



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 программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
70,6 % авторского текста

Выполнила:
студентка группы ЗФ-409-102-3-1Мс
Пешнина Елизавета Игоревна *Е.И. Пешнина*

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

Научный руководитель:
кандидат биологических наук,
доцент
Лапшина Любовь Михайловна *[подпись]*

Челябинск
2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	7
1.1 Характеристика процесса развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста	7
1.2 Психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	21
1.3 Особенности коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития	30
Выводы по первой главе	21
ГЛАВА 2. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	41
2.1 Организация исследования коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития	41
2.2 Диагностика уровня развития коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития	46
2.3 Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	53
Выводы по второй главе	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	54

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Сфера коммуникации – необходимая часть социального пространства, в котором существует личность. В современных условиях, когда напряженностью и стабильностью характеризуются все сферы жизнедеятельности субъекта, конструктивно – коммуникативная деятельность приобретает особую значимость. Именно в сфере коммуникации человек осуществляет и свои профессиональные, и личные планы. Здесь он получает подтверждение своего существования, поддержку и сочувствие, помощь в реализации жизненных планов и потребностей. Именно поэтому коммуникативные умения и навыки – это средства, которые обеспечат успешную деятельность субъекта в сфере коммуникации. Кроме того, конструктивное общение является показателем культуры личности в целом. Формировать коммуникативные навыки можно в условиях обучения, в другом варианте процесс их развития идет спонтанно и во многом зависит от ситуации.

Важным фактором психического развития дошкольника является его общение со взрослыми и сверстниками. В исследованиях Гойхман О.Я., Жукова Ю.М., Леонтьева А.А., Лисиной М.И., Марковой А.К. отмечается, что способность к установлению взаимоотношений рассматривается как специфическая форма активности субъекта [9; 14; 19; 20; 26]. В общении люди раскрывают свои личностные качества. Лисина М.И., Маркова А.К. подчеркивают, что в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие и формирование в процессе общения [20; 26]. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, отмечают авторы, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности дошкольника.

В психологической науке установлено, что коммуникативная

деятельность зарождается и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте [38; 23; 46]. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

Коммуникация, по мнению психологов – это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями.

Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора [41].

Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Дети с задержкой психического развития составляют в настоящее время почти четвертую часть детской популяции.

Исследователи отмечают недостаточность развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР, незрелость общения, проявляющуюся в ситуативности поведения [33; 40; 41; 43]. Экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития, как отмечает Р.Д. Триггер, немного. Несмотря на постоянный интерес исследователей к содержанию коррекционной работы с данной категорией детей, в настоящий момент нет целостного представления о закономерностях развития у них коммуникативных навыков.

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

Предмет исследования – содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить содержание коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования – мы предполагаем, что работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет эффективна при систематическом, регламентированном и специально организованном коммуникативном обучении.

Задачи исследования:

1. Проанализировать специальную и психолого-педагогическую литературу по проблеме развития коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития.

2. Изучить особенности развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Применить на практике программу коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили работы по:

– проблеме возникновения задержки психического развития (М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.И. Переслени, З.И. Калмыковой и др.);

– проблеме формирования и развития коммуникативных навыков у детей (А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.);

– проблеме недостаточности развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР (Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульenkова и др.).

Методы исследования: анализ специальной и психолого-педагогической литературы по данной проблеме; методика исследования форм общения детей с взрослыми (Е.О. Смирнова, А.Г. Рузская); педагогический эксперимент; количественный и качественный анализ данных.

База исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2023 гг. на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 101» г. Миасс. В исследовании приняли участие 23 ребенка 5–6 лет групп компенсирующей направленности «Дружная семейка» и «Речецветик». В контрольную группу вошли 12 из них – с нормой психического развития, а в экспериментальную 11 – с задержкой психического развития.

Объем и структура работы. Выпускная квалификационная работа изложена на 76 страницах, состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, включающего 49 источников, 1 приложения. Работа иллюстрирована 1 рисунком и 7 таблицами.

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

1.1 Характеристика процесса развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста

Современная педагогическая практика опирается на психолого-педагогические исследования, теоретически обосновывающие сущность и значение формирования коммуникативных умений и навыков в развитии ребенка дошкольного возраста. В основе многочисленных публикаций лежит концепция деятельности, разработанная А.А. Леонтьевым [19], Д.Б. Элькониным [46], А.В. Запорожцем [33] и др. Основываясь на ней, М.И. Лисина [23], А.Г. Рузская [37] рассматривали общение как коммуникативную деятельность. В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию дошкольника (А.В. Запорожец [33], М.И. Лисина [22], А.Г. Рузская [37]), влияют на общий уровень его деятельности [46]. Значение сформированности коммуникативных умений и навыков становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Общение как показатель коммуникативного поведения, как необходимое условие формирования коммуникативных навыков изучали М.А. Виноградова [8], Л.В. Июдина [16] и другие.

Общение – это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты.

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

По мнению Е. Кормильцевой и Л.Г. Соловьевой [36] любой коммуникативный навык подразумевает, прежде всего, распознавание ситуации, после чего в голове выплывает меню со способами реакции на эту ситуацию, а затем мы выбираем из списка наиболее подходящий и удобный способ и применяем его.

Своевременному формированию всех коммуникативных навыков способствует общение и пример старших. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект. Общение есть не просто действие, а именно взаимодействие - оно осуществляется между участниками, каждый из которых равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах [19].

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной [22], Т.А. Репиной [26], А.Г. Рузской [33], согласно которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что развитие общения дошкольников со сверстником, как и со взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. М.И. Лисиной [22] в структуре общения, как коммуникативной деятельности выделены следующие компоненты:

1. Предмет общения – другой человек, партнер по общению как субъект.

2. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке.

3. Коммуникативные мотивы – то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.

4. Действия общения – единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.

5. Задачи общения – цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой.

6. Средства общения – это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения.

Итак, коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации. В более широком философском смысле коммуникация рассматривается как «социальный процесс, связанный либо с общением, обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем» [9].

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях в общем как коммуникативность

(Н.В. Ключева [6], Ю.В. Касаткина [10], Л.А. Петровская [12], П.В. Растянников [16]). Для того, чтобы обладать коммуникативностью, человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную М.М. Алексеевой, мы выделяем комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению [1]. Исследователь выделяет следующие виды умений:

- 1) межличностной коммуникации;
- 2) межличностного взаимодействия;
- 3) межличностного восприятия.

Первый вид умений включает в себя использование и невербальных средств общения, передача рациональной и эмоциональной информации и т.д. Второй вид умений представляет собой способность к установлению обратной связи, к интерпретации смысла в связи с изменением окружающей среды. Третий вид характеризуется умением воспринимать позицию собеседника, слышать его, а также импровизационным мастерством, что включает в себя умение без предварительной подготовки включаться в общение и организовывать его. Владение этими умениями в комплексе обеспечивает коммуникативное общение [1].

Таким образом, владение перечисленными умениями, способность устанавливать контакт с другими людьми и поддерживать его была определена как коммуникативная компетентность рядом исследователей (Ю.М. Жуков [3], Л.А. Петровский [15], П.В. Растянников [16] и др.).

При организации коммуникативного процесса важную роль играет учет личностных и возрастных особенностей дошкольников. Дошкольный возраст является чрезвычайно благоприятным для овладения коммуникативными навыками. Процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладения речью как средством общения, в течение первых лет жизни проходит несколько этапов. На первом этапе ребенок еще

не понимает речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладению речью в последующем. Это довербальный этап. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова. Это этап возникновения речи. Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения [29].

Анализ поведения детей раннего возраста показывает – ничто в их жизни и поведении не делает для них необходимым употребление речи; лишь присутствие взрослого, который постоянно обращается к детям со словесными высказываниями и требует адекватной на них реакции, в том числе речевой («Что это?»; «Ответь!»; «Назови!»; «Повтори!»), заставляет ребенка овладеть речью. Следовательно, только в общении со взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ.

Поэтому при рассмотрении каждого из трех этапов генезиса речевого общения особое внимание уделяется исследованию коммуникативного фактора как решающего условия появления и развития у детей речи.

Коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей в ее межличностной функции на всех трех этапах становления (в довербальный период, в момент возникновения и в дальнейшем ее развитии). Но по всей видимости, такое влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этапов. И это связано в первую очередь с тем, что сам коммуникативный фактор изменяется у детей в разные периоды дошкольного детства [18].

Предметом общения как деятельности является другой человек, партнер по совместной деятельности. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые

проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения.

М.И. Лисина рассматривает развитие общения со взрослыми у детей от рождения и до семи лет как смену нескольких целостных форм общения [21].

Формой общения она называет деятельность общения на определенном этапе ее развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризующую по следующим пяти параметрам:

- время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
- место, занимаемое данной формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
- основное содержание потребности, удовлетворяемое детьми в ходе данной «формы общения»;
- ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими взрослыми людьми;
- основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка со взрослыми.
- Выделено и описано четыре формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребенка.

Ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни [21].

Эту форму общения можно наблюдать, когда дети еще не овладели хватательными движениями целенаправленного характера. Взаимодействие со взрослыми разворачивается в первые месяцы жизни детей на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредствованы взаимоотношениями с близкими

взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей.

В развитом виде ситуативно-личностное общение имеет у младенца вид «комплекса оживления» – сложного поведения, включающего в виде компонентов сосредоточение, взгляд в лицо другого человека, улыбку, вокализации и двигательное оживление.

Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста. Операции, с помощью которых осуществляется общение в рамках первой формы этой деятельности, относятся к категории экспрессивно-мимических средств общения [16].

Ситуативно-личностное общение имеет большое значение для общего психического развития ребенка. Внимание и доброжелательность взрослых вызывают у детей яркие радостные переживания, а положительные эмоции повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции. Помимо такого неспецифического, влияния общения в лаборатории установлено и прямое воздействие этой деятельности на развитие психики детей. Для целей общения детям необходимо научиться воспринимать воздействия взрослых, и это стимулирует формирование у младенцев перцептивных действий в зрительном, слуховом и других анализаторах. Усвоенные в «социальной» сфере, эти приобретения начинают затем использоваться и для знакомства с предметным миром, что приводит к общему значительному прогрессу когнитивных процессов у детей.

Ситуативно-деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев – 2 года) имеет важнейшее значение в жизни детей раннего возраста. В это время дети переходят от неспецифических примитивных манипуляций с предметами ко все более специфическим, а затем и культурно фиксированным действиям с ними. В.В. Ветрова [29], М.Т. Елагина [22], Д.Б. Эльконин [46] считают, что этом переходе общение играет решающую роль.

Главной особенностью этой второй в онтогенезе формы коммуникации следует считать протекание общения на фоне практического взаимодействия, ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием.

Исследования М.И. Лисиной показали, что помимо внимания и доброжелательности ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду еще и в сотрудничестве взрослого [23]. Такое сотрудничество не сводится к простой помощи. Детям требуется соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность рядом с ними. Только такого рода сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при тех ограниченных возможностях, которыми он пока располагает. В ходе подобного сотрудничества ребенок одновременно получает внимание взрослого и испытывает его доброжелательность. Сочетание внимания, доброжелательности и сотрудничества – соучастия взрослого и характеризует сущность новой потребности ребенка в общении [23].

