



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

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**Развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного  
возраста с задержкой психического развития**

**Выпускная квалификационная работа**  
**Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование**  
**Форма обучения очная**

Работа рекомендована к защите  
«21» мая 2021 г.  
Заместитель директора по УР  
Пермякова Г.С.

Выполнил (а):  
студентка группы ОФ-318-196-3-1  
Линева Ольга Андреевна  
Научный руководитель:  
преподаватель колледжа  
Платонова Анна Владимировна

Челябинск  
2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	7
1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста .....	7
1.2 Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	7
1.3 Специфика коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	22
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ .....	28
2.1 Организация, содержание и методы проведения выявления уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	28
2.2 Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	<b>Ошибка! Закладка не определена.</b>
2.3 Определение динамики развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	56
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	63

## ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Проблема развития коммуникативных умений личности является одной из основных в воспитательном пространстве любой общности, так как существует постоянная необходимость подготовки взрослеющего человека к естественному вхождению в мир человеческого сообщества. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Недостаточность и ограниченность речевого общения с окружающими служит первопричиной дисгармонии психического и интеллектуального развития ребенка. При задержке психического развития (ЗПР) у ребенка возникают проблемы на всех ступенях познавательного и речевого развития. При этом отставание психоречевой сферы у детей с ЗПР снижает уровень коммуникативных навыков. Недоразвитие речи снижает уровень общения, приводит к преуменьшению психической активности (замкнутости, робости, нерешительности); способствует проявлению специфических черт общего и коммуникативного поведения (замедленную включаемость в ситуацию общения, ограниченную контактность).

В настоящее время имеется широкий круг работ в отечественной и зарубежной психологии, направленных на изучение разных аспектов межличностного взаимодействия и общения у дошкольников (А. Бандура, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, К. Левин, М.И. Лисина, Т.А Репина, А.Г. Рузская, А. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни, Д.Б. Эльконин и др.). Работы ученых говорят о том, что дошкольный возраст характеризуется огромными возможностями в плане развития коммуникативных навыков детей (А.Н. Поддьяков, З.А. Михайлова, Л.М. Кларина, Н.Б. Шумакова, Е.Н. Герасимова, И.Э. Куликовская и др.).

Коммуникативные умения и навыки в структуре коммуникативной культуры личности являются ее необходимой составляющей, обеспечивающей возможности реализации целей и задач общения. По данным Е.О. Смирновой, А.А. Леонтьева и др. овладение коммуникативной деятельностью происходит на протяжении всей жизни человека, но формирование основных коммуникативных умений и навыков личности начинается на этапе дошкольного детства. В числе коммуникативных навыков дошкольников выделяют такие, которые способствуют установлению контакта, умению договариваться, сотрудничать, находить общий язык с окружающими сверстниками и взрослыми, а также умения строить свое поведение в ситуациях взаимодействия в типичной для дошкольников деятельности.

В настоящее время все больше говорят о важности построения грамотной коррекционной работы с детьми с задержкой развития. Это важно, так как общество ориентировано на интеграцию разных групп детей, что предполагает особое отношение к становлению у них произвольности деятельности, умения концентрировать внимание, развитию навыков общения и взаимодействия и т.д.

Проблему коммуникативного развития детей с ЗПР можно считать достаточно новой. Число работ, которые целиком были бы посвящены этой проблеме, невелико. Ряд исследований нацелено на изучение становления детей в качестве субъектов общения, на выявление качественных характеристик их коммуникативного развития. Анализ имеющейся литературы показал, что круг исследований, посвящённых изучению дошкольников с ЗПР, постоянно расширяется, однако проблемы специфики развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР являются актуальными и мало изученными. Однако доказано, что дети с задержками психического развития имеют достаточно развитые компенсаторные механизмы, для включения которых должна вестись комплексная работа.

Объектом исследования - коммуникативная сфера детей старшего дошкольного возраста.

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

Цель исследования – теоретически обосновать и провести работу по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи:

1) Проанализировать психолого-педагогические подходы к проблеме развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

2) Изучить особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3) Описать специфику коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4) Выявить уровни развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

5) Провести работу по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

6) Проанализировать динамику развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Гипотеза исследования:

Если развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического о направлено на активизацию имеющегося у детей опыта речевого общения, на создание мотивации коммуникативной деятельности, установки на сотрудничающее и вежливое общение с окружающими, то развитие коммуникативных навыков будет более эффективным.

Методы исследования:

- теоретические методы: анализ, синтез, моделирование, дедукция, индукция, классификация, обобщение;

- эмпирические методы: наблюдение (опосредованное и непосредственное), беседа; тестирование.

- математические методы: методы математической обработки результатов исследования.

Методики исследования: методики Н.Е. Вераксы - для диагностики различения ребенком ситуаций взаимодействия, для изучения понимания ребенком состояния партнеров, для анализа владения способами выражения своего отношения к партнеру; методика Е.Н. Кравцовой «Лабиринт» – на выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.

Практическая значимость: полученные результаты могут быть использованы в качестве научно-методической основы для разработки методических указаний по коммуникативному развитию дошкольников с ЗПР.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав – теоретической и экспериментальной; заключения, списка литературы и приложений.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста**

В числе важных в настоящее время направлений в деятельности дошкольной образовательной организации может быть выделено социально-коммуникативное развитие детей. В связи с тем, что меняются особенности социальной ситуации развития современных детей, значительно выросла заинтересованность ученых к проблемам социального и коммуникативного развития подрастающего поколения. На этапе дошкольного детства ребенок в связи с влиянием семьи и педагогов осваивает свой первый опыт социального взаимодействия, обучается выстраивать отношения с окружающими, сверстниками, социальной действительностью, осваивает нравственные принципы. Работы отечественных и зарубежных ученых говорят о том, что дошкольный возраст характеризуется огромными возможностями в плане развития коммуникативных навыков детей. В разнообразных видах деятельности довольно хорошо идет усвоение и развитие отдельных способов сознательного управления своим поведением, интерес к общественному окружению, развитие активности и самостоятельности (А.Н. Поддьяков, З.А. Михайлова, Л.М. Кларина, Н.Б. Шумакова, Е.Н. Герасимова, И.Э. Куликовская и др.).

Социально-коммуникативное развитие дошкольников – это одна из сторон развития у них межличностного взаимодействия. В настоящее время имеется широкий круг работ в отечественной и зарубежной психологии, направленных на изучение разных аспектов межличностного взаимодействия и общения у дошкольников (А. Бандура, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинский, К.

Левин, М.И. Лисина, Т.А Репина, А.Г. Рузская, А. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни, Д.Б. Эльконин и др.).

Г.А. Андреева, Т. Шибутани и другие социальные психологи все разновидности взаимодействий разделяют на две группы. К первой относятся действия, которые способствуют организации совместной деятельности, обеспечивающие объединение, согласованность, результативность. Такими формами взаимодействия является кооперация, согласие, сотрудничество и т.д. Ко второй – конкуренцию или конфликт, такие действия, которые приводят к несогласованности совместной деятельности, снижению ее направленности на результат [2;56].

Б. Парыгин пишет, что человек при контакте с другими людьми, в тот же момент вступает в разные связи и отношения с ними или с целыми социальными группами, обществом в целом. Поэтому в структуре интеракции можно выделить две стороны: ту, которая отражает содержание взаимодействия и внешнюю сторону, которую еще называют формальной [40].

Таким образом, взаимодействие в социально-психологическом плане - компонент общения, проявляющийся в организации людьми взаимных действий, направленных на реализацию совместной деятельности, достижение определенной общей цели.

А.В. Петровский выделяет основные признаки межличностного взаимодействия как аспекты общения:

- 1) предметность – наличие цели извне, которая требует совместных действий индивидов;
- 2) эксплицированность – доступность для стороннего наблюдения и фиксирования;
- 3) ситуативность – достаточно четкий регламент, определяющийся конкретными условиями длительности, интенсивности, норм и правил взаимодействия, отчего он становится в чем-то нестабильным, изменчивым явлением;



4) рефлексивная многозначность – возможность для межличностного взаимодействия строиться как на основе осознанных намерений индивида, так и неосознаваемых или не полностью осознаваемых последствий совместного участия в сложных видах групповой деятельности [45].

Проблема развития взаимодействия сверстников в дошкольном возрасте относительно новая, но активно развивающаяся область возрастной психологии. Ее основоположником, как и многих других проблем генетической психологии, был Ж. Пиаже. Именно он еще в тридцатых годах прошлого столетия привлек внимание детских психологов к взаимодействию со сверстниками, как к важному фактору и необходимому условию социального и психического развития ребенка, который способствует преодолению эгоцентризма. Психолог утверждал, что только благодаря разделению точки зрения равных ребенку собеседников – сначала других детей, а по мере развития ребенка, и взрослых – настоящая логика и нравственность могут заменить эгоцентризм, свойственный всем малышам и в отношениях с другими людьми, и в мыслительной деятельности. Однако в то время — это положение Ж. Пиаже не имело особого отклика в психологической литературе и осталось на уровне общего предположения. Повышение интереса к этой проблеме произошло в зарубежной психологии в конце шестидесятых - начале семидесятых годов прошлого века, когда были экспериментально уточнены устойчивые связи между особенностями взаимодействия с ровесниками в детском возрасте и некоторыми значимыми личностными и когнитивными чертами во взрослом и подростковом возрасте. Так, в работе было доказано, что от количества и качества взаимодействия с другими детьми в дошкольном и младшем школьном возрастах зависят способности к общению и возникновение ряда психических отклонений у взрослых и подростков. Эти и некоторые другие факты привлекли внимание ученых к проблеме общения ребенка со сверстником, которая в последние годы все более активно экспериментально рассматривается.

В исследованиях Ю.М. Жукова, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной и т.д. отмечается, что способность к установлению взаимоотношений – это специфическая форма активности человека. Во взаимодействии люди раскрывают свои личностные качества [32; 35]. М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин установили, что взаимодействие с другими людьми появляется и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте [35; 55; 66].

С самого рождения ребенок в мире людей и вступает с ними в разные отношения. Психологическое развитие во многом влияет на успешность освоения умений и навыков общения и взаимодействия.

Коммуникативные умения и навыки в структуре коммуникативной культуры личности являются ее необходимой составляющей, обеспечивающей возможности реализации целей и задач общения. По данным Е.О. Смирновой, А.А. Леонтьева и др. овладение коммуникативной деятельностью происходит на протяжении всей жизни человека, но формирование основных коммуникативных умений и навыков личности начинается на этапе дошкольного детства [30; 33; 35; 54].

В развитии межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста коммуникативные умения и навыки выполняют одну из ведущих ролей. Они дают возможность различать разнообразные ситуации общения, понимать состояние окружающих в таких ситуациях и на основании этого адекватно осуществлять поведение. Н.Е. Веракса описывает нормативную ситуацию как такую, в которой могут проявляться особенности социально-коммуникативных навыков.

Пребывая в какой-то ситуации общения с окружающими взрослыми или детьми (в ДОУ, на улице, в транспорте и т. д.), дошкольник с хорошо сформированными социально-коммуникативными навыками межличностного взаимодействия сможет понять, каковы внешние признаки определенной ситуации и согласно каким правилам в ней целесообразно действовать. В случаях возникновения конфликтных или других напряженных ситуаций этот ребенок может находить адекватные и целесообразные способы по ее

преобразованию. Тем самым в огромной степени может нивелироваться проблема индивидуальных особенностей общающихся, конфликтов между ними и прочих отрицательно воздействующих реакций [23].

Следовательно, мы выделим следующие показатели сформированных коммуникативных навыков у детей:

- различение ребенком ситуаций взаимодействия;
- понимание ребенком состояния партнеров;
- владение способами выражения своего отношения к партнеру;
- способность сотрудничать.

Развитие коммуникативных навыков дошкольников идет более результативно и эффективно при условиях, что удовлетворяются все их потребности в позитивных эмоциональных контактах с другими людьми, при удовлетворении потребности в любви, поддержке, активном познании и информационном насыщении, предоставлении необходимой самостоятельности (согласно интересу), в общении, сотрудничестве с взрослыми и сверстниками, самоутверждении, самореализации и признании достижений ребенка окружающими.

В числе коммуникативных навыков дошкольников выделяют такие, которые способствуют установлению контакта, умению договариваться, сотрудничать, находить общий язык с окружающими сверстниками и взрослыми, а также умения строить свое поведение в ситуациях взаимодействия в типичной для дошкольников деятельности [32].

Развитие коммуникативных навыков подразумевает необходимость специально организованной педагогической деятельности, а также в качестве целенаправленного процесса по формированию социальных значимых качеств личности детей дошкольного возраста, которые являются необходимыми для успешной социализации. В связи с этим повышается роль развития компетентности подрастающего поколения в социально-коммуникативном аспекте [38]. Развитие коммуникативных навыков является основой для социально-коммуникативной компетентности человека.

Социально-коммуникативная компетентность – способность к установлению и поддержанию необходимых контактов с прочими людьми. Для хорошей и результативной коммуникации является характерным: умение достигать взаимопонимания между людьми, адекватное понимание ситуации и предметов общения. Социально-коммуникативная компетентность может также рассматриваться в качестве системы внутренних ресурсов, которые нужны для реализации результативной коммуникации в разных ситуациях межличностного взаимодействия [22].

Коммуникативное развитие детей может быть отнесено к одной из самых важных проблем педагогической теории и практики. Важность данной проблемы растет в нынешних условиях по причине специфичности социального окружения детей, в котором зачастую имеет место дефицитарность условий для воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей.

В нашей стране проблема развития коммуникативных навыков у дошкольников рассматривалась Я.Л. Коломинским, Т.А. Репиной и другими. Чаще всего анализировались причины и особенности избирательных предпочтений одними детьми других, а также особенности отношения дошкольников с окружающими [31; 48].

Позже появились работы, посвященные реальным конкретным контактам дошкольников и изучающие их влияние на формирование детских отношений. Среди них выделяются два основных теоретических подхода:

- концептуальный подход А.В. Петровского о деятельностном опосредствовании коммуникативного развития и развития межличностных отношений;

- концепция генезиса общения М.И. Лисиной, в котором взаимоотношения детей изучались как продукт деятельности общения [35].

М.И. Лисина пишет о том, что имеется три категории коммуникативных средств, при помощи которых дошкольники могут взаимодействовать со взрослыми: это экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые

операции. Данные средства могут формироваться у детей в ходе реализации контактов с окружающим социумом, при этом последние появляются позднее на базе первых двух [35].

