленица».

Пожалуйста, играйте свои роли так, чтобы ваше поведение и речь были бы как у настоящих журналистов и экспертов. Кто начнет первым?

Педагог выступает в роли наблюдателя.

Выигрывает пара, которая, по мнению большинства детей, наиболее удачно сыграла свои роли.

6. «Волшебный букет цветов»

Цель: Учить проявлять внимание к окружающим, устанавливать доброжелательные отношения, замечать положительные качества других и выражать это словами, делать комплименты.

Оборудование: зеленая ткань или картон, вырезанные лепесточки для каждого ребенка.

Содержание.

Педагог (показывает на лежащий на полу кусок ткани). Это зеленая полянка. Какое у вас настроение, когда вы смотрите на эту полянку?

Дети. Грустное, печальное, скучное.

Воспитатель. Как вы думаете, чего на ней не хватает?

Дети. Цветов.

Педагог. Не веселая жизнь на такой полянке. Вот так и между людьми: жизнь без уважения и внимания получается мрачной, серой и

печальной. А хотели бы сейчас порадовать друг друга? Давайте поиграем в «Комплименты».

Дети по очереди берут по одному лепесточку, говорят комплименты любому ровеснику и выкладывают его на полянке. Добрые слова должны быть сказаны каждому ребенку.

Педагог. Посмотрите ребята, какие красивые цветы выросли от ваших слов на этой полянке. А сейчас какое у вас настроение?

Дети. Веселое, счастливое.

Педагог, таким образом, подводит к мысли, что нужно внимательней относиться друг к другу и говорить хорошие слова.

7. «Подарок на всех»

Цель: развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Содержание. Детям даётся задание: «Если бы ты был волшебником и мог творить чудеса, то что бы ты подарил сейчас всем нам вместе?» или «Если бы у тебя был Цветик - Семицветик, какое бы желание ты загадал?». Каждый ребёнок загадывает одно желание, оторвав от общего цветка один лепесток.

Лети, лети лепесток, через запад на восток,

Через север, через юг, возвращайся, сделав круг,

Лишь коснёшься ты земли, быть, по-моему, вели.

Вели, чтобы...

В конце можно провести конкурс на самое лучшее желание для всех.

8. «Пантомимические этюды»

Цель: учить определять эмоциональное состояние и отражать его с помощью выразительных движений.

Содержание. Педагог предлагает детям пройтись так, как в их представлении ходят:

- маленькая девочка в хорошем настроении;
- старик;

- уставший человек;
- смелый человек и т. д.

Вначале дети выполняют каждое задание одновременно, затем поочередно.

9. «Руки знакомятся, руки ссорятся, руки мирятся»

Цель: развить умения выражать свои чувства и понимать чувства другого человека.

Содержание. Игра выполняется в парах с закрытыми глазами, дети сидят напротив друг друга на расстоянии вытянутой руки.

Педагог даёт задания:

- Закройте глаза, протяните руки навстречу друг другу, познакомьтесь руками, постарайтесь получше узнать своего соседа, опустите руки;
- снова вытяните руки вперёд, найдите руки соседа, ваши руки ссорятся, опустите руки;
- ваши руки снова ищут друг друга, они хотят помириться, ваши руки мирятся, они просят прощения, вы расстаётесь друзьями.

10. «Радио»

Цель: развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Содержание: Педагог садится спиной к группе и объявляет: «Внимание, внимание! Потерялся ребенок (подробно описывает кого-нибудь из группы участников (Цвет волос, глаз, рост, одежду...)) Пусть она подойдет к диктору».

Дети внимательно смотрят друг на друга, определяют, о ком идет речь, и называют имя этого ребенка. В роли диктора радио может побывать каждый желающий.

11. «Клеевой ручеек»

Цель: развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Содержание:

Педагог. Сейчас мы с вами поиграем в игру, которая покажет – дружные вы ребята или нет.

– Ребята, как вы думаете, что такое дружба?

Ответы детей (дружба – это взаимопомощь, весёлое и интересное общение, желание помочь другу в трудную минуту).

Давайте послушаем стихотворение Юрия Энтина «Про дружбу»

Дружит с солнцем ветерок,

А роса – с травойю.

Дружит с бабочкой цветок,

Дружим мы с тобою.

Всё с друзьями пополам

Поделить мы рады!

Только ссориться друзьям

Никогда не надо!

Педагог:

– Ребята, как вы думаете, почему игра называется «Клеевой ручеёк»?

Предположения детей.

Послушайте правила игры:

Нужно встать друг за другом и держаться за плечи впереди стоящего. В таком положении нужно преодолеть различные препятствия.