Ведущими становятся в раннем возрасте деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Основными средствами общения являются предметно-действенные операции: функционально-преобразованные предметные действия, позы и локомоции.

Важнейшим приобретением детей раннего возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. Исследования показали, что возникновение речи тесно связано с деятельностью общения: будучи наиболее совершенным средством общения, она появляется для целей общения и в его контексте.

Значение ситуативно-делового общения в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого мы видим главным образом в том, что оно приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к процессуальным

играм), к возникновению и развитию речи. Но овладение речью позволяет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества со взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Таким образом, снова рамки общения становятся тесными и разламываются, а дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности [20].

Внеситуативно-познавательная форма общения (3–5 лет). Третья форма общения ребенка со взрослым разворачивается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Полученные факты показали, что с расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, сменяющему сотрудничество практическое и состоящему в совместном обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире.

Несомненным признаком третьей формы общения может служить появление первых вопросов ребенка о предметах и их разнообразных взаимосвязях. Наиболее типичной эту форму общения можно считать для младших и средних дошкольников. У многих детей она остается высшим достижением до самого конца дошкольного детства [22].

Потребность ребенка в уважении со стороны взрослого обуславливает особую чувствительность детей младшего и среднего дошкольного возраста к той оценке, которую дают им взрослые. Чувствительность детей к оценке проявляется ярче всего в их повышенной обидчивости, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге детей после похвал.

Важнейшим средством коммуникации на уровне третьей формы общения становится речь, потому что только она одна открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть описываемой формы общения.

Основным средством общения у детей, владеющих внеситуативно-познавательной формой общения, являются речевые операции.

Познавательное общение тесно переплетается с игрой детей, которая является ведущим видом деятельности на протяжении всего дошкольного детства. В сочетании оба эти вида активности обеспечивают стремительное расширение познаний детей об окружающем мире, углубление их сведений о сторонах действительности, не подлежащих чувственному восприятию, «конструирование реальности» [38], т.е. построение ребенком субъективного образа мира.

Значение третьей формы общения детей со взрослыми состоит, на наш взгляд, в том, что она помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений. Вместе с тем познание мира предметов и физических явлений перестает вскоре исчерпывать интересы детей, их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере. Развитие мышления и познавательных интересов дошкольников выходит за рамки третьей генетической формы общения, где оно получало опору и стимул, и преобразует общую жизнедеятельность детей, перестраивая и деятельность общения со взрослыми.

Внеситуативно-личностная форма, общения детей со взрослыми (6–7 лет). Высшей формой коммуникативной деятельности, наблюдаемой в дошкольном детстве, является внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослыми.

В отличие от предыдущей, она служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность, так сказать, в «чистом виде». Эта последняя черта сближает внеситуативно-личностное общение с тем примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое составляет первую генетическую форму этой деятельности и наблюдается у младенцев

первого полугодия жизни. Именно это обстоятельство и заставило нас именовать первую и четвертую формы общения личностными [22].

Внеситуативно-личностное общение формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне разнообразной деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым.

Такое общение имеет для детей дошкольного возраста большое жизненное значение, так как позволяет им удовлетворить нужду в познании себя, других людей и взаимоотношений между людьми. Старший партнер ребенка служит для него источником знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общества, как особая личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослый выступает как высший компетентный судья. Наконец, взрослые служат для ребенка эталоном, образцом того, что и как надлежит делать в разных условиях.

В отличие от того, что имело место в рамках предыдущих форм общения, ребенок стремится обязательно добиться взаимопонимания со взрослым и сопереживания как эмоционального эквивалента взаимопонимания. С годами количество детей, овладевших внеситуативно-личностным общением, увеличивается и достигает наибольшего числа в старшей дошкольной группе, причем здесь оно выступает в своем самом совершенном виде. На этом основании мы рассматриваем внеситуативно-личностное общение как характерное для старшего дошкольного возраста.

Чем выше форма общения с взрослым, тем внимательнее и чувствительнее ребенок к оценке взрослого и к его отношению, тем более он сосредоточен на материале общения. Поэтому на уровне внеситуативно-личностной формы общения дошкольники легче усваивают сведения, излагаемые взрослым в ходе игры, в условиях, приближенных к занятиям [16; 33].

Ведущими мотивами на уровне четвертой формы общения являются личностные мотивы. Взрослый человек как особая человеческая личность - вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакты. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводят к иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека... Такое отношение к взрослому благоприятствует запоминанию и усвоению информации, получаемой от педагога, и, по-видимому, служит важным условием психологической подготовки детей к школьному обучению. Среди разнообразных средств общения на четвертом уровне, как и на третьем, основное место занимают речевые.

Переход от низших форм общения к высшим осуществляется по принципу взаимодействия между формой и содержанием: достигнутое в рамках предыдущей формы общения содержание психической деятельности перестает соответствовать старой форме, обеспечивавшей в течение некоторого времени прогресс психики, разламывает ее и обуславливает возникновение новой, более совершенной формы общения.

Важнейшее значение в возникновении и развитии общения имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей.

Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что если потребность в общении со взрослым складывается в первые два месяца жизни, то коммуникативная потребность в сверстнике появляется только у детей на третьем году жизни. Выявлено несколько больших фаз формирования у ребенка потребности в общении со сверстниками [23].

На первом году жизни у ребенка нет еще потребности в общении со сверстниками. Отмечается лишь внимание к другим детям и положительное эмоциональное отношение к ним [36].

На втором году жизни наблюдается первоначальное становление общения со сверстниками. Субъектное отношение ребенка к партнеру настойчиво и перемежается восприятием его как интересного объекта [13].

На третьем году жизни у детей появляется истинно коммуникативная потребность в общении с ровесниками и полноценной, соответствующей ей деятельности. Субъектное отношение к партнерам становится устойчивым и прочным.

Примерно в 4 года возникает вторая форма общения со сверстниками – ситуативно-деловая. Роль общения со сверстниками у детей старше 4 лет заметно возрастает среди других видов активности ребенка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры. Основным средством общения становится речь (приложение А).

В дошкольном возрасте происходит одно из важнейших «приобретений» ребенка в его коммуникативном развитии. Круг его общения расширяется. Помимо мира взрослых дошкольник «открывает» для себя мир сверстников. Он обнаруживает, что другие дети «такие же, как он». Это вовсе не означает, что он не видел, не замечал их раньше, но восприятие сверстника приобретает особое качество – осознанность. Происходит, как говорят психологи, идентификация себя со сверстниками, что коренным образом меняет отношение к нему. Если в раннем детстве ребенок существовал «рядом», параллельно со сверстником, то в дошкольном возрасте они попадают в общее коммуникативное пространство [27].

Результатом взаимодействия со сверстниками является возникновение особых межличностных отношений, от качества которых зависит и социальный статус ребенка в детском сообществе, и уровень его эмоционального комфорта. Отношения между детьми динамичны, они

развиваются, в старшем дошкольном возрасте становятся конкурентными, чему способствует осознание ребенком общественно значимых норм и правил. Так постепенно усложняется и обогащается коммуникативное поведение ребенка, формируются его новые формы. Интенсивно происходит социально-личностное становление дошкольника.

В общении детей со сверстниками выделяют также ряд последовательно сменяющих друг друга форм общения:

1. эмоционально-практическая;
2. ситуативно-деловая;
3. внеситуативно-деловая.

Эмоционально-практическая форма общения возникает на третьем году жизни ребенка. От сверстника ребенок ожидает соучастия в своих забавах и самовыражениях. Основные средства общения являются экспрессивно-мимические.

Примерно в 4 года возникает вторая форма общения со сверстниками – ситуативно-деловая. Роль общения со сверстниками у детей старше 4 лет заметно возрастает среди других видов активности ребенка. Это связано с преобразованием ведущей деятельности дошкольников – сюжетно-ролевой игры. Основным средством общения становится речь.

В самом конце дошкольного детства у некоторых детей складывается новая форма общения внеситуативно-деловая. Жажда сотрудничества побуждает дошкольников к наиболее сложным контактам этого периода детства. Сотрудничество, оставаясь практическим и сохраняя связь с реальными делами детей, приобретает внеситуативный характер. Это связано с тем, что на смену сюжетно-ролевым играм приходят игры с правилами, которые являются более условными [32].

Таким образом, общение характеризуется особой потребностью, несводимой к другим жизненным потребностям ребенка, которая определяется через продукт деятельности как стремление к оценке и самооценке, к познанию и самопознанию.

В общении потребность изменяется по содержанию в зависимости от характера совместной деятельности ребенка ее взрослым. На каждом этапе развития потребность в общении конституируется как потребность в таком участии взрослого, которое необходимо и достаточно для решения ребенком основных, типичных для его возраста задач.

Общение ребенка – это не только умение вступать в контакт и вести разговор с собеседником, но и умение внимательно и активно слушать и слышать, а также использовать мимику, жесты для более экспрессивного выражения своих мыслей. Осознание особенностей себя и других людей влияет на конструктивный ход общения.

1.2 Психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Свыше половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития». Причины возникновения задержки психического развития рассматриваются в работах М.С. Певзнер [33], Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л. И. Переслени [25], З.И. Калмыковой [26] и др.

Задержка психического развития (ЗПР) – синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности [24]. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше

дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения [13].

Основной причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природном, а также в ранних периодах его жизни. Задержка психического развития возникает и в результате ослабленное ЦНС инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В появлении синдрома ЗПР существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы усугубляют отставание в развитии, но не представляют единственную или главную причину ЗПР [23].

Одной из характерных особенностей ЗПР является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности ребенка.

М.С. Певзнер отмечает, что всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания и работоспособности [33]. Причем у некоторых детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале какой-либо деятельности, а потом оно неуклонно снижается. У других - сосредоточение внимания отмечается лишь после того, как они выполнили некоторую часть задания. Также встречаются дети с ЗПР, которым свойственна нестойкость, периодичность в сосредоточении внимания. Для этой категории детей характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания (особенно при большой нагрузке); слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности [15]. Исследованиями М.С. Певзнер и Т.А. Власовой выявлено, что детям с ЗПР необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для

приема и переработки сенсорной информации [33].

Изучение особенностей мыслительной деятельности детей с ЗПР показало, что большие затруднения возникают у них при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени. В наибольшей степени страдает наглядно-образное мышление. Их наглядно-образному мышлению присуща недостаточная подвижность образов-представлений. Как правило, словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, близким детям с ЗПР, решаются ими на достаточно высоком уровне. Простые же задачи, основанные даже на наглядном материале, но отсутствующем в жизненном опыте ребенка, вызывают большие трудности [13].

Речь детей с задержкой психического развития также имеет ряд особенностей. Так, их словарь, в частности активный, значительно сужен, понятия недостаточно точны. Ряд грамматических категорий в их речи вообще отсутствует.