И.В. Маврина отмечает, что для дошкольного возраста характерно то, что важным выступают особенности взаимодействия и общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Однако ребенок все больше начинает стремиться к другим детям, что важно для нормального познавательного и социального развития. Только через взаимодействие со сверстниками дети становятся более самостоятельными и активными. На этапе дошкольного детства имеют место значительные изменения коммуникации детей. Младший дошкольник взаимодействует с другими детьми еще мало и ситуативно. Старший дошкольник стремится к другим детям и часто выступает как инициатор для взаимодействия, которое становится более целенаправленным и длительным [35].

Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к четырехлетнему возрасту сверстник становится более желанным партнером по взаимодействию, чем взрослый. Взаимодействие со сверстником отличает ряд особенностей черт, среди которых широта и разнообразие коммуникативных действий, сильная эмоциональная насыщенность, оригинальность и нерегламентированность. В то же время отмечается низкая чувствительность к воздействиям сверстника, малое число ответных действий, инициатив [35].

Развитие коммуникативных навыков со сверстником в дошкольном возрасте предполагает несколько этапов. Как показали работы А.Н. Смирновой и Р.И. Терещук, большинство старших дошкольников стремятся к взаимодействию со сверстниками, получают от него удовольствие, не любят играть одни. В дошкольные годы сильно возрастает сила привязанности к сверстникам, а социальные отношения с друзьями по совместным играм становится ближе, интенсивней и устойчивее. С возрастом дети все более охотно участвуют деятельности всей группы вместе, лучше

координируют свои действия и часто успешно сотрудничают при разрешении конфликтных ситуаций [55].

Е.О. Смирнова указывает, что яркая особенность контактов детей заключается в их нестандартности и нерегламентированности. При взаимодействии с ровесниками дошкольники используют самые неожиданные и оригинальные действия и движения: они прыгают, принимают вычурные позы, кривляются, подшучивают друг над другом, придумывают новые слова и истории и т. д. Но детям дошкольного возраста еще сложно продолжить и развить диалог, который распадается из-за отсутствия ответной активности партнера. Для ребенка значительно важнее его собственное действие или высказывание, а предложения ровесника часто им не поддерживаются. Эта разобщенность коммуникативных действий детей часто провоцирует конфликты, протесты, обиды [54].

Указанные особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста. Однако содержание взаимодействия детей кардинально меняется от трех к шести-семи годам. В старшем дошкольном возрасте эмоциональное благополучие ребенка в группе сверстников зависит от способности к организации общей игровой деятельности или от успешности продуктивной деятельности. У предпочитаемых детей наблюдается высокая успешность в совместной познавательной, трудовой и игровой деятельности. Они ориентированы на результат и получение положительной оценки. Дети с низким неустойчивым положением в группе имеют малую успешность в деятельности, которая вызывает у них негативные эмоции, отказ от работы [54].

К семи годам у детей возникают устойчивые избирательные привязанности, появляются зачатки дружбы. Дошкольники «собираются» в небольшие сообщества (по два-три человека) и оказывают выраженное предпочтение своим друзьям. Ребенок начинает лучше понимать своего сверстника, даже когда он явно не выражает какие-то свои чувства и намерения словами.

Таким образом, изучение вопросов развития у дошкольников коммуникативных навыков показало, что они зарождаются и интенсивнее всего развиваются в детском возрасте. В обозначенный период появляются важные новообразования в общении. Содержанием его становится совместная деятельность, как правило, это игра. Взаимодействие и общение дошкольника со сверстниками всегда ярко эмоционально окрашено. Коммуникативные навыки дают возможность различать разнообразные ситуации общения, понимать состояние окружающих в таких ситуациях и на основании этого адекватно осуществлять поведение. В числе коммуникативных навыков дошкольников выделяют такие, которые способствуют установлению контакта, умению договариваться, сотрудничать, находить общий язык с окружающими сверстниками и взрослыми, а также умения строить свое поведение в ситуациях взаимодействия в типичной для дошкольников деятельности.

## 1.2 Особенности психического развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Современный этап развития науки характеризуется усилением внимания к изучению различных особенностей и вариантов детского развития. Данные специальной психологии свидетельствуют о том, что одним из наиболее распространенных отклонений в дошкольном и младшем школьном возрасте в настоящее время является задержка психического развития. Вследствие бурного развития различных областей техники и науки, а также усложнения программ общеобразовательной школы в середине XX в., появилось большое число детей переживающих трудности в обучении [2].

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют большую часть контингента учащихся с трудностями в обучении, по сформированности ряда психических функций они находятся как бы на более ранней возрастной

стадии (В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина и др.). Большинство исследователей описывали данную категорию детей как: «отстающие в педагогическом отношении», «малограмотные» и «ненормальные», дети «пограничной черты». В психологических исследованиях подчеркивается «пограничность» интеллектуальной недостаточности этих неуспевающих школьников; «смягченные формы умственной отсталости» и др. Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование стойко неуспевающих учеников из школ различных регионов страны и анализ огромного массива данных лег в основу сформулированных представлений о детях с ЗПР. Так появилась новая категория детей с особенностями в развитии, не подлежащих направлению во вспомогательную школу и составляющих значительную часть (около 50%) неуспевающих учеников общеобразовательной системы обучения.

Первыми в ряду психолого-педагогических публикаций о изучении коррекции ЗПР, стали работы М.С.Певзнер и Т.А. Власовой. В следующие 15 лет, комплексных психолого-педагогических исследований детей с диагностированной ЗПР, позволили накопить большое количество данных, характеризующих своеобразие психического развития детей данной категории [56]. Исключительно с педагогической позиции рассматриваются дети с ЗПР в зарубежной литературе, и зачастую описываются как дети с трудностями в обучении, или обуславливаются как неприспособленные, подвергнувшиеся социальной депривации. Также к этой группе относят детей с нарушением поведения. Другие авторы (согласно представлениям о том, что отставание в развитии, проявляющееся в трудностях обучения, связано с резидуальными (остаточными) органическими повреждениями мозга) данных детей относят к детям с минимальными мозговыми дисфункциями [3].



Задержка психического развития – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии.

К детям с ЗПР относят детей, не имеющих выраженных отклонений в развитии (умственной отсталости, тяжелого речевого недоразвития, выраженных первичных недостатков в функционировании отдельных анализаторных систем – слуха, зрения, двигательной системы), несмотря на достаточно большую смешанность детей, относящихся к данному типу дизонтогенетических расстройств. Дети данной категории испытывают трудности адаптации, вследствие различных биосоциальных причин [3].

Задержка развития детей часто бывает вызвана замедленностью созревания лобных долей больших полушарий и ее связей с прочими областями коры и подкорковой части. В данном нарушении фиксируется более медленное развитие операций мышления (анализ, синтез, умозаключение, обобщение и др.), отмечаются проблемы истощаемости в деятельности, сложности запоминания и произвольного сосредоточения внимания [15]. Если требуется хорошее произвольное сосредоточение при выполнении сложного задания, оказывается, что дети не способны справиться с заданием. Нет желания заниматься сложной интеллектуальной, познавательной деятельностью. Ребята с ЗПР часто затрудняются при понимании и выполнении сложных инструкций, состоящих из нескольких частей [3]. В исследованиях Н.Ю. Боряковой отмечается, что характерной особенностью структуры и механизма задержки психического развития выступает недоразвитие или более медленное развитие познавательной деятельности [11].

Следовательно, трудности, которые испытывают дети с ЗПР, могут быть обусловлены недостатками как в операциональном компоненте (сниженным уровнем развития отдельных психических процессов, моторными нарушениями, нарушениями работоспособности), так и в ее регуляционном компоненте психической деятельности (недостаточностью

внимания, незрелостью мотивационной сферы, общей познавательной пассивностью и сниженным самоконтролем).

При своевременном оказании системы коррекционно-педагогической, а в некоторых случаях и медицинской помощи возможно частичное, а иногда и полное преодоление данного отклонения в развитии.

Задержка психического развития может иметь и генетическую обусловленность, выраженную не только конституциональными формами психического инфантилизма, но и генетической предопределенностью недоразвития некоторых модально-специфических высших психических функций (ВПФ) (М.М. Райская, Т.И. Глезерман и др.). В психолого-педагогических исследованиях отмечается роль не только биологических, но и социальных факторов в формировании ЗПР. Исследования указывают на социальный фактор, как условие, усугубляющее либо стимулирующее патобиологические законы развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, В.В.Ковалев, Л.О. Бадалян и др.). В исследованиях А.Н.Леонтьева, Л.С. Славиной, А.Б. Курдюмова и др. отмечается роль педагогической запущенности как одной из причин формирования задержки психического развития. В последнее десятилетие появились исследования, в которых доказывается возможность средового генеза нарушений психосоциального развития, как в легких, так и выраженных формах (Е.Г. Дзукоева, В.М. Слуцкий, А.О. Дробинская и др.)[13].

Исследователи отмечают негативную роль следующих факторов: конфликтные отношения с родителями, алкоголизм родителей, нежелание иметь ребенка, общая педагогическая некомпетентность родителей, дефицит полноценного общения, аффективные формы наказания и др. Первой классификацией по этиопатогенетическому принципу стала классификация Г.Е. Сухаревой. Автором были выделены 5 форм нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития (связанные с влиянием среды, при длительной астении, при разных формах инфантилизма, вторичное нарушение вследствие других дефектов,

функционально-динамические отклонения в резидуальной стадии, отсроченном периоде развития ЦНС).

Задержка психического развития понимается как замедление формирования темпа познавательного и эмоционального развития, с временной фиксацией на более ранних возрастных этапах. Синонимом ЗПР является термин «специфические расстройства развития школьных навыков» (согласно МКБ (ICD)-10).

Исходя из синдромологического принципа, М.С. Певзнер выделяет 4 клинических варианта задержки психического развития[13]:

1) Психофизический инфантилизм с недоразвитием эмоционально-волевой сферы и сохранном интеллекте. Задержка развития детей этой группы вызвана замедленностью созревания лобных долей больших полушарий и ее связей с прочими областями коры и подкорковой части. В данном нарушении фиксируется более медленное развитие эмоций и воли, проблемы истощаемости в деятельности, сложности запоминания и произвольного сосредоточения внимания. Если требуется хорошее произвольное сосредоточение при выполнении сложного задания, оказывается, что дети не способны справиться с заданием. Нет желания заниматься сложной интеллектуальной, познавательной деятельностью. Как правило, этот тип нарушения легко поддается коррективке.

2) Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной сферы. При данной форме задержки, как отмечается в литературе, фиксируется острый дефицит представлений об окружающем мире, который находит свое выражение в отношениях к людям и объектам, в стремлении узнавать новое, в организации собственных игр и т.д.. Деятельность желательно организовывать при условии наличия ярких стимулов, продумывать предметное оснащение и наполнение. Надо учитывать, что эти дети быстро устают, их внимание может резко упасть. нередко при этом дети жалуются на боли головы и сонливость.

3) Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, который осложнен нейродинамическими проявлениями. В таком случае задержки ярко выражены личностные проявления ребенка, такие как раздражительность, высокая возбудимость, неустойчивость познавательной сферы и познавательной активности в целом. Дети бывают чрезмерно подвижны и довольно рассеяны. Иногда встречаются и абсолютно противоположные тенденции – крайняя пассивность и инертность. Нередки соматические нарушения и жалобы.

4) Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, который осложнен недоразвитием речи. Ребята с этим типом задержанного развития часто затрудняются при понимании и выполнении сложных инструкций, состоящих из нескольких частей. У них страдают все формы речи, особенно связная речь. Нарушено как говорение, так и понимание.

М.В. Коркина, Н.Д. Лакосина и А.Е. Личко предложили следующую классификацию ЗПР: дизонтогенные формы, проявляющиеся в задержанное развитие, обусловленное органическим поражением головного мозга; искаженном или задержанном психическом развитии; интеллектуальная недостаточность, связанная с нарушениями сенсорной системы; интеллектуальная недостаточность, зависящая от дефицита информации [56].

К.С. Лебединская разработала новую классификацию, в которой варианты ЗПР дифференцированы на этиопатогенетической основе. Во всех обозначенных формах задержки развития К.С. Лебединская предложила подробное описание дефекта [41]:

1) Задержка психического развития конституционального происхождения обусловлена различными проявлениями инфантилизма, в некоторых случаях наследственно-обусловленного. Самым ярким проявлением при данной форме задержки развития можно обозначить определенную незрелость в плане развития эмоций, личностных проявлений. Все это дополняется астеничным, инфантильным телосложением.

Эмоциональное развитие характеризуется яркими и поверхностными аффективными вспышками, что отражается и на познавательном развитии. Они довольно непосредственны, часто – общительны, причем это часто связано с наследственностью, что дает основание предположить в данном случае один, из, видов, нормативного, психофизического развития, (А.Ф.Мельникова, Г.Е.Сухарева, Ю.А.Костенкова)

2) Задержка психического развития соматогенного генеза возникает у детей с хроническими соматическими заболеваниями. Ведущим фактором недоразвития здесь выступают явления астении. Соматическая патология приводит к истощению организма и становится причиной замедленного созревания зон мозга.

3) Задержка психического развития психогенного происхождения связана с негативным влиянием социальной среды и условий воспитания. Развитие личности идет по типу психогенного инфантилизма.

4) Задержка психического развития церебрально-органического генеза обусловлена взаимосвязью между нарушением в области нервной системы и трудностями интеллектуального развития и выраженными проблемами развития мозговых структур.

Задержка психического развития, которая обусловлена церебрально-органическими причинами, с точки зрения отдельных ученых (К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская и др.), непременно всегда включает нарушение интеллектуальных функций, незрелость эмоционально-волевой сферы, а также зачастую и физическую неразвитость, еще более усугубляющую тяжесть состояния несовершеннолетнего [41].

Клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в главном различаются друг от друга непосредственно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: особенностями развития психических функций и структурой инфантилизма [13].

Рассматривая психологические особенности детей с ЗПР, важно выделить, что недостаточная сформированность познавательных процессов зачастую является главной причиной трудностей, возникающих в процессе обучения и воспитания.

Мыслительная деятельность детей с ЗПР характеризуется несформированностью познавательной, поисковой мотивации (стремление избежать любых интеллектуальных усилий); отсутствием выраженного ориентировочного этапа при решении мыслительных задач (начинают действовать сразу, с ходу); низкой мыслительной активностью, «бездумным» стилем работы; стереотипностью мышления, его шаблонностью. Дети с ЗПР испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений. В настоящее время все больше говорят о важности построения грамотной коррекционной работы с детьми с задержкой развития. Это важно, так как общество ориентировано на интеграцию разных групп детей, что предполагает особое отношение к становлению у них произвольности деятельности, умения концентрировать внимание, развитию навыков общения и взаимодействия и т.д.