1. Подняться и сойти со стула.
2. Проползти под столом.
3. Обогнуть «широкое озеро».
4. Пробраться через «дремучий лес».
5. Спрятаться от диких животных.

Непременное условие для ребят: на протяжении всей игры они не должны отцепляться друг от друга. Дети должны меняться после прохождения комплекса препятствий.

Педагог.

– Ребята, какие вы молодцы! Вы смогли правильно выполнить задания и сообща преодолели все препятствия. Я еще раз убедилась, что у нас в группе живет дружба, а вы умеете дружить.

12. «Поварята»

Цель: развить умение дружить, делать правильный выбор, сотрудничать со сверстниками, чувства коллектива.

Содержание:

Педагог.

- Ребята, я хочу, чтобы в нашей группе все ребята были дружные.

Сейчас мы с вами поиграем в игру, которая называется.

- Ребята, скажите мне: «Кто нам готовит еду в детском саду? (повар)

Ответы детей

Педагог.

- А, давайте мы с вами сегодня тоже будем «Поварами»! Хотите?

Ответы детей

Педагог: что мы сегодня с вами будем готовить? *(право выбора детям)*

Дети отвечают.

Педагог.

- Давайте мы сейчас поиграем в игру.

Послушайте описание игры: все встают в круг – это «кастрюля» или «миска». Я буду выкрикивать названия ингредиентов. Названный впрыгивает в круг, следующий компонент берет за руку его и т. д.

При этом ведущий будет выполнять какие-либо действия с «продуктами»: резать, крошить, солить, поливать и т. д. Можно имитировать закипание, перемешивание.

Дети договариваются, что они будут готовить – суп, компот, салат и т.д. Каждый придумывает, чем он будет: картошкой, мясом, морковкой или чем-нибудь еще.

Когда все дети окажутся снова в одном круге, игра заканчивается словами:

Дети:

Сварить можем быстро мы борщ или суп

И вкусную кашу из нескольких круп,

Нарезать салат и простой винегрет,

Компот приготовить – вот славный обед.

Далее можно приступить к приготовлению нового «блюда».

Педагог.

- Ребята, какие мы сегодня молодцы! Приготовили столько разных блюд. Вам понравилась игра?

Дети отвечают.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Результаты контрольного этапа эксперимента

Таблица В.1 – Результат исследования определения наличия положительных установок на взаимодействие со взрослыми и сверстниками

| Участники общения | Тон общения | | | | Стиль общения | | | | | | | | Уровень речевого общения |
|-------------------|------------------|--------------------|-----------|-----------|-----------------------------|------------|------------------------|--------------------------------|-------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---------|--------------------------|
| | доброжелательный | недоброжелательный | спокойный | крикливый | внимание к речи собеседника | невнимание | перебивает собеседника | не перебивает, ожидает очереди | не мешает общению | сдержанность в жестах, мимике, позе | Развязность в жестах, мимике, позе | | |
| 1. Иван А. | + | - | + | - | + | - | - | + | - | + | - | средний | |
| 2. Анна Г. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | высокий | |
| 3. Виктория К. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 4. Алексей Б. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | высокий | |
| 5. Даша С. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | высокий | |
| 6. Настя П. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 7. Софья Т. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | высокий | |
| 8. Полина Т. | + | - | + | - | + | - | + | - | + | + | - | средний | |
| 9. Ангелина О. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | высокий | |
| 10. Лиза Х. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | средний | |
| 11. Матвей Ч. | + | - | + | - | + | - | - | + | - | + | - | средний | |
| 12. Влад К. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 13. Дима М. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | + | - | средний | |
| 14. Богдан К. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 15. Миша Г. | + | - | + | - | - | + | - | + | - | + | - | средний | |
| 16. Роман Ш. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 17. Арсений Г. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 18. Иван М. | + | - | + | - | + | - | + | - | + | + | - | средний | |
| 19. Илья П. | + | - | + | - | + | - | - | + | + | - | + | средний | |
| 20. Илья С. | + | - | - | + | - | + | + | - | - | - | + | низкий | |

Методика «Выявление уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста привычек нравственного поведения в группе сверстников (авторы Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко)»