В целом же ЗПР проявляется по классификации С.Г. Шевченко в нескольких основных клинико-психологических формах: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза. Каждой из этих форм присущи свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка. Остановимся более подробно на каждой из этих форм [10].

ЗПР конституционального происхождения – так называемый гармонический инфантилизм (неосложненный психический и психофизический инфантилизм). При данной форме отмечается такая структура личности, при которой эмоционально-волевая сфера находится как бы на ранней ступени развития. Преобладает эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения, незрелость личности в целом, легкая внушаемость, произвольность всех психических функций. При переходе к школьному возрасту сохраняется большая значимость для детей

игровых интересов. Черты эмоционально-волевой незрелости часто сочетаются с инфантильным типом телосложения. Ребенок по своему психическому и физическому облику соответствует более раннему этапу возрастного развития. Как правило, причиной такого состояния являются факторы генетического характера. Нередко возникновение этой формы ЗПР может быть связано с негрубыми обменно-трофическими расстройствами. Детям с этой формой ЗПР практически не нужна специальная помощь, поскольку со временем отставание сглаживается. Однако обучение в школе с 6-летнего возраста для них нерационально [10].

ЗПР соматогенного происхождения с явлениями стойкой соматической астении и соматической инфантилизацией. Данная форма возникает вследствие длительной соматической недостаточности различного генеза (хронические инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки внутренних органов и др.). В возникновении ЗПР у этой группы детей большая роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Большое значение имеют социальные факторы, приводящие к появлению различных невротических наслоений (неуверенность, боязливость, капризность, ощущение физической неполноценности). Усугубляет состояние ребенка режим ограничений и запретов, в котором он постоянно находится. Детям с этой формой задержки психического развития вместе с психолого-педагогическим воздействием требуется и медицинская помощь, периодическое пребывание в санатории [24].

ЗПР психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация). Эта форма чаще всего возникает в результате неблагоприятных условий воспитания ребенка (неполная или неблагополучная семья). Конечно, социальный характер данной аномалии развития не исключает ее первоначально патологической структуры. Неблагоприятные социальные условия, долго воздействующие и оказывающие травмирующее влияние на

психику ребенка, способствуют возникновению стойких отклонений в его нервно-психической сфере. Эту форму ЗПР надо уметь отличать от педагогической запущенности, проявляющейся прежде всего в ограниченных знаниях и умениях ребенка вследствие недостатка интеллектуальной информации. Данная форма ЗПР наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловленном явлениями гипоопеки и гиперопеки. У ребенка в условиях безнадзорности (гипоопеки) не формируется произвольное поведение, не стимулируется развитие познавательной активности, не формируются познавательные интересы. Патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы сочетается с недостаточным уровнем знаний и бедностью представлений. Развитие ребенка в условиях гиперопеки (чрезмерной, излишней опеки) ведет к возникновению у него таких отрицательных черт личности, как отсутствие или недостаточность самостоятельности, инициативности, ответственности. Дети с такой формой ЗПР не способны к волевому усилию, у них отсутствует произвольная форма поведения. Все эти качества в конечном счете ведут к тому, что ребенок оказывается неприспособленным к жизни и долгое время будет постоянно нуждаться в помощи [10].

Патологическое развитие личности по невротическому типу наблюдается у детей, воспитывающихся в условиях, где царят грубость, деспотичность, жестокость, агрессивность. Данная форма ЗПР часто встречается у детей, лишенных семьи. У них отмечается эмоциональная незрелость, малая активность. Психическая неустойчивость сочетается с задержкой формирования познавательной деятельности.

ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция) занимает основное место в полиморфной группе задержки психического развития. Дети с данной формой ЗПР характеризуются стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Функциональные расстройства ЦНС

накладывают отпечаток на психологическую структуру этой формы ЗПР [25].

Клинико-психологическую структуру этой формы ЗПР характеризует сочетание черт незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. Признаки незрелости в эмоциональной сфере проявляются при органическом инфантилизме, а в интеллектуальной – в недостаточности сформированности отдельных корковых функций и в недоразвитии регуляции высших форм произвольной деятельности.

В зависимости от типа соотношения черт органической незрелости и повреждения ЦНС выделяют два клинико-психологических варианта ЗПР церебрально-органического генеза. При первом варианте – у детей обнаруживаются черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма (негрубые церебростенические и неврозоподобные расстройства, признаки минимальной мозговой дисфункции, незрелость мозговых структур). Нарушения высших корковых функций имеют динамический характер, обусловленный их недостаточной сформированностью и повышенной истощаемостью. Регуляторные функции особенно слабы в звене контроля.

При втором варианте – доминируют симптомы поврежденности: выраженные церебростенические, неврозоподобные, психопатоподобные синдромы. Неврологические данные отражают выраженность органических расстройств и значительную частоту очаговых нарушений. Наблюдаются также тяжелые нейродинамические расстройства (инертность, персивираторные явления), дефицитарность корковых функций, в том числе их локальные нарушения. Дисфункция регуляторных структур проявляется в звеньях и контроля, и программирования [25].

При первом варианте данной формы ЗПР прогноз более благоприятен и в хороших социальных условиях (благополучная семья и пр.) таким детям можно рекомендовать пребывание в кругу учащихся школ общего назначения в сочетании с квалифицированной педагогической и

психологической помощью.

При втором варианте этой формы дефекта дети нуждаются в существенной психолого-педагогической коррекции. Такая коррекция в ряде случаев может быть обеспечена только в условиях специальных учреждений для дошкольников и школьников с ЗПР или в специальных группах детского сада или классов коррекционно-развивающего обучения школ общего назначения [4].

Многие психологические особенности ЗПР можно наблюдать уже на ранних этапах жизни ребенка. Дети с минимальной мозговой дисфункцией беспокойны, раздражительны, часто кричат беспричинно. У них наблюдается нарушение сна и бодрствования, сна и питания. Они долго не засыпают, мало спят, плохо и мало едят. Не выспавшийся и голодный ребенок находится в состоянии постоянной усталости и напряжения. Активность младенца повышена и не всегда целенаправленна. Восприятие мира более хаотично, чем у нормально развивающегося ребенка. Сенсомоторное развитие идет с запозданием, поэтому у него вовремя не формируются адекватные реакции на поступающие воздействия. Часто наблюдается нарушение двигательных способностей: движения нескоординированы, неловки, неконтролируемы. Дети чрезмерно подвижны и импульсивны. У них нередко возникает чувство страха, тревоги, опасения [21].

Психологические проявления, свойственные дошкольному возрасту, у детей с ЗПР неполноценны. Так, игровая деятельность недостаточно сформирована. Дети с ЗПР предпочитают наиболее простые игры, характерная же для старшего дошкольного возраста ролевая игра, требующая выполнения определенных правил, проводится ими в ограниченной форме: дети соскальзывают на стереотипные действия, часто просто манипулируют игрушками. В целом игра носит процессуальный характер. Фактически дошкольники с ЗПР не принимают отведенной им роли и не выполняют функций, возлагаемых на них правилами игры. Они

не проявляют интереса к играм по правилам, имеющим важное значение в подготовке к учебной деятельности. Такие дети предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту. Дошкольники с ЗПР не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, в процессе знакомства зачастую обследуют взрослого как неодушевленный предмет. Они редко завязывают длительные и глубокие отношения со своими сверстниками [18].

При ЗПР В.И. Лубовский отмечает слабость словесной регуляции действий [25]. Методический подход предполагает развитие всех форм опосредования – использования реальных предметов и предметозаместителей, наглядных моделей, а также развитие словесной регуляции. В этом плане важно учить детей сопровождать речью свои действия, подводить итог – давать словесный отчет, а на более поздних этапах работы – составлять инструкции для себя и для других, т. е. обучать действиям планирования. Рассматривая психологическую структуру ЗПР в дошкольном возрасте, Е.С. Слепович указывает на ее основные звенья – недостаточную сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов представлений, недоразвитие знаково-символической деятельности [40]. Все названные особенности наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности. У детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью, например, ребенок собирается играть в «Больницу», с увлечением надевает белый халат, берет чемоданчик с «инструментами» и идет... в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей. Несформирована игра и как совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, дети мало общаются между собой, коллективная игра не складывается. Однако, у детей с ЗПР, в сравнении с нормой, уровень

развития игровой деятельности достаточно низкий и требует коррекции.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей. Так, исследования Е.Е. Дмитриевой показали, что старшие дошкольники с ЗПР не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослым [5]. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения. Эти факты необходимо учитывать при построении системы педагогической и психологической коррекции.

Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы – страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениями со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [6].

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление – формирование самосознания, самооценки, системы «Я». В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения.

Таким образом, задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна.

Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

1.3 Особенности коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития

А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др. отмечают, что межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте [21; 23; 38; 46]. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

Общение – это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека [16]. Наиболее широкое распространение получила в связи с этим точка зрения, в основе которой лежит понимание общения как коммуникативной деятельности [18; 21; 24; 33; 46].

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи

имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения [39].

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

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с ЗПР весьма ущербно, его мотивы исходят в основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями.

В возрасте 5–7 лет дети с ЗПР с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми [14]. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с ЗПР с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Заслуживает внимания и тот факт, что дети пяти–шестилетнего возраста с ЗПР, поступив в группу специального детского сада, обнаруживают неумение пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Длительное наблюдение за воспитанниками детского сада для детей с нарушением интеллекта показало, что в ситуации неорганизованной

игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной – ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста [25]. Нередко дети с ЗПР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них можно выделить [25]:

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;

- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;

- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Экспериментальные данные Е.С. Слепович свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития в разных сферах их деятельности преобладает деловое общение со взрослыми [40]. В игре некоторую роль играют личностные контакты, а обращений ко взрослым, связанных с познанием окружающего мира, крайне мало. Эти данные совпадают с характеристикой поведения обсуждаемых детей во время психолого-педагогического обследования, проведенного Е.С. Большаковой [4]. Автор подчеркивает, что дети осторожны в проявлении своих интересов, в общении со взрослыми отсутствует живость, они пассивны в игре. Даже при незначительных неудачах в работе дети отказываются от ее продолжения, замыкаются, настораживаются.

Е.С. Слепович отмечает, что вне специально организованной помощи

у 6-летних детей с задержкой психического развития преобладает ситуативно-деловая форма общения [40]. Этот уровень коммуникации характеризует общение нормативно развивающихся детей 3 лет [22]. Исследователь отмечает, что дошкольники с задержкой психического развития по собственной инициативе крайне редко обращаются к «чужому» взрослому за оценкой своей деятельности. Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию. Их удовлетворяют тактильный контакт (касание руки, поглаживание головы), улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки («молодец», «хороший мальчик»). Дети охотнее идут на контакт, легче принимают помощь, реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенной им деятельности, если общение со взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха, доверия.

Сходные данные получены Е.Е. Дмитриевой. Автором изучалась реализация возрастных возможностей в формировании общения со взрослыми, не находящимися с ребенком в родственных отношениях, у 6-летних детей с задержкой психического развития [7]. Критериями формирования коммуникативной деятельности служило наличие тех или иных форм общения, установленных М.И. Лисиной и ее сотрудниками в онтогенезе нормально развивающихся детей: ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев), ситуативно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет), внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) и внеситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет) [22].