### 1.3 Специфика коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

К старшему дошкольному возрасту дети должны владеть диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми (договариваться, обмениваться предметами, согласовывать, распределять действия при сотрудничестве со сверстниками, участниками совместных игр, соотносить свои действия с общественными нормами поведения, слушать и слышать сверстников и взрослых, обмениваться информацией). Кроме этого, у дошкольников должно сформироваться умение распознавать эмоциональные переживания и состояния окружающих его людей (детей и

взрослых), выражать собственные эмоции вербальными и невербальными способами.

Наличие задержки психического развития оказывается неблагоприятным фактором в социализации ребенка, что находит отражение в своеобразии формирования психических процессов, личности и межличностного взаимодействия.

Отдельные авторы (А.Л. Венгер, Е.А. Стребелева и др.) отмечают, что одним из главных психолого-педагогических условий развития детей с нарушениями или отклонениями в развитии является формирование свойственных возрасту личностных психологических новообразований и предпосылок перехода к следующему возрастному периоду, а наиболее значимым новообразованием дошкольного возраста является формирование представлений о себе как физическом и социальном субъекте [17].

Одной из характерных особенностей задержки психического развития является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности ребенка. Многие авторы (М.С. Певзнер [13], Е.С. Слепович [52], Р.Д. Триггер [57], У.В. Ульенкова [59] и др.) отмечают недостаточность развития общения у детей с ЗПР, его незрелость, проявляющуюся в ситуативности поведения.

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 показали, что старшие дошкольники с ЗПР не готовы к внеситуативно-личностному общению со взрослым. 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 [24].

Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы – страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым»

отношениям со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [24].

Психологи и педагоги, изучавшие детей с задержкой психического развития, отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом (В.В. Ковалев, И.А. Коробейников, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицина и др.) [56].

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.

Д.Н. Исаев утверждал, что измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с ЗПР в своеобразном построении взаимоотношений со взрослыми и сверстниками. Взаимодействие детей с окружающими отличается эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении [28].

Описание и анализ взаимодействия в игровой деятельности дошкольников 6–7 лет сЗПР, посещающих подготовительную группу специального детского сада, даны В.Б. Никишиной [42]. 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 [52].  
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. Мир отношений моделируется детьми поверхностно, примитивно, зачастую просто неадекватно [57].

Соотнести особенности развития коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования Л.Н. Галигузовой, М. И. Лисиной, Е.О. Смирновой [18; 35; 55]. Ребенок с ЗПР проходит те же этапы, но в более медленном темпе. Сходные возрастные и содержательные закономерности развития взаимодействия детей с ЗПР выявила и Л.И. Переслени [57]. Она выделила 6 типов поведения и соответственно 6 видов игр дошкольников:

- 1) неигровое поведение: ребенок не играет, но занят чем-то таким, что вызывает у него быстро проходящий интерес;
- 2) игра-наблюдение: ребенок наблюдает, как играют другие, часто задает им вопросы, что-то советует, сам редко вступает в игру;
- 3) игра в одиночестве: ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми;
- 4) параллельная игра: ребенок играет один, однако в непосредственной близости от других играющих детей;
- 5) связанная игра: ребенок общается со сверстниками, занятыми сходной игрой, но каждый поступает так, как ему хочется;

б) совместная игра: дети объединяются в группу для достижения какой-либо общей цели или получения определенного результата.

По данным Л.И. Переслени, 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[36].

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.

Анализ имеющейся литературы показал, что круг исследований, посвящённых изучению дошкольников с ЗПР, постоянно расширяется, однако проблемы специфики развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР

являются актуальными и мало изученными. Однако доказано, что дети с задержками психического развития имеют достаточно развитые компенсаторные механизмы, для включения которых должна вестись комплексная работа.

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 формирования у них полноценного взаимодействия со сверстниками и развития коммуникативных навыков. 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 задержке развития каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1 Организация, содержание и методы проведения выявления уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Целью констатирующего эксперимента было выявить уровни развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи констатирующего эксперимента:

- а) подобрать методики для проведения диагностики эксперимента;
- б) выявить уровни и описать особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- в) изучить состояние работы педагогов старшей группы по формированию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Проанализировав теоретические основы проблемы формирования коммуникативных навыков, в их структуру мы включаем:

- различение ребенком ситуаций взаимодействия;
- понимание ребенком состояния партнеров;
- владение способами выражения своего отношения к партнеру;
- умение сотрудничать.

Для реализации первой задачи мы изучили и проанализировали психолого-педагогическую литературу и в результате выбрали методики: методика Н.Е.Вераксы – для диагностики различения ребенком ситуаций взаимодействия, понимания ребенком состояния партнеров, владение способами выражения своего отношения к партнеру; методика Е.Н. Кравцовой – на выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.

Данные методики позволяют также решить вторую задачу – определить уровни и описать особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Представим описание методик.

Методика 1. Автор: Н.Е. Веракса

Цель: выявление понимания ребенком ситуаций взаимодействия с взрослым и правил поведения в них.

Процедура: ребенку предлагались 3 картинки с изображением различных ситуаций общения и взаимодействия взрослого с детьми: занятие, игра, чтение книги. На каждой картинке представлены два варианта поведения детей – нормативное (дети ведут себя в соответствии с правилом) и ненормативное (кто-то из детей нарушает правило). Детям необходимо было выбрать картинку, на которой изображен правильный ответ, и объяснить свой выбор.

В зависимости от количества правильно выбранных картинок и аргументов ребенка результаты оценивались от 0 до 3-х баллов. Критерии оценки – адекватность выбора и аргументированность.

Методика 2. Автор: Н.Е. Веракса

Цель: выявление понимания ребенком состояния партнера.

Процедура: ребенку предлагались 6 картинок, передающих различное эмоциональное состояние детей: встреча веселого мальчика и грустной девочки, игра детей, ссора (драка) детей. Рядом с каждой картинкой представлены два варианта эмоционального состояния детей – веселое и грустное. Детям необходимо было выбрать картинку, на которой изображено адекватное ситуации выражение лица.

В зависимости от количества правильно выбранных картинок и аргументов ребенка результаты оценивались от 0 до 3-х баллов. Критерии оценки – адекватность выбора и аргументированность.

Методика 3. Автор: Н.Е. Веракса

Цель: выявление представлений ребенка о способах выражения своего отношения к партнеру.

Процедура: ребенку предлагались 4 картинки с изображением поступков детей по отношению к сверстникам в различных житейских ситуациях (девочка, поскользнувшаяся на льду, малыш, на которого замахивается мальчик-подросток, девочка, плачущая у сломанной постройки, мальчики, ссорящиеся из-за игрушки). Детям нужно выбрать один из вариантов ответа: 1) ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику; 2) ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому; 3) выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

В зависимости от количества правильно выбранных картинок и аргументов ребенка результаты оценивались от 0 до 3-х баллов. Критерии оценки – адекватность выбора и аргументированность.

Подробное описание методики и стимульный материал приведены в приложении 1.

Методика 4. «Лабиринт». Автор: Е.Н. Кравцова

Цель: выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.

Метод: эксперимент.

Материал: Рабочее поле лабиринта, 8 машинок: 4 зеленых и 4 красных.

Двум детям предлагается провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Предлагаемое задание – провести свои машины в соответствующий гараж – может быть выполнено только тогда, когда участники сумеют «договориться» друг с другом, только в том случае, если партнеры будут согласовывать свои действия. Добиться успеха в этом задании можно на разных уровнях согласования действий.

В зависимости от характера выполнения задания детей относят к одному из пяти типов сотрудничества.

По данным Е.Н. Кравцовой для ребенка 5-6 лет тип взаимодействия и сотрудничества ориентировочно – не ниже 3-го, для детей 6-7 лет не ниже 4-го.

По завершению исследования определяется уровень сотрудничества ребенка со сверстниками.

Подробное описание методики, критерии оценки способности сотрудничать и стимульный материал приведены в приложении 1.

Для решения третьей задачи по изучению состояния работы воспитателей старших групп по формированию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития выбран метод исследования – анализ календарных планов, анкетирование педагогов.

При анализе календарного планирования педагогов нас мы опирались на следующие показатели:

-постановка целей и задач по формированию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (содержание, систематичность, последовательность).

-выбор форм, средств и методов формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Анкета предлагалась четырём воспитателями включала 9 вопросов. Цель анкетирования – выявление знаний педагогов о коммуникативных навыках и педагогических условиях их формирования у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Педагогам предлагалось определить, что такое коммуникативные навыки, какие навыки можно отнести к коммуникативным, какую роль они играют в жизни детей. А также: в каких видах деятельности создаются благоприятные условия для формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, по мнению воспитателей, и какие условия важно создать педагогу в группе, чтобы формировать

коммуникативные навыки этих детей. Изучались также используемые средства.

Критериями для оценки данных анкетирования являлись: полнота и системность знаний педагогов по вопросу формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, использование знаний на практике.

В исследовании принимали участие 20 детей с задержкой психического развития, а также 4 воспитателя, двое – стаж – до 15 лет, и двое – свыше 15 лет. Высшая категория у двух педагогов, первая – у одного, один воспитатель не имеет квалификационной категории.

Изучение коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проводилось нами по 4 выбранным методикам, результаты которых заносились в таблицы в приложениях.

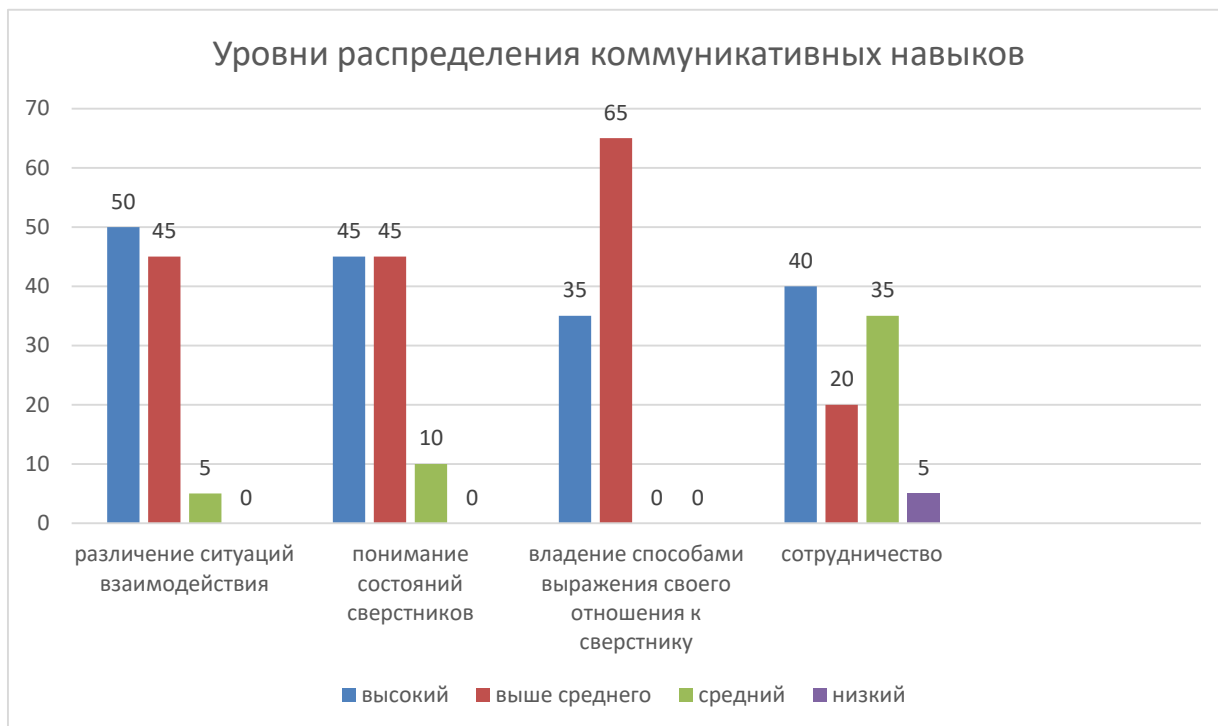
В таблице 1 наглядно показано распределение детей по уровням развития коммуникативных навыков.

Таблица 1

Уровни коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (в %)

Уровни развития	Коммуникативные навыки			
	1. различение ситуаций взаимодействия	2. понимание состояний сверстников	3. владение способами выражения своего отн. к сверстнику	4. сотрудничество
Высокий уровень	50	45	35	40
Выше среднего уровень	45	45	65	20
Средний уровень	5	10	0	35
Низкий уровень	0	0	0	5





Представленные в таблице данные показывают, что испытуемые достаточно неравномерно распределились по всем показателям и уровням развития коммуникативных навыков. Рассмотрим каждый показатель коммуникативных навыков в отдельности.

Дети с задержкой психического развития с высоким уровнем различения ситуаций взаимодействия - их оказалось около половины в группе (50 % детей), четко распознают и верно объясняют ситуации взаимодействия взрослого с детьми, изображенные на картинках (занятие, игра, чтение книги), задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях. Они выбирают верный вариант поведения детей в данных ситуациях – нормативный (дети ведут себя в соответствии с правилом: на занятии нужно слушать взрослого, не отвлекаться; если воспитатель играет со всеми детьми, играть вместе с ними; когда воспитатель читает детям сказку, внимательно слушать). Например, выполняя задание выбрать картинку, на которой изображено, что все дети хотят заниматься, Вероника Ч. выбирает ту, на которой изображены дети, внимательно слушающие взрослого, и аргументирует свой выбор так: «Они не играют машинкой, как вот этот

мальчик»; Аня П.: «Здесь дети в школе, в руках у всех треугольники, а здесь у одного машинка»; Алина С.: «Они все захотели заниматься и не отвлекаются».

В группу испытуемых с задержкой психического развития с уровнем различения ситуаций взаимодействия выше среднего было включено 45 % детей группы. Эти дети распознают и верно объясняют не все ситуации взаимодействия взрослого с детьми, изображенные на картинках и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослыми в данных ситуациях. Например, выполняя задание выбрать картинку, на которой изображено, что все дети хотят заниматься, Алена С. выбирает верную картинку – ту, на которой все дети внимательно слушают воспитателя, но не может объяснить свой выбор, поэтому нельзя с уверенностью сказать, что выбор сделан не случайно, а осознанно; Вика П. в этом же задании выбирает неверную картинку, ту на которой один мальчик играет машинкой, в то время как остальные дети слушают, т. е. не различает ситуацию, где все хотят заниматься, а где не все, и также неадекватно интерпретирует выбранную ситуацию: «Они хотят быть умными».