Таблица В.2 – Результат исследования уважительного отношения в группе сверстников на основе

| ФИ ребёнка | Отношение к сверстнику | | | Оказание помощи | | | Сочувствие | Чувство радости | Баллы |
|--------------|------------------------|---------------|--------------|---------------------|----------------------|---------------------|------------|-----------------|-------|
| | положительное | отрицательное | безразличное | по своей инициативе | по просьбе взрослого | отказывают в помощи | | | |
| 1. Иван А. | | | + | | | + | - | + | 1 |
| 2. Анна Г. | + | | | + | | | + | + | 1 |
| 3. Вика К. | | | + | | | + | - | + | 1 |
| 4. Лёша Б. | + | | | + | | | - | + | 1 |
| 5. Даша С. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 6. Настя П. | | | + | | + | | - | + | 1 |
| 7. Софья Т. | + | | | + | | | + | + | 2 |
| 8. Полина Т. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 9. Ангелина | + | | + | | + | | + | + | 1 |
| 10. Лиза Х. | + | | | + | | | + | + | 2 |
| 11. Матвей | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 12. Влад К. | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 13. Дима М. | + | | | | + | | + | + | 1 |
| 14. Богдан | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 15. Миша Г. | | | + | | | + | + | + | 1 |
| 16. Роман | | | + | | + | | + | + | 1 |
| 17. Арсений | | + | | | | + | - | - | 0 |
| 18. Иван М. | | | + | | | + | + | + | 1 |
| 19. Илья П. | | | + | | | + | + | + | 1 |
| 20. Илья С. | | + | | | | + | - | + | 0 |

Таблица В.3 – Результат исследования инициативности при вступлении в контакт со сверстниками (на основе критериев и показателей М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной)

| ФИ дошкольника | Умение вступать в диалог | | | Умение поддержать и завершать диалог | | | | | средний бал | Уровень речевой коммуникации |
|----------------|---|--------------------------|--|--------------------------------------|--|----------------------------|---------------------------------------|---------------------------|-------------|------------------------------|
| | владение речевыми оборотами для установления контакта | легкость контактирования | затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми | умение отвечать на вопросы | умение задавать вопросы в ходе диалога | умение слушать собеседника | умение своевременно вступать в диалог | умение завершать разговор | | |
| 1. Иван А. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 2. Анна Г. | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2,8 | высокий |
| 3. Виктория К. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,9 | средний |
| 4. Алексей Б. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 5. Даша С. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | высокий |
| 6. Настя П. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 7. Софья Т. | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2,7 | высокий |
| 8. Полина Т. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,2 | средний |
| 9. Ангелина О. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 10. Лиза Х. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 11. Матвей Ч. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 12. Влад К. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,3 | низкий |
| 13. Дима М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 14. Богдан К. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 15. Миша Г. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,3 | средний |
| 16. Роман Ш. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 17. Арсений Г. | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2,2 | средний |
| 18. Иван М. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 19. Илья П. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | средний |
| 20. Илья С. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1,2 | низкий |

Наблюдение за игровой деятельностью детей (автор Г. А. Урунтаева).

Таблица В.4 – Результаты исследования развития общения детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в сюжетно-ролевой игре

| ФИО | Содержание игры | Способность согласовывать свои действия с действиями партнера по игре | Отношения между детьми в игре | Отношение и роли в игре | Игровые действия | Выполнение правил во время игры |
|-------------|-----------------|---|-------------------------------|-------------------------|------------------|---------------------------------|
| 1. Иван А. | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 2. Анна Г. | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 3. Вика | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 4. Алексей | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 5. Даша С. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6. Настя П. | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 |
| 7. Софья | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8. Полина | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 |
| 9. Ангелина | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 10. Лиза Х. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 11. Матвей | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12. Влад К. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 13. Дима | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14. Богдан | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 15. Миша | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 16. Роман | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 17. Арсений | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 18. Иван М. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| 19. Илья П. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 20. Илья С. | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |

Таблица В.5 – Уровень развития общения детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в сюжетно-ролевой игре

| ФИО | Общее количество баллов | Уровень |
|----------------|-------------------------|---------|
| 1. Иван А. | 15 | средний |
| 2. Анна Г. | 14 | средний |
| 3. Виктория К. | 14 | средний |
| 4. Алексей Б. | 17 | высокий |
| 5. Даша С. | 12 | средний |
| 6. Настя П. | 15 | средний |
| 7. Софья Т. | 18 | высокий |
| 8. Полина Т. | 16 | высокий |
| 9. Ангелина О. | 12 | средний |
| 10. Лиза Х. | 12 | средний |
| 11. Матвей Ч. | 13 | средний |
| 12. Влад К. | 14 | средний |
| 13. Дима М. | 12 | средний |

Продолжение таблицы А.5

| ФИО | Общее количество баллов | Уровень |
|----------------|-------------------------|---------|
| 14. Богдан | 13 | средний |
| 15. Миша Г. | 17 | высокий |
| 16. Роман Ш. | 9 | низкий |
| 17. Арсений Г. | 13 | средний |
| 18. Иван М. | 14 | средний |
| 19. Илья П. | 11 | средний |
| 20. Илья С. | 9 | низкий |