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

В исследовании Л.И. Переслени выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у большинства 6-летних

детей с задержкой психического развития оно находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста [25]. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс фактических данных: 83,9 % детей в общении со взрослыми используют внеситуативные формы. При этом половина нормативно развивающихся шестилеток, принимавших участие в эксперименте, владеет внеситуативно-личностной формой общения. Это, бесспорно, является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к дальнейшему психическому развитию, в частности в процессе школьного обучения.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Даже к 7 годам у половины этих детей преобладает стремление к игровой и практической деятельности [32]. Ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

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

В то же время общение нормативно развивающихся дошкольников отличает стремление к сотрудничеству со взрослыми, к согласованию усилий, действий. Познавательные контакты этих детей разнообразны как

по форме, так и по содержанию: просьбы почитать, сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных явлениях. Причем детей не удовлетворяет односложный, беглый ответ взрослых, они стараются уточнить, побольше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Исследования нейрофизиологов выявили у детей с задержкой психического развития нарушения функциональной активности левого доминантного по речи – полушария мозга и межполушарных взаимодействий лобных и нижнетеменных структур. Структурно-функциональная организация левого полушария отражает некоторую степень его незрелости – состояние, которое характерно для более раннего этапа онтогенеза ребенка [45].

По собственной инициативе дошкольники с задержкой развития редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. Одновременное обращение ко взрослому нескольких детей затрудняет возникновение и развитие содержательных контактов. Ребенок, как правило, не ожидает возможности задать возникший у него вопрос, показать свою работу, а отходит от воспитателя. Можно предположить, что для этих детей мало значимо общение со взрослыми, находящимися вне их семейных связей. Однообразие по теме, функции, содержанию высказываний отличает их во всех ситуациях общения. Е.Е. Дмитриева показала, что в речевом общении со взрослыми у дошкольников с задержкой психического развития преобладают «ситуативные социальные по теме, информативно-констатирующие по функции и содержанию высказывания» [7]. Примером могут служить такие суждения, как «Это – плохие дети», «Девочка хорошая, маме дает спать», «Дима пролил воду». При обсуждении со взрослыми нравственно-этических тем 6-летние дети с задержкой психического развития в основном констатируют соблюдение или нарушение

сверстником правил поведения: «Вытер рот салфеткой», «Правильно несет тарелку» и т. п. Оценки нравственных качеств взрослых или сверстников присутствуют в речи этих детей крайне редко.

В исследовании У.В. Ульенковой и Е.Е. Дмитриевой показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре [43]. Однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жесто-мимическими или тактильными средствами. В данной работе также выявлена корреляция между низким уровнем общения детей с воспитателем, психологом и существенными затруднениями при выполнении учебных заданий. У таких дошкольников отмечается низкий уровень самоконтроля на всех этапах деятельности. Они испытывают затруднения в вербализации правил выполнения задания. Дети часто не достигают требуемого результата, однако при этом дают неадекватно завышенную оценку своего труда.

Общение с ровесниками дошкольников с задержкой психического развития отличается от общения нормативно развивающихся детей. Анализируя рисунки семьи дошкольников 6–7 лет, В.Б. Никишина подчеркивает, что братья и сестры играют более важную роль в эмоциональной жизни ребенка с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника [29].

Иная картина коммуникативной деятельности этих дошкольников с «чужими» сверстниками вырисовывается в тех единичных исследованиях, в которых общение рассматривается как одна из характеристик какой-либо деятельности ребенка. Описание и анализ общения в игровой деятельности дошкольников 6–7 лет, посещающих подготовительную группу специального детского сада, даны В.Б. Никишиной [29]. По собственной

инициативе дети с задержкой психического развития не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается.

Е.С. Слепович подчеркивает своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с задержкой психического развития двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной [40]. Коррекционная работа обеспечивает полноценное проведение сюжетных игр, содержанием которых являются предметные действия. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен. Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности [40]. Мир отношений моделируется детьми поверхностно, примитивно, зачастую просто неадекватно.

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования [10; 12; 24]. Развитие общения со сверстником проходит в дошкольном возрасте несколько этапов.

В 2–4 года сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная потребность – соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.

В 4–6 лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и взаимодействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность (главным образом – игровая). На этом же этапе

возникает потребность в уважении и признании сверстника.

В 6–7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не только в связи с внешней ситуацией, но и вследствие избирательных отношений между детьми.

Сходные возрастные и содержательные закономерности развития общения нормально развивающихся дошкольников выявлены у Л.И. Переслени [34]. Изучая социальное общение детей от 2 до 5 лет в процессе игры, она выделила 6 типов поведения и соответственно 6 видов игр дошкольников.

– Неигровое поведение: ребенок не играет, но занят чем-то таким, что вызывает у него быстро проходящий интерес.

– Игра-наблюдение: ребенок наблюдает, как играют другие, часто задает им вопросы, что-то советует, сам редко вступает в игру.

– Игра в одиночестве: ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми.

– Параллельная игра: ребенок играет один, однако в непосредственной близости от других играющих детей.

– Связанная игра: ребенок общается со сверстниками, занятыми сходной игрой, но каждый поступает так, как ему хочется. Типичным является не совместная игра, а лишь обмен игрушками.

– Совместная игра: дети объединяются в группу для достижения какой-либо общей цели или получения определенного результата.

По данным Л.И. Переслени, первые три типа (так называемые изолированные игры) характерны для детей в возрасте от 1 года до 3 лет [34]. Связанные и совместные игры (которые исследователь называет «социальными играми») – для дошкольников.

Становясь старше, дети меньше играют в одиночестве, и все больше тянутся к сверстникам. В этом общении они лучше усваивают социальные нормы поведения. Исследователь считает, что увеличение количества групповых игр-драматизаций бытовых ситуаций у старших дошкольников,

вероятно, связано с их более развитой способностью переключать внимание с себя на других и осознанием сопричастности к делам сверстников.

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

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

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

Таким образом, общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее, как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры

наблюдается в единичных случаях.

Вывод по первой главе

Проанализировав специальную и психолого-педагогическую литературу, посвященную проблеме развития коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, можно сделать следующие выводы:

1. Следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

2. Общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим.

3. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее, как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

4. Для коррекции нарушений развития коммуникативных навыков у дошкольников с ЗПР используются специальные занятия, игры, свободное общение детей с педагогами в рамках внеситуативно-личностной формы.

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

2.1 Организация исследования коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития

Педагогический эксперимент был организован на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 101». В исследовании приняли участие 23 ребенка 5–6 лет. В контрольную группу вошли 12 из них – с нормой психического развития, а в экспериментальную 11 – с задержкой психического развития (группы компенсирующей направленности «Дружная семейка» и «Речецветик»).

Педагогический эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап – констатирующий. На этом этапе определялась ведущая форма общения, а также уровень развития коммуникативных навыков у дошкольников.

2 этап – формирующий. Он был направлен на разработку коррекционной программы по развитию у дошкольников 5–6 лет с ЗПР коммуникативных навыков.

3 этап – контрольный, на котором оценивалась эффективность разработанной коррекционной программы по развитию у дошкольников 5–6 лет с ЗПР коммуникативных навыков.

На констатирующем этапе для изучения форм общения использовалась методика Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской [37]. В процессе обследования создавались три ситуации, каждая из которых являлась оптимальной для выявления одной из трех форм общения (ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), свойственных дошкольникам. Каждая ситуация позволяла установить, сложилась ли у ребенка определенная форма общения и насколько он ею

владеет.

Однако опыты были несколько модифицированы, что позволило определить не только наиболее развитую форму общения, но и выявить, насколько свойственна ребенку каждая из трех форм общения, и на таком целостном фоне установить, какая из них является оптимальной. Исходя из того, что при развитии форм общения новая форма не отменяет старых, ребенок, который научился беседовать на личностные темы, вовсе не теряет способности к сотрудничеству или познавательному контакту. Высший уровень развития общения состоит в том, что человек овладевает всеми коммуникативными навыками.

В ходе проведения эксперимента мы решили не ограничиваться выявлением признаков высшей формы общения, а старались, количественно оценивая отдельные из них, определить, как использует коммуникативные навыки ребенок при каждом типе общения. Вывод о преобладании одной из форм общения делался на основании суммы показателей, подтверждающей, что в данной ситуации испытуемый добился наиболее высоких результатов.

Первая модель, ситуативно-деловая форма общения. В этой ситуации организовывалась игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывал ребенку о том, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками, затем ребенок начинал свою деятельность. Взрослый наблюдал за действиями ребенка и оказывал ему помощь в случае, если она требовалась: отвечал на вопросы, откликался на его предложения. В этой ситуации общение ребенка с взрослым протекало на фоне практических действий с игрушками.

Вторая модель, внеситуативно-познавательная форма общения. Общение осуществлялось на фоне чтения и обсуждения книг. Книги были подобраны соответственно возрасту детей и имели познавательный характер. Взрослый читал книгу, объяснял, что нарисовано на картинках, давал возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей

области, подробно отвечал на вопросы. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирал сам из ряда предложенных.

Третья модель, внеситуативно-личностная форма общения. В этой ситуации проводилась беседа с детьми на личностные темы. Экспериментатор задавал вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе; взрослый рассказывал о себе, друзьях, о поступках разных людей, оценивал свои достоинства и недостатки, старался быть равноправным и активным участником беседы.

Выявление особенностей форм общения с взрослыми осуществлялось следующим образом. Экспериментатор приводил ребенка в комнату, где на столе были разложены игрушки и книги, и спрашивал, с чем бы он хотел: поиграть с игрушками, почитать книжку или поговорить. Взрослый организовывал ту деятельность, которую предпочел ребенок; затем ребенку предлагали на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не мог самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагал последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить.

В каждой ситуации помимо ребенка участвовал экспериментатор. В целом программа поведения взрослого характеризовалась открыто выраженной доброжелательностью к ребенку, готовностью прийти на помощь, общаться с ним. Экспериментатор не выдвигал никаких требований по ходу действий и никак не оценивал поведения ребенка. Каждая ситуация длилась не более 15 минут. Опыты с диагностикой форм общения повторялись по три раза.

В протоколах фиксировались показатели поведения детей. По каждому из перечисленных показателей ребенку начислялись баллы в соответствии с его поведением во время опытов:

1) порядок выбора ими ситуаций: за ситуацию общения, выбранную ребенком в первую очередь, начислялось 3 балла, во вторую очередь – 2 балла, в третью очередь – 1 балл.

2) основной объект внимания в первую минуту опыта: характеризует

основной объект внимания ребенка в первую минуту пребывания в комнате. Если внимание ребенка было обращено на игрушки, то начисляется 1 балл за ситуативно-деловую форму общения. Если внимание обращалось к книге, то начислялся 1 балл за внеситуативно-познавательную форму общения. Если же внимание ребенка было привлечено к взрослому, то 1 балл начислялся за внеситуативно-личностную форму общения.