Дети с задержкой психического развития со средним уровнем различения ситуаций взаимодействия (5 % детей) почти не распознают ситуации взаимодействия взрослого с детьми, изображенные на картинках (занятие, игра, чтение книги) и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях. Например, Илана Л. затрудняется ответить на вопрос: «На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься» и показывает пальчиком на картинку, где мальчик играет и не слушает учителя, на вопрос: «На какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе?» - выбирает картинку, на которой один мальчик стоит в стороне и не водит хоровод вместе со всеми; следовательно, в двух случаях из трех не различает ситуации взаимодействия.

Низкий уровень различения ситуаций взаимодействия не был зафиксирован.

Высокий уровень понимания состояний сверстников показало 45 % детей с задержкой психического развития. Эти дети верно интерпретируют эмоциональное состояние детей на четырех и более картинках из шести предъявленных (встреча веселого мальчика и грустной девочки, игра детей, ссора детей) и адекватно аргументируют свой выбор. Например, Коля В. при предъявлении картинки, где веселый мальчик встречается с грустной девочкой, правильно определил, что мальчик веселый, потому что у него есть шарики, а девочка грустная, потому что ей тоже шариков хочется. При предъявлении картинки, где мальчик и девочка играют в бадминтон, верно интерпретировал и аргументировал состояние мальчика и девочки: «Мальчик веселый, они же играют», «Девочка веселая, это все одинаковые картинки». При предъявлении картинки, на которой изображена ссора мальчика и девочки, правильно определил, что мальчик грустный, он девочку дергает за хвост, девочка тоже грустная, потому что мальчик ее тянет за волосы; Вика Т. верно определила эмоциональное состояние детей на всех шести предъявленных картинках, на четырех картинках адекватно и аргументировано объяснила свой выбор.

Дети с задержкой психического развития с уровнем понимания состояний сверстников выше среднего, их 45 % детей, верно интерпретируют эмоциональное состояние детей на двух - трех картинках из шести предъявленных (встреча веселого мальчика и грустной девочки, игра детей, ссора детей) и адекватно аргументируют свой выбор. Следовательно, они не всегда различают эмоциональное состояние детей. Например, Вероника Ч. верно определила эмоциональное состояние детей на трех картинках из шести предложенных (встреча веселого мальчика и грустной девочки, ссора детей) и адекватно аргументировала свой выбор. А на картинках, где дети играют, неверно определила эмоциональное состояние мальчика и неадекватно интерпретировала его: «Мальчик грустный, потому что у него одинаковые бровки, правильно определила эмоциональное состояние девочки, но неадекватно его интерпретировала: «Девочка веселая, потому что ушки

похожи». Алеша К. из шести предложенных картинок, только на двух из них, где изображена ссора детей, правильно определил эмоциональное состояние детей: «Девочка грустная, она расстроена, она не улыбается», «Мальчик грустный, он тянет ее за волосы». При предъявлении картинки (встреча веселого мальчика с грустной девочкой) неверно определил эмоциональное состояние мальчика: «Мальчик грустный, он расстроен», при предъявлении картинки (игра детей) неверно определил эмоциональное состояние детей и неадекватно аргументировал: «Мальчик грустный», «Девочка грустная, она защищается».

Средний уровень понимания состояний сверстников был продемонстрирован у 10 % детей с задержкой психического развития. Они правильно определили эмоциональное состояние детей и адекватно аргументировали свой выбор только на одной картинке из шести предложенных. Это дети, затрудняющиеся в различении эмоционального состояния сверстников. Например, Всеволод В. верно определил эмоциональное состояние мальчика и адекватно объяснил свой выбор только на одной картинке (игра детей): «Мальчик веселый, девочка согласилась с ним поиграть в это»; Даня Б. правильно определил эмоциональное состояние детей на пяти предложенных картинках, но ни один свой выбор не пояснил: «Веселый», «Грустная», «Ну похоже веселый, потому что...», «Веселая», «Грустная».

Низкий уровень понимания состояний сверстников не был зафиксирован.

Хуже оказались результаты по следующим методикам.

В группу испытуемых с высоким уровнем развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику было включено всего 35 % детей с задержкой психического развития. Эти дети выбирают ситуацию, изображенную на картинке, в которой персонаж сам помогает сверстнику и адекватно и аргументировано объясняют свой выбор. Это дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в

ситуации взаимодействия со сверстником (помочь подняться упавшей девочке, защитить слабого, помочь девочке построить башню, найти выход из конфликтной ситуации), т.е. знающие, как оказать помощь, поддержку. Например, Аня П. при предъявлении картинок с изображением детей в различных житейских ситуациях, выбирает ситуации, когда персонаж сам помогает сверстнику и адекватно аргументирует свой выбор: «Мальчик здесь тянет руки девочке», «Девочка загородила большому мальчику руку», «Мальчик помогает девочке строить башню», «Здесь они играют вместе»; Вика П. также выбирает ситуации, где персонаж сам помогает сверстнику и адекватно аргументирует свой выбор: «Мальчик ей помогает», «Девочка заступается», «Домик у нее разрушили, мальчик ей построил дом», «Мальчики играют вместе».

Уровень развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику выше среднего показало 65 % детей с задержкой психического развития. Эти дети выбирают ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику, а также ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается за помощью ко взрослому. Свой выбор адекватно и аргументировано объясняют. Например, Дима М., выбирает на картинках вариант помощи, когда персонаж сам помогает, и адекватно аргументирует свой выбор: «Девочка хочет его поднять», «Мальчик играет вместе с девочкой, и они подружились». При предъявлении картинки, где изображен мальчик – подросток, замахивающийся на малыша, выбирает вариант помощи малышу, где персонаж не сам помогает, а обращается за помощью к взрослому: «Мальчик обидел малыша, а девочка увидела и папе все рассказала».

Средний и низкий уровень развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику не был зафиксирован.

Сформированность умения к сотрудничеству оказалась самой низкой у детей с задержкой психического развития. Было выявлено всего 40 % детей с задержкой психического развития. Это дети, у которых преобладает 4 тип

общения, императивно - соревновательный. Участники воспринимают ситуацию задачи в целом. Дети принимают и удерживают задачу, задающую контекст их деятельности, у них устанавливаются и сохраняются на протяжении игры стабильные соревновательные отношения с партнером. Испытуемые относятся к своему партнеру как к противнику по игре, с которым у них противоположные позиции и интересы. Игра приобретает характер соревнования. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ним свои действия, планируют их последовательность и превосходят результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ выполнения. Однако дети довольно часто повторяют одни и те же ошибки. Обращение детей друг к другу напоминает обычные обращения детей вовремя игры «Кто первый». В высказываниях звучат оценки положения своего партнера («У меня уже две машинки в гараже, у тебя одна» и др.). Например, Кира Л. говорит: «Все, у меня уже последняя машинка», при встрече своей машинки с машинкой партнера договаривается с ним, как проехать: «Давай, едь вперед», внимательно следит за действиями партнера; Маша Ч.: «У меня уже одна машинка доехала», Коля В. планирует свои действия: «Надо сюда выбраться»; Всеволод В.: «Так дальше куда? Подумаю! Так, значит, я здесь не выеду».

Дети с уровнем выше среднего (20 % детей с задержкой психического развития), это дети, у которых преобладает 3 тип общения. Взаимодействие носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер – в каждой конкретной ситуации и по поводу каждой машинки дети пытаются договориться и согласовать свои действия. В отношении же поисков общего способа решения задачи они беспомощны. Неоднократно повторяют одни и те же ошибки. У них возникает эпизодическое планирование своих действий и их ситуативное превосхождение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь для данной конкретной ситуации. Эти дети довольно активно общаются между собой, эпизодически обращаются к партнеру, спрашивают: «А дальше как?», «Куда сейчас собираешься ехать?» и др.

Например, Алеша К. договаривается с партнером по игре, чтобы он уступил ему дорогу: «Выедь, пожалуйста, из гаража», эпизодически планирует свои действия: «Надо ей выехать из гаража»; Настя Х. планирует свои действия: «Куда нужно ехать. Ой, нет, не проехать», при встрече с партнером отъезжает назад, уступает дорогу.

Средний уровень сотрудничества показали 35 % детей с задержкой психического развития. Это дети, которые продемонстрировали второй тип сотрудничества. Дети принимают задачу, пытаются ее решать, но не могут удержать ее на протяжении всей игры. Они «видят» действия партнера, однако воспринимают их только как образец для некритичного «слепого» подражания. Наблюдается скованность движений, зажатость, неуверенность в себе. Они обращают внимание на подсказки взрослого, но не наблюдается эффективности их использования. Нет также ни предвосхищения результатов своих действий, ни поисков общих способов решения поставленной задачи. Часто дети соскальзывают на более низкий уровень - бесцельное вождение машинок по лабиринту и примитивную игру с ними. Например, Даня Б. принял задачу, но не мог ее удержать на протяжении игры, играл машинками, гудел, толкал партнера.

Низкий уровень сотрудничества был выявлен у 5% детей с задержкой психического развития. Это первый тип сотрудничества характеризуется элементарным принятием детьми учебной задачи (не может быть охарактеризован как «сотрудничество»). Дети данного типа взаимодействия со сверстниками не видят действий партнера. Нет никакого согласования действий. Все внимание участников направлено на машинки: они водят машины, гудят, сталкиваются, нарушают правила - не преследуют цели - поставить машины в гараж. Не принимают подсказок экспериментатора типа: «Договорились?», «Пусть сначала он проведет машину, а потом ты», «Машину этого цвета тебе нельзя трогать». Дети не огорчаются, если не достигают нужного гаража. Дети этого типа никак не общаются между собой, не обращаются друг к другу. Например, Вероника Ч. во время игры практически

не обращалась и не общалась вербально ни со взрослым, ни с партнером по игре. Нарушала постоянно правила, не было устойчивой цели поставить машинки в гараж, с трудом их довела с помощью подсказок взрослого и сверстника; Марьяна О. в начале игры не смогла справиться с заданием и отказалась от него.

Таким образом, испытуемые с задержкой психического развития достаточно неравномерно распределились по всем показателям и уровням развития коммуникативных умений. Лучше всего у детей с задержкой психического развития оказались сформированы уровни различения ситуаций взаимодействия. Менее сформированными оказались способности понимания состояний сверстников. Сходная ситуация наблюдалась и в задании на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику. Способность к сотрудничеству у детей с задержкой психического развития оказалась сформированной хуже всего.

Рассмотрим данные анкетирования педагогов групп, которым мы задали ряд вопросов. Первый из них был направлен на определение понятия коммуникативные навыки. Были получены ответы: «Это умение общаться», «Это особенности личности», «Умение договариваться друг с другом, умение организовать общение», «Это навыки общения, когда надо договариваться друг с другом, выражать свои мысли, сотрудничать друг с другом, договариваться друг с другом, умение организовать общение». На основании данных ответов, можно заключить, что только один педагог более полно и системно определил понятие, выделив разные его компоненты, саму специфику коммуникативных навыков.

Второй вопрос заключался в том, что педагогам предлагалось выделить, какие навыки относятся к коммуникативным. Педагоги ответили: «Навыки общаться с детьми, взрослыми», «Самовосприятие», «Способность понимать другого человека, устанавливать с ним контакт», «Умение устанавливать контакт, способность понимать». Воспитатели не совсем точно представляют себе специфику коммуникативных навыков, выделяя лишь отдельные их



особенности, при этом не всегда верно (самовосприятие в буквальном смысле данного слова не относится к коммуникативным умениям).

Мы задали педагогам вопрос: «Какую роль коммуникативные навыки играют в жизни детей с задержкой психического развития» и получили ответы: «Развитие речи детей, умение общаться с людьми», «Ведущую», «Они помогают налаживать отношения», «Очень важную, дети с задержкой психического развития должны уметь выражать свои мысли на занятиях, договариваться в игре, во всех видах деятельности». Как видим, данные ответы также не отличаются полнотой и системностью: не достаточно просто понимать, что коммуникативные навыки играют «ведущую» роль (такой ответ «размытый», неточный, недифференцированный), адекватное понимание значения формирования коммуникативных навыков во всех аспектах данной деятельности позволяет более эффективно строить работу.

Четвертый вопрос звучал следующим образом: «В каких видах деятельности создаются благоприятные условия для формирования коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития?». Педагоги ответили: «игровая деятельность, занятия по развитию речи», «игра», «в игровой, трудовой, на физкультурных занятиях», «развитие речи, познавательное занятие, художественная литература, социально-коммуникативное развитие». Как мы могли отметить, педагоги указывают разные виды деятельности, на первое место большинство из них ставит именно игру.

На вопрос: «Какие условия важно создать педагогу в группе, чтобы формировать коммуникативные навыки детей с задержкой психического развития?» были получены ответы: «создать условия для игровой деятельности, свободной деятельности детей», «благоприятные», «ситуации сотрудничества, взаимопомощи», «систематическое пополнение игр в группе с уклоном на развитие речи, создание доброжелательной атмосферы в группе». Педагоги, на наш взгляд, в большинстве случаев, не могут в полной мере описать условия формирования коммуникативных навыков: лишь один

из опрошенных указал о важности создания ситуаций сотрудничества, взаимопомощи, когда в реальном взаимодействии дети могут освоить необходимые умения. Один из опрошенных, судя по ответу, посчитал полностью тождественными процессы развития речи и коммуникативных навыков, а другой педагог просто дал недифференцированный, неполный ответ о «благоприятных» условиях.

Еще один интересующий нас вопрос: «Какие средства вы используете для формирования коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития?» позволил получить ответы: «методические приемы при организации занятий, беседы на свободные темы, самостоятельные игры детей», «беседы, диалоги, игры», «развитие речи, общение, беседы», «беседы, знакомство с окружающим миром». Почти все воспитатели выделили в качестве средств формирования коммуникативных навыков занятия и беседы. Игры, со слов опрошенных, используются только одним педагогом, несмотря на то, что педагоги представляют, что в условиях игровой деятельности данный процесс идет более эффективно. Налицо расхождение между знаниями педагогов о ведущей роли игры для дошкольников и применением их на практике.

В связи с этим, нам интересно было проанализировать особенности планирования педагогами работы по формированию коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития.

При анализе календарного планирования педагогов мы опирались на следующие показатели (разделы): постановка целей и задач по формированию коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с задержкой психического развития (содержание, систематичность, последовательность); выбор форм, средств и методов по формированию коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с задержкой психического развития.