3) уровень комфортности во время опытов: отражает комфортность состояния ребенка: свободу поведения, интерес к опыту, эмоциональную вовлеченность в каждую из трех ситуаций. Если ребенок чувствовал себя раскованно и свободно, ему начислялись 4 балла. Если при общении с взрослым ребенок чувствовал себя несколько напряженно, то ему начислялись 3 балла. 2 балла начислялись ребенку, если он во время опыта чувствовал себя скованно. За дискомфортное состояние начислялся 1 балл.

4) особенности речевых высказываний в каждой ситуации: этот показатель вычислялся путем количественной обработки особенностей речевых высказываний детей с учетом числа, тематики, уровня информации. Нами были разработаны шкалы оценки речевых высказываний ребенка для каждой из форм общения. За речевые высказывания ребенку начислялось от 0 до 4 баллов.

Ситуативно-деловая форма общения:

– 0 баллов – до 14 высказываний;

– 1 балл – 15 и более ситуативных высказываний;

– 2 балла – 15 и более высказываний, если от 1 до 9 % из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

– 3 балла – от 15 до 59 высказываний, если больше 10 % из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

– 4 балла – 60 и более высказываний, если больше 10 % из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного

характера.

Внеситуативно-познавательные формы общения:

– 0 баллов – 0–9 высказываний;

– 1 балл – 10 и более высказываний, если внеситуативные высказывания или познавательные вопросы составляют от 0 % до 20 % из них;

– 2 балла – 10–25 высказываний, если от 20 % до 30 % из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

– 3 балла – 26 и более высказываний, если от 20 % до 30 % из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

– 4 балла – 20 и более высказываний, если более 30 % из них составляют внеситуативные высказывания или познавательные вопросы.

Внеситуативно-личностная форма общения.

0 баллов – 1–10 высказываний;

– 1 балл – 11 и более высказываний, из которых не менее 80% являются внеситуативными, а оценочные высказывания и вопросы познавательного характера отсутствуют;

– 2 балла – 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют от 1 % до 10% всех внеситуативных высказываний;

– 3 балла – 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют от 10% до 20% всех внеситуативных высказываний;

– 4 балла – 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют более 20 % всех внеситуативных высказываний.

5) желательная длительность опыта.

Пятый показатель обозначает длительность опыта, определяющуюся

по желанию ребенка (но не более 15 минут):

– 1 балл – от 0 до 5 минут;

– 2 балла – от 6 до 10 минут;

– 3 балла – от 11 до 15 минут;

– 4 балла – если ребенок по истечении 15 минут выражал желание продолжить свою деятельность.

Затем путем суммирования вычислялось общее количество баллов, которое соответствовало определенному уровню общения ребенка с взрослым в каждой ситуации. Для получения целостной картины выводился общий результат по трем ситуациям (соответствующим ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения).

Таким образом, для каждого ребенка были зафиксированы три результата, соответственно по каждой форме общения. Доминирующей формой общения ребенка была та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов.

Помимо экспериментов по определению форм общения дошкольников с ЗПР с взрослыми на этом этапе работы нами были организованы наблюдения за поведением детей во время их общения с взрослыми. В ходе этих наблюдений мы фиксировали средства общения, которыми пользовались дети при общении с взрослым (экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые) и определяли, какие из них являются ведущими для каждого ребенка.

2.2 Диагностика уровня развития коммуникативных навыков у дошкольников с задержкой психического развития

Данные исследований по определению ведущих форм общения на констатирующем этапе свидетельствуют о том, что практически всем детям экспериментальной группы свойственна ситуативно-деловая форма

общения. Она оказалась ведущей у всех обследованных детей с ЗПР.

По результатам исследования большинству обследованных нами детей 5–6 лет с нормой психического развития свойственна внеситуативно-познавательная форма общения, которая является ведущей в этом возрасте. У двух детей в контрольной группе ведущее место начала занимать внеситуативно-личностная форма общения (таблица 1).

Таблица 1 – Ведущие формы общения у детей дошкольного возраста с ЗПР и нормой психического развития, %

Ведущая форма общения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Ситуативно-деловая	100	0
Внеситуативно-познавательная	0	80
Внеситуативно-личностная	0	20

Анализ протоколов исследования форм общения показал, что на этом этапе все дети с ЗПР без исключения выбрали в первую очередь игру. Не очень охотно они принимали чтение книги экспериментатором. Предложение побеседовать у многих вызывало недоумение, смущение, а нередко и прямой отказ.

В первую минуту опыта дети с ЗПР рассматривали игрушки, разные предметы в комнате. Лишь одна девочка однажды обратилась, прежде всего, к книгам. Никто из испытуемых не обратился в первую очередь к взрослому.

Уровень комфортности детей с ЗПР во время опытов был максимальным, когда они занимались игрушками. Однако мало кто из детей чувствовал себя свободно и расковано даже в ситуативно-деловой ситуации. Многие дети при общении с экспериментатором проявляли скованность, напряжение, пассивность. Как правило, дети говорили не много. А при обсуждении книг они часто отвлекались, становились рассеянными, прямые вопросы повергали их в смущение, вызывали затруднения. Только 2 детей вступали в личностные беседы с экспериментатором.

Желательная длительность опыта оказалась максимальной при игре. С большой неохотой дети с ЗПР оставляли игрушки, когда взрослый предлагал им почитать книги или побеседовать. Они часто выражали нежелание заняться чем-либо, кроме игры, даже совсем отказывались от иной деятельности.

Нами были проанализированы речевые высказывания детей с ЗПР и нормой речи по нескольким параметрам. Чаще и больше всего дети с ЗПР говорили в ситуации, моделирующей ситуативно-деловую форму общения (59 % всех высказываний). Намного меньше дети говорили в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения (26 %). И лишь 15 % всех высказываний приходится на долю внеситуативно-личностной формы общения (таблица 2).

Таблица 2 – Количество речевых высказываний в разных ситуациях общения, %

Ведущая форма общения	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Ситуативно-деловая	59	11
Внеситуативно-познавательная	26	57
Внеситуативно-личностная	15	32

Подавляющее большинство всех речевых высказываний у детей с ЗПР составляли ситуативные высказывания (80,2 %). Дети с ЗПР почти не обсуждали познавательные вопросы, не делились мнением о своих друзьях, сверстниках по группе. В целом у них преобладали сообщения об обладании предметами, о животных, игрушках и предметах быта. По содержанию превалировали информационные высказывания типа простой констатации фактов («У меня самолетик. Красная шапочка идет»). Они составили 86,25 % высказываний. Очень мало дети с ЗПР задавали вопросов познавательного характера («Почему паруса белые? Зачем паук насаживает мух на колючки?»), которые составили лишь 4,5 % от всех высказываний. Сообщений оценочного характера было только 1,8 % («Волк злой, он

бабушку съел. Паша добрый, он играет со мной»). Данные об особенностях речевых высказываний у дошкольников с ЗПР представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Особенности речевых высказываний детей дошкольников с ЗПР, %

Характер высказываний	Количество высказываний
Ситуативные	80
Внеситуативные	20
Информационно-констатирующие	86
Вопросы познавательного характера	5
Оценочные	2

В качестве примера опишем поведение в разных ситуациях общения некоторых дошкольников с ЗПР и нормой психического развития:

Егор (5 лет, ЗПР). Мальчик легко согласился на участие в опытах. Он сразу проявил интерес к игрушкам, стал ими манипулировать. Однако в общение со взрослым Саша вступил не сразу. Сначала он не отвечал на вопросы или только кивал в ответ головой. Но постепенно мальчик втянулся в ситуацию общения, стал обращаться к взрослому, но, тем не менее, к экспериментатору относился настороженно. Обращения Саши к взрослому были связаны, как правило, с его действиями. С большой неохотой мальчик расстался с игрушками, когда экспериментатор предложил ему почитать книгу. Во время чтения книги он был скован, пассивен. Он с интересом слушал чтение и рассматривал иллюстрации, однако обсуждать книгу фактически отказался. Прямые вопросы повергали мальчика в смущение, и, как правило, он отвечал на них: «Не знаю» или вообще не отвечал. На предложение экспериментатора побеседовать Саша ответил прямым отказом.

Григорий (5 лет, норма психического развития). В первую минуту проведения опыта мальчик обратил внимание на книги и с удовольствием согласился почитать. При обсуждении прочитанного Вова чувствовал себя скованно, однако охотно делился своими знаниями, видно, что мальчик

заинтересован обсуждением. Затем Вова выбрал игру, при этом мальчик чувствовал себя более уверенно, говорил гораздо больше, стремился рассказать о себе и поделиться своими знаниями. Например, мальчик сказал, что он «работает» водителем как папа, а затем рассказал что папа делает на работе. В третьей ситуации общения мальчик чувствовал себя скованно, при общении он был пассивен, не стремился узнать что-то о взрослом, не задавал ему никаких вопросов.

Нами выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у детей с ЗПР оно находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс фактических данных: 80 % детей в общении со взрослыми используют внеситуативные формы. При этом 20 % нормативно развивающихся дошкольников 5–6 лет, принимавших участие в эксперименте, владеет внеситуативно-личностной формой общения. Это, бесспорно, является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к дальнейшему психическому развитию, в частности в процессе школьного обучения.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности дошкольников с ЗПР. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с ЗПР определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

– их неустойчивость;

– отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;

– однообразие и бедность познавательных контактов со взрослыми.

В то же время общение нормативно развивающихся дошкольников отличает стремление к сотрудничеству со взрослыми, к согласованию усилий, действий. Познавательные контакты этих детей разнообразны как по форме, так и по содержанию: просьбы почитать, сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных явлениях. Причем детей не удовлетворяет односложный, беглый ответ взрослых, они стараются уточнить, побольше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

На этом этапе работы нами были также организованы специальные наблюдения за детьми с тем, чтобы определить средства их общения со взрослым. Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Оказалось, что все испытуемые с ЗПР пользуются в основном экспрессивно-мимическим и предметно-действенным средствами общения, а к речевым – прибегают относительно редко.

Экспрессивно-мимические средства общения детей не очень разнообразны. Чаще всего при общении со взрослым они улыбаются, иногда отмечалась иная мимика, отражающая их эмоциональное состояние. Во время наблюдений нами был отмечен тот факт, что при общении со взрослым дети очень редко на него смотрят, даже когда разговаривают с ним. Как правило, в этот момент они увлеченно занимаются с игрушками или книгами, если же такого занятия нет, то просто отводят взгляд в сторону. Дети не пользовались выразительными движениями рук и тела, вокализациями. Экспрессивно-мимические средства общения оказались наиболее характерными для 80 % дошкольников с ЗПР. У остальных из 20 % ведущими оказались предметно-действенные средства общения, которые

были в основном представлены приближениями, удалениями ребенка, а также протягиванием предметов взрослому. Ни для кого из испытуемых не оказались наиболее свойственными речевые средства общения.

Данные о ведущих средствах общения у дошкольников с ЗПР представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Ведущие средства общения со взрослым у детей дошкольного возраста с ЗПР, %

Ведущие средства общения	Экспериментальная группа
Экспрессивно-мимические	80
Предметно-действенные	20
Речевые	0

Таким образом, по собственной инициативе дошкольники с ЗПР редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. В ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жесто-мимическими или тактильными средствами.

Итак, данные констатирующего этапа педагогического эксперимента свидетельствуют о том, что общение со взрослым у дошкольников с ЗПР находится на более низком уровне, чем у их нормально развивающихся сверстников. Всем обследованным нами детям 5–6 лет с ЗПР свойственна ситуативно-деловая форма общения, в то время как у нормальных детей эта форма является ведущей в возрасте от 6 месяцев до 3 лет. Лишь у одного испытуемого можно отметить зачатки внеситуативно-познавательной формы общения, которая у нормально развивающихся детей преобладает между 3 и 5 годами. И, наконец, ни одного из дошкольников с ЗПР, принявших участие в нашем экспериментальном исследовании, не является

наиболее характерной внеситуативно-личностная форма общения со взрослым. У большинства обследованных нами дошкольников с ЗПР 5–6 лет ведущими оказались экспрессивно-мимические средства общения, в норме же они являются основными в возрасте 2–6 месяцев.

2.3 Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

После установления ведущей формы общения детей со взрослым были проведены формирующие занятия с целью развития навыков внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения.

В связи с тем, что для формирования коммуникативных навыков необходима целенаправленная, систематическая работа, и в большинстве программ уделяется недостаточно внимания развитию коммуникативных навыков, нами была разработана система занятий с психологом на основе работ Л.М. Шипицыной, О.В. Защиринской и других, направленная на развитие данных навыков у детей 5–6 лет с ЗПР.

В проведении занятий участвовали дети экспериментальной группы. Все они владели только ситуативно-деловой формой общения как ведущей для них формой контактов со взрослым; они вступали во внеситуативное общение лишь после приложения определенных усилий и при значительной поддержке. Дети контрольной группы и не принимали участия на втором этапе педагогического эксперимента.

На этом этапе работы наши усилия были сосредоточены на преодолении ситуативности в контактах дошкольников с взрослыми, их вовлечение в доверительные беседы на познавательные и личностные темы. Изначально нами предполагалось, что чем выше форма общения, которую мы предлагаем детям, тем в большей мере возникает у них необходимость задавать внеситуативные вопросы, переходить от простой констатации

фактов к рассуждению на отвлеченные темы, что подготавливает переход детей к более высоким, внеситуативным формам общения.

В ходе разработки программы и ее внедрения в практическую деятельность МКУ ДО «Центр развития творчества» решались следующие задачи:

- воспитание у детей интереса к окружающим людям, развитие чувства понимания и потребности в общении;
- развитие у детей коммуникативных навыков, навыков общения в различных жизненных ситуациях с окружающими; умения сопереживать;
- формирование у детей навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами и т.д.);
- развитие самоконтроля в отношении проявления своего эмоционального состояния в ходе общения;
- обучение детей речевым средствам общения.

Реализация программы коррекции предполагала проведение занятий в течение трех месяцев, во второй половине дня. Длительность одного занятия: 20–30 минут.

Занятия по нашей программе имели четко разработанную структуру и состояли из трех частей:

1. Вводная часть, целью которой являлся настрой группы на совместную работу, установление эмоционального контакта между всеми участниками. Эта часть занятия включала в себя приветствие, игры с именами, игры на снятие первичной физической и эмоциональной зажатости.

2. Рабочая часть, на которую приходилась основная смысловая нагрузка всего занятия. Дети учились работать в группе, учитывать желания и настроение окружающих, развивать коммуникативные навыки.

3. Завершающая часть, целью которой являлось создание у детей чувства принадлежности к группе и закрепление положительных эмоций от общения на занятии.

Методика формирующих опытов предусматривала 16 занятий, в ходе которых мы и дети осуществляли совместную деятельность.

Нами были организованы занятия двух типов (по 8 занятий каждого типа). Занятия первого типа включали в себя чтение и обсуждение книг познавательного характера (о животных, рыбах, птицах, машинах и т.п.). Взрослый читал книгу, добиваясь понимания детьми ее содержания, объясняя, что нарисовано на картинках, подробно отвечая на вопросы. Затем детям предоставлялась возможность сообщить о своих знаниях в соответствующей области, причем экспериментатором поощрялась любая подобная попытка ребенка. По мере возможности взрослый пытался вовлечь в эту беседу всех детей, принимающих участие в эксперименте.

В этой серии занятий ставилась еще одна важная задача: формировать у детей интерес к книге, как источнику, содержащему множество интересных фактов.

За основу занятий второго типа была взята дидактическая игра «Оцени поступок». Дети вместе с взрослым рассматривали картинку с проблемной ситуацией, экспериментатор рассказывал детям начало этой истории. Затем вместе с детьми взрослый последовательно рассматривал картинки, изображающие возможное продолжение истории (всего 4 варианта), и предлагал детям, глядя на картинку, рассказать, чем закончилась данная ситуация. После обсуждения всех вариантов продолжения истории экспериментатор вместе с детьми выбирал лучший из них.

После рассматривания и обсуждения картинок мы предлагали детям рассказывать об аналогичных случаях, происшедших с ними, их друзьями, виденных фильмах, мультфильмах или из книг.

Одно из важных требований занятий второго типа состояло в постепенном переходе детей от простой констатации фактов к характеристике людей и оценке разнообразных явлений, к обсуждению с взрослым таких обобщенных тем, как дружба, честность, доброта людей;

особый акцент ставился экспериментатором на согласовании мнений детей и взрослого.

Нам представляется, что в результате занятий обоих типов ребенок начинает ощущать потребность в сопереживании и взаимопонимании, у него формируются преимущественно внеситуативные познавательные и личностные мотивы общения, обеспечивающие реальную платформу для овладения внеситуативными формами общения (внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной).

В ходе формирующих занятий постоянно стимулировалась активность детей. При этом взрослый как старший партнер по общению выступал с инициативой только в случае бездействия детей, в остальных же ситуациях он охотно шел им навстречу, предоставляя право выбора действий. Детям предлагалось «теоретическое» сотрудничество в ходе совместной беседы на тему прочитанной книги или рассмотренных картинок. Взрослый сам начинал беседу, пытаясь вовлечь в нее испытуемых. От занятия к занятию в беседах с детьми экспериментатор затрагивал все более абстрактные темы, переходя от конкретных фактов к характеристике и оценке разнообразных явлений. Занятия проводились с двумя подгруппами. На первых занятиях дети чувствовали себя очень неуверенно, с трудом вступали в беседу, мало говорили, были безынициативными.

Необходимо отметить, что дети пятого года жизни с ЗПР не испытывали никакого желания прослушать книгу на познавательные темы и экспериментатору приходилось настаивать на своем. К рассмотрению картинок все дети проявляли больший интерес, чем к чтению книг. Во время первых занятий все испытуемые были склонны закончить общение со взрослым сразу после чтения книги или рассматривания картинок. Экспериментатору приходилось прилагать немало усилий, чтобы заинтересовать детей, задавать множество вопросов, побуждая их к высказываниям. Причем нужно отметить, что общей беседы для всех детей

на первых формирующих занятиях не получилось. Дети фактически отвечали только на поставленный вопрос, не выходя за его рамки, слушали же дети только взрослого, никто из испытуемых не проявлял интереса к тому, что говорили его сверстники. Дети отвлекались в это время, начинали играть.

На первых занятиях пришлось ограничиться только обсуждением конкретных событий, имевших место в жизни детей и взрослого, а также просмотренных мультфильмов и прочитанных ранее книг на эту тему. Перейти к обсуждению более отвлеченных и абстрактных тем все так и не удалось.

Подобная картина наблюдалась на первых 2–3 формирующих занятиях каждого типа. Затем ситуация несколько изменилась. Во время следующих 3–4 занятий дети стали раскованнее, увереннее, им стало проще вступать в беседу, они больше говорили. Однако уровень инициативности испытуемых был низким, и ведущая роль во время занятий по-прежнему оставалась за экспериментатором.

Как и на первых занятиях, дети проявляли больший интерес к рассматриванию картинок. Книга же интересовала их гораздо меньше. Однако следует отметить, что во время чтения книг и рассматривания картинок испытуемые стали задавать взрослому познавательные вопросы, высказывали оценочные суждения, а после чтения и рассматривания охотно участвовали в обсуждении, хотя самостоятельно и не выступали с такой инициативой.

Изменился также и характер беседы. Теперь не было необходимости постоянно задавать вопросы испытуемым, чтобы они могли высказать свое мнение. Достаточно стало попросить об этом ребенка, и он вступал в беседу. Так Павел (5 лет) после чтения книги о собаках по просьбе экспериментатора рассказал, что у него живет собака, что она любит играть с ним, умеет давать лапу и приносить палку.

На этих занятиях у детей проявлялся интерес не только к словам

взрослого, но и сверстников. Они меньше отвлекались от общей беседы и стали даже задавать друг и другу и взрослому вопросы с целью уточнить что-то.

На заключительных занятиях дети вели себя значительно увереннее. Повысился уровень их инициативности. Сергей (5 лет), например, принес из дома книгу о машинах и предложил ее почитать на занятии.

Во время чтения и обсуждения книг дети, особенно воспитанники подготовительной группы, задавали много познавательных вопросов, с интересом выслушивали ответы взрослого. Больше стало и оценочных высказываний. Дети стали выступать инициаторами бесед. Так, после чтения и просмотра книги о зоопарке. Полина (6 лет) высказала желание рассказать о Челябинском зоопарке, который она посетила летом. А Сережа захотел пересказать содержание фильма, в котором снимались разные животные, после того как экспериментатор прочитал книгу о том, как снимают в фильмах животных.

На последних занятиях дети больше говорили, причем почти у всех было желание принять участие в беседе, они перебивали друг друга, и взрослому приходилось организовывать беседу, направлять ее и давать возможность высказаться всем желающим.

На заключительных занятиях формирующего эксперимента чаще и легче происходил переход от простой констатации фактов к рассуждению на абстрактные, отвлеченные темы. Однако инициатором такого перехода являлся экспериментатор. Большинство самостоятельных высказываний детей по-прежнему были связаны с констатацией конкретных фактов, имевших место в жизни, мультфильмах, описанных в книгах.

В качестве примера приведем фрагменты занятий развитию коммуникативных навыков.

1. Занятие, основанное на чтении книги (внеситуативно-познавательная форма общения). Экспериментатор читал детям книгу П. Чарушиной «На все лапы мастера» о разных животных.

- Экспериментатор: «А вы видели белок?»
- Паша: «Я ходил с папой и мамой в лес за грибами».
- Экспериментатор: «А что они делали?»
- Паша: «Искали грибы»
- Саша: «А я тоже видел белок в лесу».
- Экспериментатор: «А что они делали?»
- Саша: «Скакали по деревьям».
- Экспериментатор: «Ты их сам заметил?»
- Саша П.: «Папа одну показал, другую мама, а потом я сам увидел».
- Полина: «А вы их кормили?»
- Саша: «Да»
- Экспериментатор: «А чем вы их кормили?»
- Экспериментатор: «Саша, они у вас брали с рук еду?»
- Саша: «Да, они ели с руки».
- Паша: «А у меня одна брала с носика».
- Даша: «А что, белки разве едят семечки?»
- Экспериментатор: «Оказывается едят. Саша ведь нам рассказал.»
- Экспериментатор: «Где еще можно увидеть белок?»
- Андрей: «А я видел по телевизору.»
- Даша: «В лесу».
- Саша: «Есть мультик «Спасатели животных».
- Экспериментатор: «Вот видите, многие видели живых белок. А теперь мы с вами узнали, что едят белки».