При планировании педагогами ставятся отдельные задачи, связанные с умениями различать настроение и эмоциональное состояние окружающих людей и учитывать это в своем поведении, воспитанием культуры поведения

и общения, развитием этики общения и т.д. В плане описаны следующие средства реализации поставленных задач:

- ситуации (в основном направлены на познание, закрепление знаний об окружающем, на безопасное поведение, расширение кругозора и этику общения и поведения),
- уроки этикета (как вести себя в разных ситуациях),
- игры (в плане приведены только сюжетно-ролевые),
- рассматривание картин,
- беседы (Темы: «Скажи, кто твой друг?», «Вещи вокруг нас», «Как я (мы) ухаживаю (ем) за птичкой, черепахой, другими животными дома», «Опасные ситуации в контактах с незнакомыми людьми», «Кем я буду, когда вырасту?» и др.).

Социально-коммуникативное развитие ребенка осуществляется во всех видах деятельности детей, на разных занятиях. В процессе общения с детьми обсуждаются нормы, правила поведения и т.д. Анализ планирования показал, что формированию коммуникативных навыков в группах практически не уделяется внимания.

Таким образом, работа по формированию коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития ведется несистематически, что, как мы полагаем, отразилось в сравнительно невысоком уровне сформированности коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития более характерны сниженные уровни развития разных коммуникативных умений, что проявляется в следующих показателях: различение ребенком ситуаций взаимодействия; понимание ребенком состояния партнеров; владение способами выражения своего отношения к партнеру; умение сотрудничать.

## **2.2 Коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Развитие коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития важная задача, которая требует от педагога правильного выбора методического обеспечения и дидактического материала. Все это должно быть подобрано в соответствии с возрастом и особенностями данной категории детей. Как правило, развитие коммуникативных навыков происходит в ходе создания педагогом игровой ситуации, которая специально моделируется и используется для установления контакта с ребенком и сотрудничества с ним.

Коррекционная работа по преодолению негативных особенностей коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития, должна способствовать повышению уровня их социального развития.

С целью развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития разработаны коррекционные занятия для осуществления формирующего эксперимента.

Цель – провести работу по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой было: если развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития направлено на активизацию имеющегося у детей опыта речевого общения, на создание мотивации коммуникативной деятельности, установки на сотрудничающее и вежливое общение с окружающими, то развитие коммуникативных навыков будет более эффективным.

Данные условия были реализованы в ходе работы посредством разных игр и игровых заданий.

На основе проведенного теоретического анализа проблемы и данных констатирующего эксперимента нами были подобраны и проведены

упражнения и игры, направленные на формирование коммуникативных навыков старших дошкольников с задержкой психического развития.

Информационно-коммуникативные игры.

Эти игры развивают способности ребенка работать в информационном пространстве и помогающие овладеть языковыми, коммуникативными нормами.

Интерактивные игры.

Данные игры формируют умение детей взаимодействовать с партнером в ходе деятельности и готовность к взаимодействию.

В интерактивной игре происходит взаимодействие между детьми и воспитателем, в игре дети учатся не только новому, но и общению, пониманию друг к другу, они во время игры приобретают собственный опыт, который будут применять в дальнейшем.

Существует несколько вариантов интерактивных игр для детей, но алгоритм проведения интерактивной игры остается практически единственным.

Алгоритм проведения интерактивной игры:

1. Воспитатель готовит упражнения и задания для детей. Лучше провести сначала пробную игру, а на следующем занятии провести итоговую игру.

2. Перед детьми ставят цель игры, и какой они должны получить результат в конце игры, воспитатель дает подробную инструкцию, что должно происходить во время игры. Объяснить детям надо подробно и доходчиво, чтобы дети поняли всю суть игры.

3. От начала и до конца игры дети взаимодействуют друг с другом, воспитатель следит за ходом игры и поправляет детей, при необходимости помогает им, направляет их для достижения поставленной цели.

4. Когда игра закончится, дайте детям немного отдохнуть, чтобы они могли сосредоточиться и выслушать ваши советы и анализ игры.

Воспитатель обязательно должен обсудить с детьми старшего дошкольного возраста ход игры, трудные моменты, какие действия принимали дети во время игры и результат игры.

Самое главное нужно сделать так, чтобы дети старшего дошкольного возраста не просто поиграли и забыли о игре, а чтобы они получили удовольствие от игры и от взаимодействия друг с другом.

Игры на развитие эмпатии и приятие друг друга.

Цели таких игр:

- формировать умения различать и называть различные эмоции;
- формировать способности понимать и активно выражать переживание других людей;
- развивать потребности в самоутверждении на основе воспитания таких качеств, как доброжелательность, чуткость, сочувствие, тактичность;
- знакомить со способами выражения эмоций в игре;
- развивать стремления к проявлению сочувствия и сопереживания всем тем, кто в них нуждается;
- воспитывать гуманное отношение к родным, близким, сверстникам, животным;
- воспитывать уважение и терпимость к другим людям.

Для развития умения устанавливать контакт с собеседником воспитатель может предложить детям с задержкой психического развития игровую ситуацию: «Давайте говорить друг другу комплименты». Для развития умения понимать настроение и чувства другого нужно предложить ребенку понаблюдать за кем-либо из родственников. Например, предложить детям игры «На что похоже настроение?», «Нарисуй свой страх и победи его».

Также необходимо развить у детей умения внимательно слушать, не перебивать собеседника, нужно напоминать ребенку: «Сначала послушай, что говорят другие, а потом говори сам». Если ребенок забывает говорить речевые этикетные формулы (приветствия, прощания, благодарности), то косвенно нужно напомнить ему об этом.

Таким образом, в ходе последовательной работы в группе детского сада возможно формировать коммуникативные навыки детей с задержкой психического развития. Развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в ходе обучения должно было направлено на активизацию имеющегося у детей опыта речевого общения, на создание мотивации коммуникативной деятельности, установки на сотрудничающее и вежливое общение с окружающими.

### **2.3 Определение динамики развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Разработанные игры и упражнения были апробированы в ходе экспериментальной коррекционной работы. Для проверки эффективности проделанной нами работы на формирующем этапе эксперимента, был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе эксперимента использовался тот же диагностируемый материал, что и на констатирующем этапе. Результаты контрольной диагностики в экспериментальной и контрольной группах приведены в приложении 3.

Эффективность предложенной методики оценивалась посредством сравнения уровня умений детей с задержкой психического развития различать ситуации взаимодействия, понимать состояние сверстников, владеть способами выражения своего отношения к сверстнику, сотрудничать до и после проведенной работы. По результатам констатирующего результата испытуемые достаточно неравномерно распределились по всем показателям и уровням развития коммуникативных навыков. На более высоком уровне у детей с задержкой психического развития сформировано умение различать ситуации взаимодействия, владеть способами выражения своего отношения к сверстнику. На более низком уровне находится умение понимать состояние сверстника, а также умение сотрудничать.

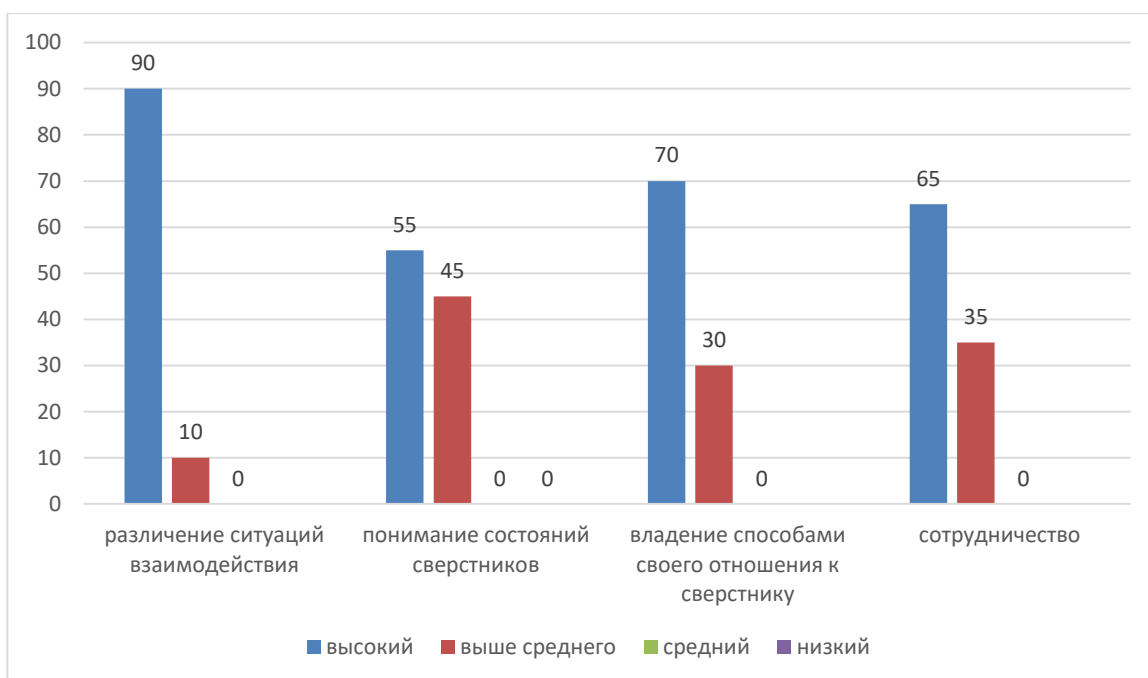
После проведения эксперимента изменения наблюдались по всем показателям. Рассмотрим данные, полученные в результате исследования уровня развития коммуникативных навыков. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых по уровням развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента (в %)

Уровни развития	Коммуникативные навыки			
	1 различение ситуаций взаимодействия	2. понимание состояний сверстников	3. владение способами своего отн. к сверстнику	4. сотрудничество
Высокий уровень	90	55	70	65
Выше среднего	10	45	30	35
Средний уровень	0	0	0	0
Низкий уровень	0	0	0	0





В экспериментальной группе число детей с задержкой психического развития с высоким уровнем различения ситуаций взаимодействия стало больше на 30% и составило 90% (почти все дошкольники группы).

Анализируя уровень понимания состояний сверстников, мы отметили, что в экспериментальной группе высокий уровень показали на 40% детей с задержкой психического развития больше, чем в ходе констатирующего эксперимента. Дошкольники с задержкой психического развития экспериментальной группы стали лучше обозначать и понимать эмоциональное состояние детей на картинках, описывать его, аргументировать свое мнение.

На 30% больше детей с задержкой психического развития стало показывать высокий уровень владения способами выражения своего отношения к сверстнику в сравнении с констатирующим этапом работы.

Сформированность показателей сотрудничества, которая была сформирована первоначально хуже всего, также оказалась подвержена динамике: детей с высоким уровнем здесь стало на 20% больше, чем на первом этапе. Дошкольники с задержкой психического развития стали лучше воспринимать ситуацию задачи в целом. У них лучше устанавливались и

сохранялись на протяжении игры стабильные соревновательные отношения с партнером.

Представленные данные показывают, что в экспериментальной группе произошла более заметная динамика по всем показателям и уровням развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. Это свидетельствует об эффективности проведенной нами работы и реализации всех поставленных задач. Повышение уровня коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития стало возможно благодаря тому, что в ходе работы уделялось внимание навыкам различать ситуации взаимодействия, обогащался эмоциональный опыт детей, формировались знания о причинах и способах передачи эмоционального состояния, развивались умения понимать состояние сверстников, сотрудничать.

Рекомендации по управлению формированием коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития:

1. Если ребенок забывает речевые этикетные формулы (прощания, приветствия, благодарности), то ему можно подсказать в стихотворной форме: «Лена, ты знаешь, что растает даже ледяная глыба, от слова теплого... (спасибо)». «Миша, ты что-то забыл сказать, а во Франции и Дании на прощание говорят... (до свидания)», «Но давно уже от ... (имя ребенка) я не слышу слова... (здравствуйте), а слово-то какое, очень дорогое».

2. Для совершенствования умения ясно и четко произносить слова можно предложить детям с задержкой психического развития:

- изобразить, как бушует море, каким голосом говорит Баба Яга. Золушка и другие сказочные персонажи; - произнести знакомое четверостишие - шепотом, максимально громко, как робот, со скоростью пулеметной очереди, грустно, радостно, удивленно, безразлично.

3. Для развития у детей с задержкой психического развития эмпатии и эмпатийного поведения необходимо предложить старшим дошкольникам:

- участие в кукольном спектакле, драматизации сказок, то в качестве зрителей, то в качестве актеров (происходит сближение с персонажем;

свободный выбор и ролевое изображение помогает ребенку глубоко понять художественное произведение);

- сюжетные творческие игры, с повторением сцен - ребенок играет сначала одну роль, затем тут же другую (это помогает научить детей видеть эмоциональное состояние другого);

Для развития у детей с задержкой психического развития умения вести себя в конфликтной ситуации необходимо проанализировать с детьми такие ситуации, которые имели место в прошлом опыте детей.

Для анализа поведения конфликтовавших детей нужно использовать аналогичное поведение известных детям сказочных персонажей. Если ребенок вел себя по отношению к другому очень жестоко, то его поведение можно сравнить с поведением «Карабаса-Барабаса», «Бармалея» и т.д.

4. Для закрепления коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития необходимо предложить детям такую форму общения, как общение с малышами. Им нужно будет ответить на жалобу ребенка; разрешить конфликт; отреагировать на неэтичные высказывания детей.

Работа показала, что воспитателю детей с задержкой психического развития необходимо ежедневное включение игр в педагогический процесс различных видов, таких как: игры–разминки, упражнения, игры–импровизации, пальчиковая гимнастика, инсценировки, игры-хороводы, в процессе которых дети научатся сотрудничать, активно слушать, перерабатывать информацию и грамотно говорить. С помощью таких игр можно формировать более высокий уровень коммуникативного развития.

Следовательно, была подтверждена гипотеза исследования, что если развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического о направлено на активизацию имеющегося у детей опыта речевого общения, на создание мотивации коммуникативной деятельности, установки на сотрудничающее и вежливое общение с окружающими, то развитие коммуникативных навыков будет более эффективным.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Целью выпускной квалификационной работы было теоретически обосновать и провести работу по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе анализа теоретических основ проблемы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста были сделаны следующие выводы.

Коммуникативные навыки дают возможность различать разнообразные ситуации общения, понимать состояние окружающих в таких ситуациях и на основании этого адекватно осуществлять поведение. Развитие коммуникативных навыков подразумевает необходимость специально организованной педагогической деятельности, а также в качестве целенаправленного процесса по формированию социальных значимых качеств личности детей дошкольного возраста, которые являются необходимыми для успешной социализации.

Структура коммуникативных навыков в дошкольном возрасте включает: различение ребенком ситуаций взаимодействия; понимание ребенком состояния партнеров; владение способами выражения своего отношения к партнеру; умение сотрудничать. Игровая деятельность как ведущая в дошкольном возрасте может служить одним из эффективных путей развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. Эта деятельность должна быть специально организована с учетом своеобразия психической деятельности воспитанников с задержкой психического развития и их потенциальных возможностей.

В настоящее время все больше говорят о важности построения грамотной коррекционной работы с детьми с задержкой развития. Это важно, так как общество ориентировано на интеграцию разных групп детей, что предполагает особое отношение к становлению у них произвольности деятельности, умения концентрировать внимание, развитию навыков общения и взаимодействия и т.д. Анализ имеющейся литературы показал, что круг исследований, посвящённых изучению дошкольников с ЗПР, постоянно

расширяется, однако проблемы специфики развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР являются актуальными и мало изученными. Однако доказано, что дети с задержками психического развития имеют достаточно развитые компенсаторные механизмы, для включения которых должна вестись комплексная работа.

Целью констатирующего эксперимента было выявить уровни развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Испытуемые достаточно неравномерно распределились по всем показателям и уровням развития коммуникативных навыков. Лучше всего у детей с задержкой психического развития оказались сформированы уровни различения ситуаций взаимодействия. Менее сформированными оказались способности понимания состояний сверстников. Сходная ситуация наблюдалась и в задании на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику. Умение сотрудничества у детей с задержкой психического развития оказалось наименее сформированным.

Работа по развитию коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития ведется несистематически, что, как мы полагаем, отразилось в сравнительно невысоком уровне сформированности коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития более характерны сниженные уровни развития разных коммуникативных умений, что проявляется в следующих показателях: различение ребенком ситуаций взаимодействия; понимание ребенком состояния партнеров; владение способами выражения своего отношения к партнеру; умение сотрудничать.

Целью формирующего эксперимента было провести работу по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В ходе работы подтвердилась гипотеза, что если развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического о направлено на активизацию имеющегося у детей опыта речевого общения, на создание мотивации коммуникативной деятельности, установки на сотрудничающее и вежливое общение с окружающими, то развитие коммуникативных навыков будет более эффективным. На основе проведенного теоретического анализа проблемы и данных констатирующего эксперимента нами были подобраны и проведены упражнения и игры, направленные на развитие коммуникативных навыков старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для проверки эффективности проделанной нами работы на формирующем этапе эксперимента, был проведен контрольный эксперимент. На данном этапе эксперимента использовался тот же диагностируемый материал, что и на констатирующем этапе. При взаимодействии друг с другом дети с задержкой психического развития стали более эффективно договариваться, помогать друг другу, учитывать интересы и состояние сверстника. Дети с задержкой психического развития стали лучше согласовывать свои действия, регулировать своё поведение в соответствии с нормами и правилами.

Следовательно, была подтверждена гипотеза и решены все поставленные задачи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, И.Н. Уроки общения для детей 6-10 лет «Я и мы»: программа [Текст] / И.Н. Агафонова. – СПб.: Питер, 2012. – 130 с.
2. Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Самара, август 2015 г.) [Текст]. – Самара.: ООО «Издательство АСГАРД», 2015. – 174 с.
3. Алексеева, М.Н. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] / М.Н. Алексеева, Ю.В. Прилепко. Ставрополь: Бюро новостей, 2013. – 134 с.
4. Андреева, А.Д. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: Методическое пособие для детских практических психологов учреждений образования [Текст] / А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, И.В. Дубровина. – М.: Академия, 2000. – 160с.
5. Андреева, Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М., 2004. – 244 с.
6. Бабкина, Н.В. Выбор индивидуального образовательного маршрута для ребенка с задержкой психического развития [Текст] / Н.В. Бабкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2017. – №2. – С.16-23.
7. Белкина, В.Н. Психология раннего и дошкольного детства [Текст] / В.Н. Белкина. – М.: Академический Проект Гаудеамус, 2005. – С.64 – 89.
8. Бит-Мирза К. С. Детские конфликты: как их разрешить [Текст] / К.С. Бит-Мирза, А.В. Сидорова, А.А. Токарев // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2014. – С. 32-34.
9. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. Н. Блинова. – М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. – 136 с.



10. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие [Текст] / Д.И. Бойков. – СПб.: Каро, 2011. – 155 с.
11. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / Н. Ю. Борякова. – М.: Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
12. Былкина, Н.Д. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе [Текст] / Н.Д. Былкина, Д.В. Люсин // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 39 - 48.
13. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 2007. – 178 с.
14. Волков, Б.С. Психология общения в детском возрасте [Текст] / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – СПб.: Питер, 2014.- 272 с.
15. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб., М., Краснодар, 2003. – 516 с.
16. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2000. –1008 с.
17. Гаврилушкина, О.П. Работа по развитию коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада [Текст] / О.П. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. - №2. – С. 25-28.
18. Галигузова, Н.Н. Ступени общения: от года до семи лет [Электронный ресурс] / Н.Н. Галигузова – Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1048297/>
19. Гогобиридзе, А.Г. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: уч-к для вузов. Стандарт третьего поколения [Текст] / А.Г. Гогобиридзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. – 464 с.
20. Гриншпун, Б. М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью [Текст] / Б.М. Гриншпун // Дефектология. – 2041. – № 3. – С. 80 -84

21. Денисенкова Н.С. Взаимосвязь стратегии поведения в конфликтной ситуации и социометрического статуса дошкольника в группе сверстников [Электронный ресурс] / Н.С. Денисенкова, В.В. Выроцкова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 4. – Режим доступа: [http://psyedu.ru/journal/2014/4/Denisenkova\\_Vyrotskova.phtml](http://psyedu.ru/journal/2014/4/Denisenkova_Vyrotskova.phtml)

22. Денисенкова, Н.С. Специфика взаимосвязи умственных способностей и конфликтной компетентности дошкольников в различных образовательных средах [Текст] / Н.С. Денисенкова, В.В. Выроцкова // Социальная психология и общество. – 2015. – Том 6. – № 1. – С. 60–67.

23. Диагностика готовности ребенка к школе. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. Для работы с детьми 5-7 лет [Текст] / Под редакцией Н.Е. Вераксы. – М.: Мозаика-Синтез, 2007. – 150 с.

24. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. – М.: Аркти, 2001. – 224 с.

25. Жулина, Е.В. Особенности коммуникации детей с нарушениями речи [Текст] / Е.В. Жулина, С.В. Белов // Вестник психотерапии. – 2012. – Т. 28. – № 23. – С. 42-57

26. Зотова, И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества [Текст] / И.Н. Зотова // Актуальные социально - психологические проблемы развития личности в образовательном пространстве XXI века», Кисловодск: 2006. – С. 109.

27. Колосова, Т.А. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии. Дети с нарушением интеллекта [Текст] / Т.А. Колосова, Д.Н. Исаев. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 151 с.

28. Колосова, Т. А. Психология детей с нарушением интеллекта: учебное пособие для вузов [Текст] / Т. А. Колосова, Д. Н. Исаев ; под общей редакцией Д. Н. Исаева. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 151 с.

29. Копылова, В.Б. Место и роль игровых технологий в образовательном процессе [Текст] / В.Б. Копылова // Проблемы и перспективы развития

образования: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 156-158.

30. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: Психологическая диагностика, профилактика и коррекция[Текст] / Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2006. – 480 с.

31. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах[Электронный ресурс] / Я.Л. Коломинский. – Режим доступа: [http://modernlib.net/books/ya\\_1\\_kolominskiy/socialnaya\\_psihologiya\\_vzaimootnosheniy\\_v\\_malih\\_gruppah\\_uchebnoe\\_posobie\\_dlya\\_psihologov\\_pedagogov\\_sociologov/read](http://modernlib.net/books/ya_1_kolominskiy/socialnaya_psihologiya_vzaimootnosheniy_v_malih_gruppah_uchebnoe_posobie_dlya_psihologov_pedagogov_sociologov/read)

32. Кулько, И. Ю. Развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе коллективного труда [Текст] / И.Ю. Кулько, Ю.В. Пистун, К.В. Ильинова, Г.П. Ковачева// Молодой ученый. – 2015. – №6. — С. 644-647.

33. Леонтьев, А.А. Психология общения[Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

34. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. [Текст] / Под ред. Леонтьева А.Н., Запорожца А.В. – М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с.

35. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.

36. Лубовский, В.И. Дети с задержкой психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени.– М.: Просвещение, 2003. – 164 с.

37. Маврина, И.В. Развитие сотрудничества дошкольников в образовательном процессе[Текст] / И.В. Маврина. – М.: Академия, 2007. – 120 с.

38. Максимова, С. И. Развитие коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста [Текст] / С.И. Максимова // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 3–4.

39. Меджидова, Э. С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема [Текст] / Э.С. Меджидова // Молодой ученый. – 2016. – №6. – С. 799-803.
40. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2010. – 452 с.
41. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте [Текст] / К. Лебединская, В. Лебединский. – М.: Парба, 2016. – 304с.
42. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] / В.Б. Никишина. М. Сфера, 2003. 253 с.
43. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 2010. – 533 с.
44. Петрова, В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 104с.
45. Петровский, А.В. Общая психология [Текст] / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1996. – 479 с.
46. Прусакова, О.А. Понимание эмоций детьми дошкольного возраста [Текст] / О.А. Прусакова, Е.А. Сергиенко // Вопросы психологии. – 2006. – № 4. – С. 24 - 35.
47. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе: коллективная монография [Текст] / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: изд-во ЧИПКРО, 2014. – 204 с.
48. Репина, Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада [Электронный ресурс] / Т.А. Репина. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/smo/SMO-001-.htm>
49. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2014. – 712 с.

50. Рубцов, В. В. Современные проблемы дошкольного образования [Текст] / В.В. Рубцов, Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 3. – С. 5–19.

51. Синяпкина, Е. И. Моделирование игрового пространства в ДОУ с учетом требований ФГОС [Текст] / Е. И. Синяпкина // Молодой ученый. – 2016. – №14. – С. 566-569.

52. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е.С. Слепович. Минск: Академия Холдинг, 1989. – 64 с.

53. Слинко, О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи [Текст] / О.А. Слинко // Дефектология. – 1992. – №1. – С.62-68.

54. Смирнова, Е.О. Игра и произвольность у современных дошкольников [Текст] / Е.О. Смирнова, О.В. Гударева // Вопросы психологии. – 2004. - №1. – С.90-101.

55. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – М.: Владос, 2005. – 158 с.

56. Специальная психология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Под ред. В. И. Лубовского. – М.: Академия, 2005. – 543 с.

57. Специальная психология : учебник для вузов [Текст] / Л. М. Шипицына [и др.]; под редакцией Л. М. Шипицыной. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 287 с.

58. Триггер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.Д. Триггер. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 128 с.

59. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – М.: Просвещение, 2000. – 294 с.

60. Филичева, Т.Б. Преодоление коммуникативных и речевых расстройств у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством

современных музыкальных технологий [Текст] / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 36 - 40.

61. Хаустова, М. Н. Сказкотерапия как средство развития коммуникативных умений старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / М.Н. Хаустова, Е.В. Попова, А.Д. Насибуллина// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 50. – С. 62–68.

62. Холодилова, Е.М. Развитие коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е.М. Холодилова. В сб: Специальное образование. Материалы XI Международной научной конференции [Текст] / Е.М. Холодилова, С.В. Зотова; Под общ.ред. В.Н. Скворцова. - 2015. – С. 282-286.

63. Чернецкая, Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников [Текст] / Л. В. Чернецкая. – Ростов н/Д. : Феникс, 2010. – 256 с

64. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст] / Т. Шибутани. – М: Прогресс, 1999. – 447 с.

65. Шипицына, Л.М. Азбука общения[Текст] / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова. – СПб., 2004. – 326 с.

66. Эльконин, Д.Б. Детская психология[Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Генезис, 2007. – 412 с.

67. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Электронный ресурс] / Д.Б. Эльконин. – Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/EPI-1999/EPI-001.HTM>

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Информационно-коммуникативные игры.

Игра «Знакомство»

Цель: Познакомить детей друг с другом. Введение знака «Я» и отработка этого знака.

Материал: Колокольчик, визитные карточки, фломастеры или карандаши, мячик, знак «Я».

Алгоритм совместных действий.

- Здравствуйте, ребята. Меня зовут (имя воспитателя). Сегодня мы с вами первый раз встретились, и, наверное, друг друга никто не знает. Что же нам нужно сделать?

- Правильно, давайте познакомимся. На счет 1-2-3 каждый громко назовет свое имя, а на сигнал «молчок» (палец на губах) закроет рот ладошкой.

- Смогли вы услышать и запомнить, кого как зовут? А как вы думаете, почему? (Получился только шум.)

- А что же нам нужно сделать? Как же нам познакомиться? (По очереди.)

- Что значит, все по очереди назовут свое имя? (Кто-то начнет первым.) Нужно, не произнося ни одного слова, договориться, кто будет первым. (Пантомима «Я буду первым», «Он будет первым».)

- А сейчас я отвернусь, а вы без слов должны договориться, кто будет первым. (Раз - два - три - четыре - пять.) На счет «5» встает один ребенок, который будет первым. (По кругу повторяют имена.)

Воспитатель проходит за детьми и легонько касается кого-то рукой. Кто запомнил, как зовут этого ребенка, поднимает руку. Все хором повторяют. А этот ребенок должен назвать соседей справа и слева.

Если дети выкрикивают имена с места, надо напомнить им неудачу первого знакомства и снова подчеркнуть, что, когда каждый говорит свое, никто ничему не может научиться. Кто хочет сказать что-то другим так, чтобы его выслушали, должен вести себя правильно.

Воспитатель предлагает каждому ребенку назвать свое имя, которое им хотелось бы слышать всегда, а какое - никогда. Другие дети запоминают данные варианты имен. Далее проводится игра «Ниточка и иголочка».

Игра «Ниточка и иголочка»

Условия игры: Выбирается «иголочка». Она встает.

1-й звонок – «ниточка» вдевается в «иголочку». (Один ребенок присоединяет к себе того, чье имя запомнил и т. д.).

2-й звонок - иголочка с ниточкой соединяют начало «ниточки» и конец.

3-й звонок - все садятся по местам.

Упражнение «Учимся говорить «спасибо»».

Воспитатель спрашивает: Ребята, понравилась вам игра? Хорошо мы поиграли?