Затем снова продолжили чтение книги.

2. Занятие, основанное на рассматривании сюжетных картинок (внеситуативно-личностная форма общения). Дети вместе со взрослым рассматривали и обсуждали картинки. На одной из картинок изображено, что мальчик с девочкой случайно во время игры в мяч разбили вазу. На остальных картинках – разные варианты окончания этой истории.

Экспериментатор: «Мы рассматривали с вами картинки. Подумайте, кто-нибудь из вас попадал в похожую историю, когда случайно что-нибудь сломал, разбил?»

– Полина: «Бабушка дала мне поесть. Я все съела. Несу, несу и нечаянно разбила».

– Экспериментатор: «Ты, наверное, случайно это сделала?»

– Полина: «Да, нечаянно».

– Экспериментатор: «А ты рассказал бабушке, что случилось?»

– Полина: «Да, рассказала честно»

– Лена: «А бабушка тебя ругала?»

– Полина: «Нет, не ругала».

– Экспериментатор: «Ребята, как вы думаете, Ира честно поступила?»

– Алеша: «Честно, она ведь сказала правду.»

– Экспериментатор: «Да, Ира молодец, что не стала никого обманывать».

– Настя: «А я пила из носика графина. Понесла маме. Вижу Кешу. Выпустила графин, и он разбился. А я сказала маме, что это Кешке разбил».

– Сережа: «А мама что сказала?»

– Настя: «Что Кешку накажет. А я маме и говорю, что я пошутила. Это я разбила».

– Экспериментатор: «Честно поступила Настя?»

– Сережа: «Честно, она ведь сказала потом правду»,

– Экспериментатор: «Получается, что у нас все ребята честные! Молодцы! А как вы думаете, что такое честность?»

– Полина: «Это когда говорят правду».

– Экспериментатор: «А что же делать, если не очень хочется говорить правду?»

– Полина: «Нужно говорить правду».

– Сережа: «Злой человек хочет соврать».

Таким образом, в процессе коррекционной работы в коммуникативной деятельности детей с ЗПР отмечаются определенные изменения. Так, существенно меняется соотношение разных видов контактов с взрослыми. Значительное место начинает занимать общение личностного типа, не направленное непосредственно на достижение конкретной практической цели. Однако среди личностных контактов преобладают наиболее простые – обращения за одобрением. В заключительных опытах формирующего эксперимента было отмечено значительное повышение уровня коммуникативной деятельности в ситуациях, моделирующих внеситуативные (внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную) формы общения со взрослым. Благодаря помощи экспериментатора и в ходе контактов с ним создавались условия для упражнения детей в общении со взрослым на более высоком уровне, т.е. подготавливался переход детей к внеситуативным формам общения. Следовательно, полноценное развитие детей с ЗПР возможно только при создании самых благоприятных условий для совместной деятельности ребенка и взрослого.

Рассмотрим, какие изменения произошли у испытуемых экспериментальной группы в контрольном исследовании по сравнению с результатами констатирующего этапа.

В контрольном этапе исследования были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе исследования.

К моменту контрольного этапа исследования положение в группе детей с ЗПР изменилось. У всех дошкольников с ЗПР ведущей по-прежнему осталась ситуативно-деловая форма общения. Однако при этом значительно увеличились количественные показатели во всех ситуациях общения (приложение б).

Остановимся подробнее на некоторых изменениях в поведении детей, выявленных во время проведения контрольного этапа педагогического эксперимента.

Два ребенка с ЗПР на этом этапе в первую очередь выбрали чтение книги, которая была и основным объектом их внимания в первую минуту опыта. Они не ограничивались взглядом на книгу, а приближались к ней, брали в руки, рассматривать иллюстрации. Остальные 8 детей с ЗПР в первую очередь по-прежнему выбрали игру, а объектом их внимания в первую минуту эксперимента становились игрушки. Все дети охотно принимали чтение книг экспериментатором. Это позволяет предложить, что в процессе проведенных занятий нам удалось сформировать у детей интерес к книге как источнику, содержащему множество интересных фактов.

На третьем, заключительном, этапе педагогического эксперимента все 10 детей из экспериментальной группы соглашались побеседовать со взрослым на личностные темы. По нашему мнению, способность детей к внеситуативно-личностным контактам со взрослым также была сформирована во время проведения занятий.

Дети с ЗПР чувствовали себя одинаково комфортно как во время игры, так и при чтении книг, а иногда и во время беседы на личностные темы. У некоторых испытуемых этой группы уровень комфортности в процессе опытов был максимальным во время чтения книг. Вообще следует отметить, что на заключительном этапе эксперимента при общении со взрослым дети из экспериментальной группы были менее скованными и напряженными, чем на первом этапе исследования, проявляли активность в общении с экспериментатором. Очевидно, что повышение уровня комфортности у детей явилось прямым следствием упражнений в общении со взрослым во время формирующего эксперимента.

Анализ протоколов показал, что у детей с ЗПР на контрольном этапе эксперимента значительно возросла желательная длительность опыта в ситуации чтения книг. В ряде случаев испытуемые изъявляли желание продолжить чтение книг даже по истечении 15 минут (максимальная продолжительность каждой ситуации общения) и неохотно переходили к другому виду деятельности. Продолжительность игровой ситуации

несколько снизилась у детей, которые овладели внеситуативно-познавательной формой общения, они занимались игрушками около 10–12 минут. У двоих дошкольников с ЗПР максимальная длительность опыта (15 минут) была зафиксирована как в ситуации с игрушками, так и при чтении книг.

На заключительном этапе контрольного среза мы снова проанализировали все речевые высказывания детей из обеих групп и сравнили их с данными, полученными нами на констатирующем этапе исследования. Выяснилось, что речевые высказывания дошкольников с ЗПР значительно изменились, как количественно, так и качественно. У детей с ЗПР исчезла наблюдавшаяся во время констатирующего этапа резкая разница в количестве речевых высказываний в ситуациях, моделирующих разные формы общения со взрослым. Так, на этом этапе больше всего дети говорили во время личностной беседы с экспериментатором. Полученные нами данные представлены на рисунке 1.

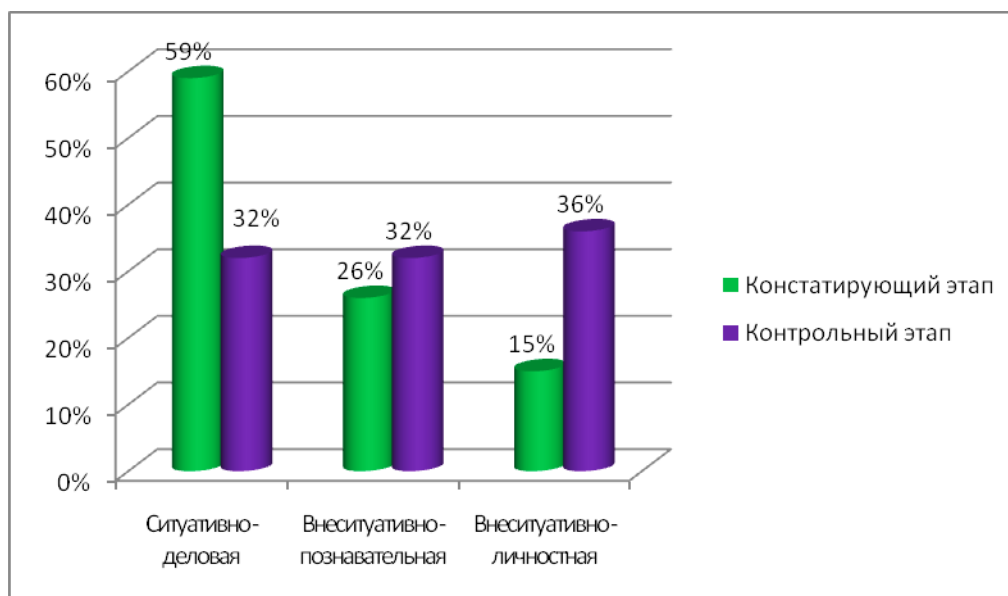


Рисунок 1 – Количество речевых высказываний дошкольников с ЗПР в разных ситуациях общения после применения коррекционной программы

На долю внеситуативно-личностной ситуации общения приходится 36 % всех высказываний, что на 26 % больше, чем было на констатирующем

этапе. Несколько больше дети говорили и во время чтения. На долю этой ситуации на контрольном этапе пришлось 32 % всех речевых высказываний, т.е. этот показатель вырос на 4 %. А вот в ситуативно-деловой ситуации общения дети стали говорить меньше, чем в двух других случаях, и количество высказываний, приходящихся на нее упало с 59 % до 32 % (на 27 %).

На контрольном этапе педагогического эксперимента у детей, участвовавших в формирующих опытах, значительно возросла доля внеситуативных высказываний. Теперь они составляют 40 %, что на 20 % больше, чем это было на констатирующем этапе. Данные о ситуативности речевых высказываний детей после формирующего эксперимента отражены в таблице 5.

Таблица 5 – Ситуативность речевых высказываний дошкольников с ЗПР после применения коррекционной программы по развитию коммуникативных навыков, %

Характер высказываний	Констатирующий этап	Контрольный этап
Ситуативные	80	60
Внеситуативные	20	40

Все речевые высказывания детей с ЗПР были нами проанализированы и с точки зрения их тематики. Как и в ходе констатирующего этапа эксперимента дети почти не обсуждали познавательные вопросы, мало говорили о своих друзьях и сверстниках. Как правило, они рассказывали о себе, своих родственниках, близких. Как и раньше большинство сообщений были связаны с обладанием какими-либо приметами, животными, игрушками, бытовыми вещами.

Данные, приведенные в таблице 6 показывают, что по содержанию по-прежнему преобладают информационные высказывания типа простой констатации фактов (80,4 %). У дошкольников с ЗПР немного увеличилась доля вопросов познавательного характера (на 0,4 %). Особо следует

отметить тот факт, что у детей с ЗПР значительно увеличилось количество оценочных высказываний, теперь они составили 6,7 % всех высказываний, что на 6,5 % больше, чем было на констатирующем этапе.

Таблица 6 – Содержание речевых высказываний детей с ЗПР после применения коррекционной программы по развитию коммуникативных навыков, %

Речевые высказывания	Констатирующий этап	Контрольный этап
Информационно-констатирующие	85	80
Вопросы познавательного характера	5	5
Оценочные	10	15

Рассмотрим поведение некоторых дошкольников с ЗПР на этапе контрольного этапа педагогического эксперимента:

1. Саша (5 лет) Преобладающая форма общения – ситуативно-деловая. Мальчик с удовольствием согласился участвовать в опытах. С первых минут он обратился к книгам. Во время эксперимента чувствовал себя раскованно, много говорил. Но все его высказывания были связаны с его действиями, т.е. являлись ситуативными. От чтения книги он перешел к игрушкам. Мальчик и от этого занятия отказался с трудом. На предложение побеседовать Саша согласился, но чувствовал себя дискомфортно, был пассивен, с трудом поддерживал разговор, не задавал экспериментатору никаких вопросов, а сам ограничивался ответами на вопросы, не выходя за их рамки. Очень скоро Саша и совсем отказался от продолжения беседы.

2. Сережа (5 лет) Ведущая форма общения – ситуативно-деловая. Мальчик охотно согласился на участие в эксперименте. Наибольший интерес он проявил к игрушкам, играл с ними около 10 минут с большим увлечением. При этом он легко шел на контакт со взрослым, но при общении с ним чувствовал себя несколько напряженно. Мальчик много

говорил, но все его высказывания были связаны с его действиями, т.е. являлись ситуативными. После игры Сережа попросил почитать ему книгу, однако во время чтения чувствовал себя скованно, но слушал книгу внимательно и с большим удовольствием. Говорил Сережа в ситуации с книгой не очень много, однако среди речевых высказываний были внеситуативные и оценочные. Так он рассказал экспериментатору о книге, которую читал дома с мамой, чем она ему понравилась. Гораздо раскованнее Сережа себя почувствовал, когда начал с экспериментатором беседу на личностные темы. Он больше говорил, рассказывал о себе, своих маме и сестре, однако узнать что-то о взрослом не стремился, не задавал ему никаких вопросов. Желательная длительность опыта была максимальной во внеситуативно-личностной ситуации.

Таким образом, у дошкольников с ЗПР повысился уровень развития коммуникативных навыков. У большинства из них появилось стремление к познавательным контактам, интерес к книге, а деловое общение отступило на второй план; т.е. у детей стали появляться предпосылки внеситуативно-познавательной формы общения со взрослым.

На контрольном этапе педагогического эксперимента нами снова были проведены наблюдения за детьми с ЗПР для выявления у них ведущих средств общения.

Дошкольники с ЗПР по-прежнему пользовались в основном речевыми и экспрессивно-мимическими средствами, причем последние не стали сколько-нибудь разнообразнее и были в основном представлены улыбками и мимикой. Как и раньше все дети, разговаривая со взрослым, редко на него смотрели. Отметим, что дошкольники с ЗПР больше пользовались различными средствами общения, чаще прибегали к предметно-действенным средствам (приближениям, удалениям, протягиваниям предметов). Основными средствами общения по-прежнему оставались экспрессивно-мимические (7 детей).

По сравнению с данными наблюдений констатирующего этапа

1 ребенок с ЗПР перешел от экспрессивно-мимических средств, которые являлись для него основным на исходном этапе, к речевым как ведущим средствам общения со взрослыми (таблица 7).

Таблица 7 – Ведущие средства общения со взрослыми у детей дошкольного возраста с ЗПР после применения коррекционной программы по развитию коммуникативных навыков, %

Ведущие средства общения	Констатирующий этап	Контрольный этап
Экспрессивно-мимические	80	70
Предметно-действенные	20	20
Речевые	0	10

Таким образом, большинству дошкольников с ЗПР, участвовавших в педагогическом эксперименте, наиболее характерны экспрессивно-мимические средства общения со взрослым, а применение разработанной коррекционной программы по развитию коммуникативных навыков оказало решающее влияние на изменение ведущих средств общения у 10 % дошкольников с ЗПР, принявших участие в настоящем исследовании.

Выводы по второй главе

1. Установлена возможность целенаправленного влияния на развитие внеситуативных форм общения у детей дошкольного возраста с ЗПР. По нашему мнению, в учреждениях образования детей необходимо уделять этой работе особое внимание и начинать ее как можно раньше. Формирование внеситуативных форм общения может осуществляться как на специальных занятиях, так и вне их: во время игр, в уголке книги, в свободном общении детей с педагогами.

2. Установлено, что в ходе коррекционных занятий следует развивать у детей с ЗПР познавательные мотивы общения, вовлекать их в беседы на познавательные темы. Формирование интереса к книге, как источнику,

содержащему множество интересных фактов, должно стать одной из главных задач, стоящих перед педагогами и психологами во время занятий по развитию коммуникативных навыков. Все это, по нашему мнению, будет способствовать возникновению реальной платформы для овладения детьми внеситуативно-познавательной формой общения.

3. Определено содержание и реализована в практике работы МАДОУ «ДС № 101» г. Миасс программа коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Целенаправленное формирование коммуникативной деятельности детей и достижение ее развивающего эффекта становится возможным при создании развивающих образовательных условий в системе дошкольного воспитания и обучения. Одной из форм этих условий может быть систематическое, регламентированное, специально организованное коммуникативное обучение, которое обеспечит возможность ребенку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях.

4. Доказана эффективность разработанной программы коррекционной работы по развитию коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с ЗПР. По результатам контрольного этапа педагогического эксперимента выявлено, что после проведенной коррекционной работы у детей с ЗПР повысился уровень развития коммуникативных навыков, отражающих внеситуативно-личностную ситуацию общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

Общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер.

Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее, как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

Применение разработанной нами коррекционной программы по развитию коммуникативных навыков оказало решающее влияние на изменение ведущих средств общения у части дошкольников с ЗПР, принявших участие в настоящем исследовании, что говорит об ее эффективности, но указывает на недостаточность количества проведенных занятий.

СПИСОК ИСОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М., 2007. – 400 с.
2. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр / Е.М. Алифанова. Волгоград, 2001. – 168 с.
3. Бавыкина, Г.Н. Речевое развитие дошкольников / Г. Н. Бавыкина, М. М. Тулейкина. Комсомольск-на-Амуре: Комсом.н/А гос. пед. ун-та, 2006. – 160 с.
4. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоление / Е.С. Большакова. М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
5. Воспитание детей в средней группе детского сада / сост. Г.М. Лямина. М.: Просвещение, 1982. – 162 с.
6. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. М.: Смысл, 2004. – 512 с.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.
8. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада./ В.В. Гербова. М.: Просвещение, 2003. – 89 с.
9. Гойхман, О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация / под ред. проф. О.Я. Гойхман. М.: Инфа, 2001. – 272 с.
10. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. М.: Аркти, 2001. – 224 с.
11. Добрович, А.Б. Воспитатель о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. М.: Просвещение, 2007. – 205 с.
12. Дудьев, В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Дудьев // Логопедия. 2006. – № 2. – С. 22–26.

13. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. СПб.: КАРО, 2008. – 336 с.
14. Жуков, Ю.М., Петровская, Л.А., Растянников, П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. Киров, 2001. – 142 с.
15. Ключева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению / Н.В. Ключева, Ю. В. Касаткина. Ярославль: Академия развития. 2008. – 321 с.
16. Кравцова, Е.Н. Ребенок внутри общения / Е. Н. Кравцова // Дошкольное образование. 2005. – № 3. – С. 2–6.
17. Левина, Р.Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. М.: Акад. пед. наук, 2008. – 91 с.
18. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2005. – 214 с.
19. Леонтьев, А.А. Психология общения /А.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. – 365 с.
20. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Рузской. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
21. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. М., 1996. – 144 с.
22. Лисина, М.И., Сарториус, Т.Д. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2000. – 169 с.
23. Лисина, М.И., Смирнова, Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / под редакцией Я.Л. Коломинского. Минск: Сила, 2005. – 194 с.
24. Лубовский, В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М.: Знание, 2003. – 356 с.

25. Лубовский, В.И., Переслени, Л.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, - М.: Просвещение, 2003. – 164 с.
26. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 2004. – С. 87–90.
27. Матросова, Т.А. Совместная работа логопеда и воспитателя в группах для детей с нарушениями речи / Т.А. Матросова // Логопедия. – 2007. – № 4. – С. 35–37.
28. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
29. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР / В.Б. Никишина. М. Сфера, 2003. – 253 с.
30. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. В.И. Лубовского. Ярославль, изд-во Академия развития. 2004. – 269 с.
31. Общение детей в детском саду и семье / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. М.: Педагогика, 1990. – 152 с.
32. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. М.: Педагогика, 2007. – 304 с.
33. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. 2000. № 3. – С.12–16.
34. Переслени, Л.И., Мастюкова, Е.М. Задержка психического развития – вопросы дифференциальной диагностики / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 5–8.
35. Петровская, Л.А., Соловьев, О.В. Обратная связь в межличностном общении / Л.А. Петровская, О.В. Соловьев // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 2002. – № 3. – С. 15–16.

36. Подъячева, И.П. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с ЗПР / И.П. Подъячева. М.: Просвещение, 2001. – 169 с.
37. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. – М.: Педагогика, 2009. – 216 с.
38. Развитие общения у дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1994. – 269 с.
39. Рубинштейн, С. Л. / Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
40. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович. – Минск: Академия Холдинг, 1989.
41. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 128 с.
42. Трошин, О.В. Логопсихология: учебн. пособие / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
43. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. / У.В. Ульенкова. – М.: Просвещение, 2000. – 294 с.
44. Филичева, Т.Б., Чевелева, Н.А. Нарушение речи у детей / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М.: Просвещение, 1993. – 219 с.
45. Шипицына, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
46. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2006. – 384 с.
47. Якобсон, С.Г. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности / С.Г. Якобсон // Вопросы психологии, 2008. – № 6. – С. 96–107.

48. Якубинский, Л.П. О диалогической речи / под ред. Л.В. Щербы. – СПб.: Питер, 2007. – 259 с.

49. Яноушек, Я. Проблемы общения в условиях современной деятельности / Я. Яноушек // Вопросы психологии, 2007. – № 1. – С. 16–19.

Приложение А Генезис форм общения с ровесниками у детей 2-7 лет с нормой речи (по М.И. Лисиной)

Формы общения, время появления	Параметры форм общения				
	Место в сист. общей жизнед-ти.	Содержание потребности в общении	Ведущий мотив общения	Основные средства общения	Значение в развитии психики
Эмоционально-практическая (2 г.)	Уступает стремлению ребенка к предметной деятельности, к общению со взрослым, к новым впечатлениям	Соучастие ровесника в шалостях. Самовыражение. Поиск доброжелательного внимания сверстника	Личностно-деловой (эмоциональная разрядка). Деловой	Экспрессивно-мимические Предметные действия Речь (в начале этапа -5%, в конце - 75% всех контактов).	Развитие представлений о своих возможностях. Развитие эмоций, инициативность.
Ситуативно-деловая (4 г.)	Сверстник становится предпочитаемым партнером по сравнению со взрослым. Вне контактов с ровесником невозможно существование сюжетно-ролевой игры, ведущей деятельности.	Сотрудничество ровесников. Признание сверстниками успехов ребенка. Поиск доброжелательного внимания	Деловой. Личностный. Познавательный.	Ситуативная речь (85% контактов). Экспрессивно-мимические средства	Развитие самосознания (представления о своих возможностях). Развитие инициативы, творческого начала, любознательности.
Внеситуативно-деловая (6-7 лет).	То же, что и в предыдущем возрасте + игра с правилами	Сотрудничество. Уважение.	Деловой. Личностный. Познавательный	Речь	Развитие самосознания. Формирование готовности к школе, избирательных взаимоотношений. Овладение социальными нормами взаимоотношений.