А сейчас вы должны коснуться своих соседей рукой и поблагодарить их за игру: «Спасибо, Дима, с тобой хорошо играть»!

Игра «Волшебный стул»

Цель игры: повышение самооценки.

Дети стоят в кругу, в центре круга - красивый стул. Дети идут по кругу и говорят: «Кто сегодня всех смелей, всех красивей и умней? Появись, покажись, на волшебный стул садись!»

Один из детей занимает место на стуле. Каждый из играющих говорит о нем что-то хорошее. Важно, чтобы как можно большее число детей посидело на стуле.

Игра «Волшебник»

Цель игры: развитие умения проявлять внимание к сверстникам и к самому себе.

Дети сидят на стульях. Ведущий предлагает превратиться всем в добрых волшебников. Волшебник может все: отправить в необыкновенное путешествие, подарить сказочный подарок и т. п.



Ведущий задает вопросы: Если бы вы были волшебниками, что вы подарили бы другу? Что вы подарили бы самому себе? Куда отправились бы путешествовать?

Важно, чтобы дети высказывались по очереди, не перебивая друг друга.

Игра «Руки-звери»

Цель игры: развитие умения с помощью тактильных прикосновений устанавливать позитивный контакт с товарищами.

Дети сидят на стульях, поставленных в круг. Правая рука каждого лежит на спине у соседа справа. Ведущий говорит: «Ручка наша веселись и в лягушку превратись!»

Дети рукой на спине соседа изображают лягушачьи прыжки. Затем ручки превращаются в лисичку, зайчика, волка, воробышка и т. п. Важно следить, чтобы дети не делали друг другу больно. Упражнение можно выполнять и левой рукой либо двумя руками одновременно.

Игра «Помоги другу»

Цель игры: развитие партнерских отношений, взаимопомощи, умения работать в команде.

Дети делятся на пары. Одному из них завязывают глаза. На полу между двумя стульями расставлены крупные игрушки. Одному ребенку из пары необходимо провести партнера с завязанными глазами от одного стула к другому так, чтобы ни одна игрушка не была сбита.

Игра «Слепой и поводырь»

Цель игры: развитие внимания друг к другу, социального доверия.

Дети делятся на пары. Один - «слепой», другой - его «поводырь», который должен провести «слепого» через различные препятствия. Препятствия созданы заранее (воротики, мягкие модули, игрушки, столы, стулья и т. п.). У «слепого» завязаны глаза. Цель «поводыря» - провести «слепого» так, чтобы тот не споткнулся, не упал, не ушибся. После прохождения маршрута участники меняются ролями. Для повышения интереса можно менять маршрут.

### Игра «Гусеница»

Цель игры: обучение согласованию своих действий со всеми детьми.

Дети становятся цепочкой и кладут руки на плечи друг друга. Таким образом они начинают двигаться по комнате, обходят различные предметы, преодолевают всякого рода препятствия (например, наклоняются и пролезают в «воротики»). Игру можно усложнить: между детьми «проложить» мячи и передвигаться по комнате таким способом.

### Игра «Капитан»

Цель игры: развитие уверенного поведения.

Выбирается водящий, который на время покидает игровую комнату. Дети договариваются, кто из них будет капитаном. «Капитан» выполняет различные действия (хлопает в ладоши, приседает и т. п.), все дети точно должны повторять движения за ним. Вернувшийся водящий, внимательно наблюдая за группой, должен угадать, кто же капитан.

### Игра «Клубочек»

Цель игры: развитие внимания к сверстникам, создание эмоционально положительного фона. Дети сидят на стульях. В руках у ведущего клубок пряжи. Ведущий, намотав вокруг пальца нитку, говорит:

Покатись, клубочек, по дорожке,

Расскажи, клубочек, нам немножко

Про Ванюшу, Таню и Наташу,

Про детишек всех красивых наших.

Затем ведущий передает клубочек ребенку, сидящему рядом, и предлагает ему рассказать о себе, например какое у него сегодня настроение, во что он любит играть, с кем он чаще всего играет, что ему нравится в определенной игре.

Игры проводились в утреннее время, использовались как физкультминутки на занятиях, на прогулках, во второй половине дня, на праздниках и развлечениях. Ценность данных игр в том, что большинство

предлагаемых развивающих игр непродолжительны по времени, легки для запоминания, доступны и интересны детям.

Интерактивные игры.

Несколько вариантов интерактивных игр для старших дошкольников с задержкой психического развития.

Вариант 1. Сказка «Репка»

Сначала надо провести подготовительное занятие, на котором воспитатель читает сказку «Репка» обсуждает ее вместе с детьми.

Какие могут быть вопросы для обсуждения сказки?

Например:

1. Что такое репка? Ответ: это овощ.
2. Где растет репка? Ответ: в огороде.
3. Почему дед не смог один вытащить репку? Ответ: дед не смог один вытащить репку, потому что он был один и ему нужна была помощь!
4. Кто помог деду вытащить репку? Ответ: бабка, внучка, жучка, кошка, мышка.
5. Чему учит сказка «Репка»? Ответ: Надо помогать и трудные дела делать вместе.

Задание: подумай, кто еще мог помочь деду вытащить репку и покажи это в движении. Дети показывают различных персонажей и объясняют, почему они могли помочь деду. Далее проводится сюжетно-ролевая игра «Новая сказка про «Репку».

Вариант 2. Сказка «Теремок»

Сначала надо провести подготовительное занятие, на котором вы читаете сказку «Теремок» обсуждаете ее вместе с детьми.

Какие могут быть вопросы для обсуждения сказки «Теремок»?

Например:

1. Где находится теремок? Где он расположен? Ответ: в поле.
2. Кто первый поселился в теремке? Ответ: мышка-норушка.

3. Какие звери пришли жить в теремок после мышки-норушки?

Ответ: лягушка-квакушка, зайчик-побегайчик, лисичка-сестричка, волчок-серый бочок.

4. Почему медведь полез на крышу теремка? Ответ: потому что медведь очень большой и в теремок он не мог влезть.

Воспитатель предлагает детям сочинить сказку про «Теремок» со счастливым концом. Проводится конкурс на лучшую сказку. Далее проводится сюжетно-ролевая игра.

После игры воспитатель беседует с детьми, анализирует проведенную игру, что получилось, что не получилось, кто не смог справиться с заданием, почему было трудно выполнить задание и так далее.

Игра «Клеевой дождик»

Цель: развитие чувства коллектива, снятие эмоционального и физического напряжения, обучение согласованности своих движений с окружающими.

Ход игры: Дети встают в одну линию, ставят руки на пояс друг другу и таким вот «паровозиком» (склеившимися дождевыми капельками) начинают движение. На пути им встречаются различные препятствия; необходимо перешагнуть через коробки, пройти по импровизированному мосту, обогнуть большие валуны, проползти под стулом и т.д.

Игра «Менялки игрушек»

Цель: игра учит детей взаимодействовать с окружающими при помощи невербальных средств общения.

Ход игры: Все дети встают в круг, каждый держит в руках какую-нибудь игрушку. Водящий стоит спиной к играющим и громко считает до десяти. За это время играющие меняются предметами. Все действия выполняются молча. Меняться дважды одной игрушкой не разрешается. Водящий входит в круг, его задача - угадать, кто с кем поменялся игрушками.

Игра «Пирамида любви»

Цель: воспитывать уважительное, заботливое отношение к людям, развивать коммуникативные навыки.

Ход игры. Дети сидят в кругу. Воспитатель говорит: «Каждый из нас что-то или кого-то любит, но все мы по-разному выражаем свою любовь. Я люблю свою семью, своих детей, свой дом, свой город, свою работу. Расскажите и вы, кого или что любите вы (следуют рассказы детей). А сейчас давайте построим «Пирамиду любви» из наших с вами рук. Я назову что-то любимое и положу свою руку, затем каждый из вас будет называть то, что он любит, и класть свою руку поверх моей. (Дети выстраивают пирамидку) Вы чувствуете тепло рук? Вам приятно? Посмотрите, какая высокая у нас получилась пирамида, а все потому, что мы умеем любить сами и любимы».

#### Игра «Гномики»

Цель. Игра позволяет детям проявить способность к сотрудничеству, пониманию чужих эмоций, сопереживанию, отзывчивости, подсказывает выход из сложившейся ситуации.

Материал. Для игры нужны колокольчики (погремушки) по числу участников. Один колокольчик должен быть испорчен (не звенеть).

Ход игры. Взрослый предлагает детям поиграть «в гномиков». У каждого из гномиков есть волшебный колокольчик, когда он звенит, гномик приобретает волшебную силу – он может загадать любое желание, и оно когда-нибудь исполнится.

Дети получают колокольчики. «Давайте послушаем, как звенят ваши колокольчики! Каждый из вас по очереди будет звенеть, загадывать свое желание, а мы будем слушать». Дети по кругу звенят колокольчиками, но вдруг оказывается, что один молчит. «Что же делать? У одного из наших гномиков не звенит колокольчик! Это такое для него несчастье! Он теперь не может загадать желание .... Может мы его развеселим? Или попробуем исполнить его желание? - дети предлагают свои варианты решения. – А может, кто-нибудь уступит свой колокольчик на время, чтобы гномик мог позвенеть

им и загадать желание!» Важно, чтобы игра обязательно закончилась положительными эмоциями участников.

#### Игра «Игрушка»

Цель. Ролевое проигрывание ситуации, отработка навыков эффективного взаимодействия, эмпатии, умения сотрудничать.

Ход игры. Упражнение выполняется в парах. Один ребенок из пары – обладатель красивой и очень любимой им игрушки. Другой очень хочет поиграть с этой игрушкой. Его задача – уговорить хозяина игрушки дать поиграть с ней. Важно, что при выполнении этого упражнения ребенку – хозяину игрушки – дается любая, которую он может представить как самую любимую.

Также можно использовать для развития ребенка дома развивающие игры у ребенка будет развиваться память внимание и мышление.

Игры на развитие эмпатии и приятие друг друга.

Для развития умения устанавливать контакт с собеседником можно предложить детям следующие упражнения:

- «Как можно нас называть по-разному?»

Выбирается ведущий. Он становится в круг. Остальные дети, представляя, что они это - его мама, папа, дедушка, бабушка, друзья, которые его очень любят, произносят его имя.

- «Улыбка» - дети сидят в кругу. Они берутся за руки и, глядя соседу в глаза, дарят ему самую дорогую улыбку, какая есть.

- «Комплимент» - дети становятся в круг и по очереди, глядя в глаза соседу, говорят несколько добрых слов, хвалят его. («Ты всегда делишься, ты веселая, у тебя красивое платье...»). Принимающий кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!» Вместо похвалы можно просто сказать «вкусное», «сладкое», «молочное слово».

Для совершенствования у детей умения общаться без слов сначала можно им дать распознать изображенный жест (на рисунке, фотографии, диафильме), а затем предложите игры:

- «Угадай» - один ребенок воспроизводит жест, а другие отгадывают его значение;

- «Походки» - один ребенок изображает походку кого-либо (человека, животного, птицы и т.д.), а остальные дети отгадывают, кому она принадлежит;

«Иностранец» - один ребенок, изображая иностранца, с помощью жестов и мимики спрашивает, как пройти в зоопарк, в бассейн, на б3 площадь, а остальные дети, также при помощи жестов и мимики, отвечают на его вопросы;

- «Расскажи стихи без слов», «Изобрази пословицу».

Игра «Комплименты»

Цель: Помочь ребенку увидеть свои положительные стороны, а также положительные качества других детей, сплоченность группы.

Сидя в кругу, все берутся за руки. Глядя в глаза соседу надо сказать ему несколько добрых слов, за что-то похвалить. Принимающий кивает головой и говорит: «Спасибо, мне очень приятно!» Затем он дарит комплимент своему соседу. Упражнение проводится по кругу.

Для поддержания желания и совершенствования умения выражать свое настроение:

Можно предложить детям завести «Дневник настроения». В нем ребенок сможет изобразить явления природы, предметы, которые будут характеризовать его настроение.

В конце недели можно поиграть с детьми в игру «Волшебные мешочки». В один из них предложить детям сложить плохое настроение, в другой – хорошее, до этого необходимо посмотреть в дневник и посчитать, сколько раз ребенок был в хорошем (радостном, веселом) и плохом (грустном, печальном) настроении.

Мы также предлагали детям задержкой психического развития игры и упражнения из цикла «Я и мои эмоции».

- «Лица» - дети рисуют на листе бумаги лица с различными выражениями настроения: веселое, хмурое...;

- Мимическая гимнастика - дети хмурятся, как осенняя туча, как рассерженный человек; улыбаются, как солнце, как хитрая лиса; пугаются, как заяц, увидевший волка; злятся, как ребенок, у которого отняли мороженое;

- «Маски» один ребенок изображает настроение при помощи мимики, а остальные дети определяют, удалось ли изобразить маску;

- «Глаза в глаза» - дети разбиваются на пары и, глядя друг другу в глаза, молча, передают разные эмоции: «Я грустный, помоги мне!», «Мне весело, давай вместе играть!», «Я не хочу с тобой дружить»;

- «Как ты себя сегодня чувствуешь?» - ребенок выбирает из предложенных карточек, изображающих различное настроение, ту, которая в наибольшей степени похожа на его настроение, на настроение его мамы, папы.

#### Игра «Тропинка»

Цель: Развивать дисциплинированность, организованность, сплоченность.

Дети берутся за руки, образуя круг, и по сигналу ведущего начинают двигаться по кругу в правую сторону до тех пор, пока ведущий не произнесет слово – задание. Если ведущий говорит: «Тропинка!», все дети становятся друг за другом и кладут руки на плечи впереди стоящего. Если ведущий говорит: «Копна!», - дети направляются к центру круга, выставив руки вперед. Если говорит: «Кочки!», дети приседают, положив руки на голову. Задания ведущим чередуются.

## Приложение 1

### Диагностические методики



Методики Н. Е. Вераксы

Методика 1. Понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия.

Цель: определение уровня развития коммуникативных навыков.

Материал: 3 картинки с изображением различных ситуаций общения и взаимодействия взрослого с детьми: занятие, игра, чтение книги. На каждой картинке представлены два варианта поведения детей – нормативное (дети ведут себя в соответствии с правилом) и ненормативное (кто-то из детей нарушает правило). Карандаши.

Инструкция к проведению: Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети и взрослые. Тебе нужно очень внимательно выслушать то, что я буду говорить, выбрать картинку, на которой изображен правильный ответ и поставить крестик в кружочке рядом с ней.

Задание 1. Рассмотрите картинки (пауза). На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься? Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке. Объясните, почему вы выбрали эту картинку?

В ходе выполнения первого задания педагог проверяет, правильно ли ребенок понял инструкцию: отмечает ли он выбранные картинки крестиком. Ребенку, испытывающему затруднения, педагог повторяет инструкцию.

Задание 2. Рассмотрите картинки (пауза). Отметьте, на какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе? Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке. Объясните, почему вы выбрали эту картинку?

Задание 3. Рассмотрите картинки (пауза). На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку? Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке. Объясните, почему вы выбрали эту картинку?

В зависимости от количества правильно выбранных картинок и аргументов ребенка результаты оценивались от 0 до 3-х баллов. Критерии оценки – адекватность выбора и аргументированность.

Оценка:

3 балла – ребенок правильно выбрал все 3 картинки и верно объяснил ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях.

2 балла – ребенок правильно выбрал 2 картинки и верно объяснил ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях.

1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку и верно объяснил ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях.

0 баллов – ребенок неверно выполнил задание или не смог объяснить свой выбор.

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают ребенок, который четко распознает и верно объясняет ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях.

Оценку 2 балла получает ребенок, который распознает и верно объясняет не все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяет не все задачи, предъявляемые взрослыми. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации.

Оценку 1 балл получает ребенок, который почти не распознает ситуации взаимодействия и не вычленяет задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях.

Оценку 0 баллов получает ребенок, который не распознает ситуации взаимодействия и не вычленяет задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях.

Методика 2. Понимание ребенком состояния сверстника.

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей.

Материал: 6 картинок, передающих различное эмоциональное состояние детей: встреча веселого мальчика и грустной девочки, игра детей,

ссора (драка) детей. Рядом с каждой картинкой представлены два варианта эмоционального состояния детей – веселое и грустное. Карандаши.

Инструкция проведения: Начало инструкции одинаковое для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотри на картинку и подумай, что здесь происходит; вслух ничего не говори (пауза). Теперь посмотри на выражение лиц детей (картинки справа) (пауза)». Затем ребенку дается задание в соответствии с изображенной ситуацией:

Задание 1. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке - веселым или грустным? Выбери соответствующую картинку справа и поставь крестик в пустом кружочке. Объясни, почему ты так думаешь?

Задание 2. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику - веселой или грустной? Выбери соответствующую картинку справа и поставь крестик в пустом кружочке. Объясни, почему ты так думаешь?

Задание 3. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке - веселым или грустным? Выбери соответствующую картинку справа и поставь крестик в пустом кружочке. Объясни, почему ты так думаешь?

Задание 4. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику - веселой или грустной? Выбери соответствующую картинку справа и поставь крестик в пустом кружочке. Объясни, почему ты так думаешь?

Задание 5. Как ты думаешь, каким мальчик кажется девочке - веселым или грустным? Выбери соответствующую картинку справа и поставь крестик в пустом кружочке. Объясни, почему ты так думаешь?

Задание 6. Как ты думаешь, какой девочка кажется мальчику - веселой или грустной? Выбери соответствующую картинку справа и поставь крестик в пустом кружочке. Объясни, почему ты так думаешь?

В зависимости от количества правильно выбранных картинок и аргументов ребенка результаты оценивались от 0 до 3-х баллов. Критерии оценки – адекватность выбора и аргументированность.

**Оценка:**

3 балла – ребенок правильно выбрал 4 и более картинки и верно объяснил, почему выбрал веселое или грустное выражение лица.

2 балла – ребенок правильно выбрал 2 – 3 картинки и верно объяснил, почему выбрал веселое или грустное выражение лица.

1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку и верно объяснил, почему выбрал веселое или грустное выражение лица.

0 баллов – ребенок неверно выполнил задание или не смог объяснить свой выбор.

### **Интерпретация:**

Оценку 3 балла получают дети, различающие эмоциональное состояние сверстников и ориентирующиеся на него в процессе общения.

Оценку 2 балла получают дети, не всегда различающие эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении.

Оценку 1 балл получают дети, затрудняющиеся в различении эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении.

Оценку 0 баллов получают дети, не различающие эмоционального состояния сверстников.

Методика 3. Представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику.

Цель: выявление уровня развития коммуникативных способностей.

Материал: 4 картинки с изображением поступков детей по отношению к сверстникам в различных житейских ситуациях (девочка, поскользнувшаяся на льду, малыш, на которого замахивается мальчик-подросток, девочка, плачущая у сломанной постройки, мальчики, ссорящиеся из-за игрушки). Карандаши.

Инструкция к проведению: Начало инструкции одинаковое для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотри, что происходит на верхней картинке (пауза). Теперь рассмотри

нижние картинки (пауза)». Далее ребенку дается задание в соответствии с изображенной ситуацией:

Задание 1. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что девочка его поблагодарит. Объясни, почему ты выбрал эту картинку?

Задание 2. Отметь картинку, на которой девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит. Объясни, почему ты выбрал эту картинку?

Задание 3. Отметь картинку, на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке. Объясни, почему ты выбрал эту картинку?

Задание 4. Отметь картинку, на которой мальчики ведут себя так, что воспитатель их похвалит. Объясни, почему ты выбрал эту картинку?

В зависимости от количества правильно выбранных картинок и аргументов ребенка результаты оценивались от 0 до 3-х баллов. Критерии оценки – адекватность выбора и аргументированность.

Оценка:

3 балла – ребенок выбрал ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню, находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей)).

2 балла – выбрал ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику и ситуации, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т.д.).

1 балл – ребенок выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

0 баллов – ребенок не выбрал ни одной ситуации или не смог объяснить свой выбор.

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку.

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми.

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

Оценку 0 баллов получают дети, не имеющие представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.

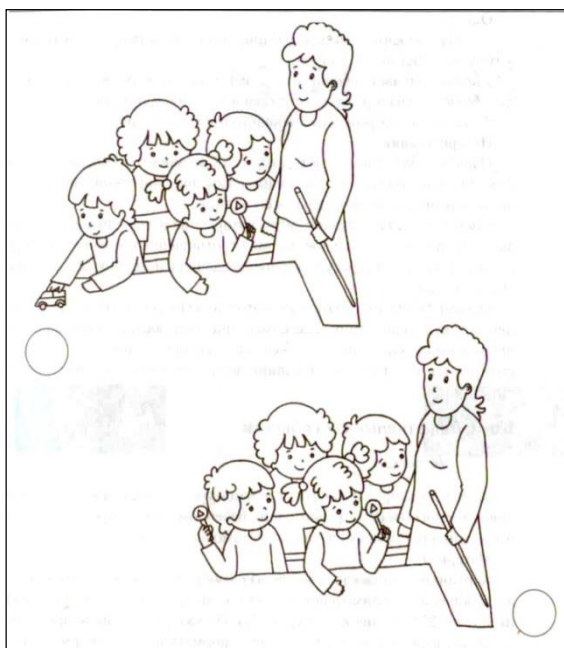
Уровни развития коммуникативных способностей:

- высокий уровень (3 балла);
- уровень выше среднего (2 балла);
- средний уровень (1 балл);
- низкий уровень (0 баллов).

Стимульный материал к методикам Н.Е. Вераксы

Методика 1. Задание 1

*Занятие*



Методика 1. Задание 2

*Игра*

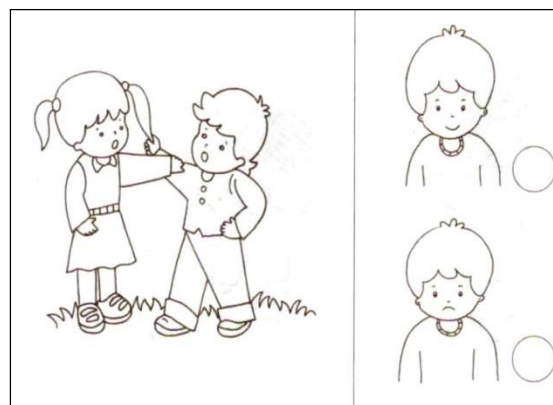
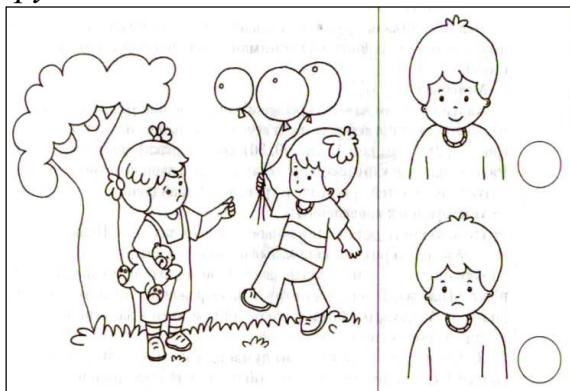


Методика 1. Задание 3

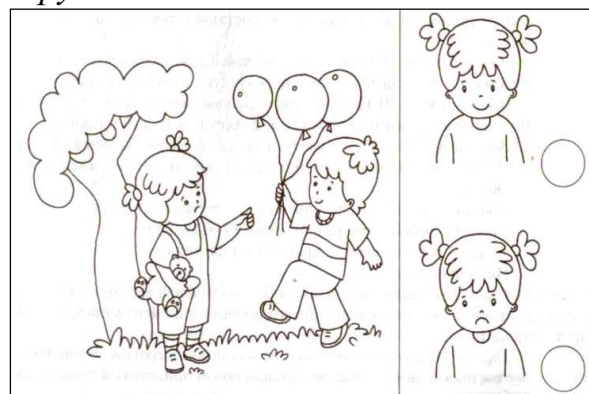
*Чтение книги*



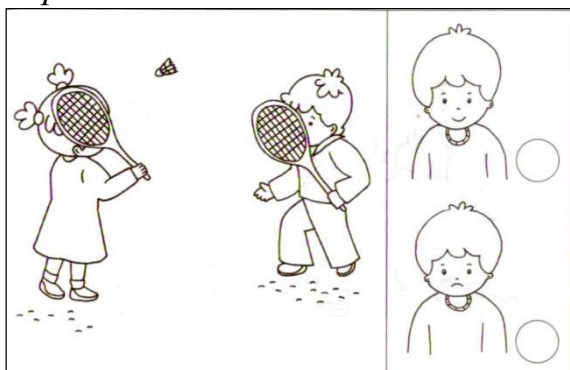
Методика 2. Задание 1  
*Встреча веселого мальчика и  
 грустной девочки*



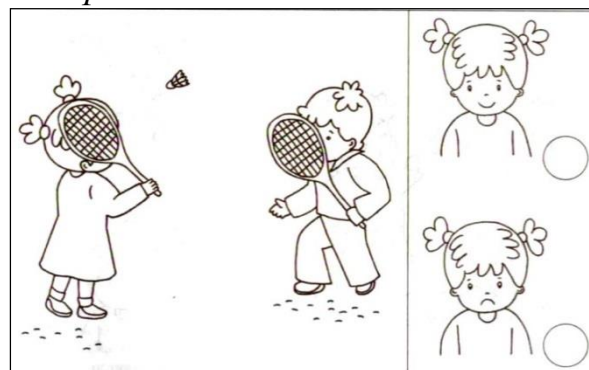
Методика 2. Задание 2  
*Встреча веселого мальчика и  
 грустной девочки*



Методика 2. Задание 3  
*Игра детей*



Методика 2. Задание 4  
*Игра детей*

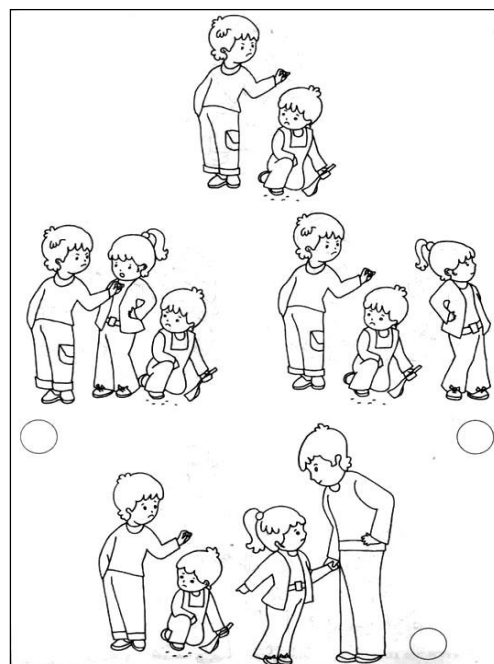
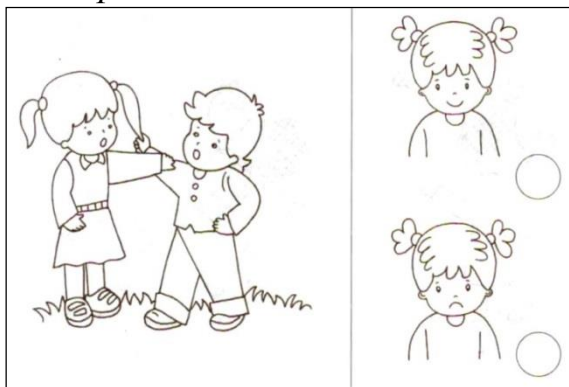


Методика 2. Задание 5  
*Ссора детей*

Методика 2. Задание 6



*Ссора детей*



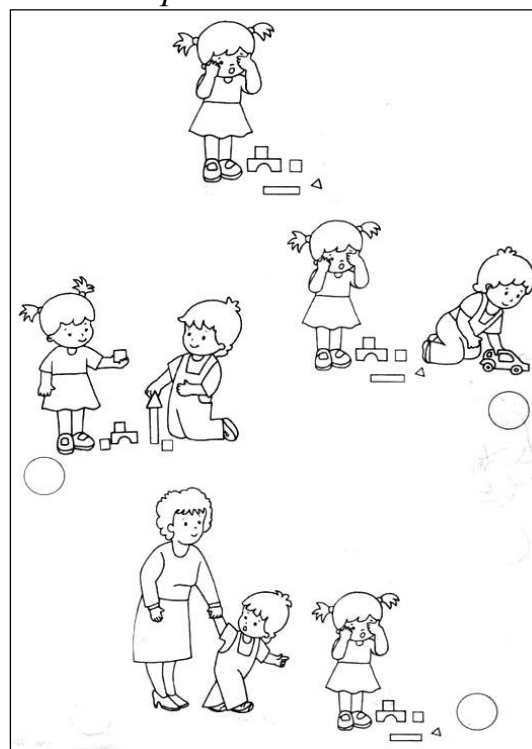
Методика 3. Задание 1  
*Девочка, поскользнувшаяся на льду*



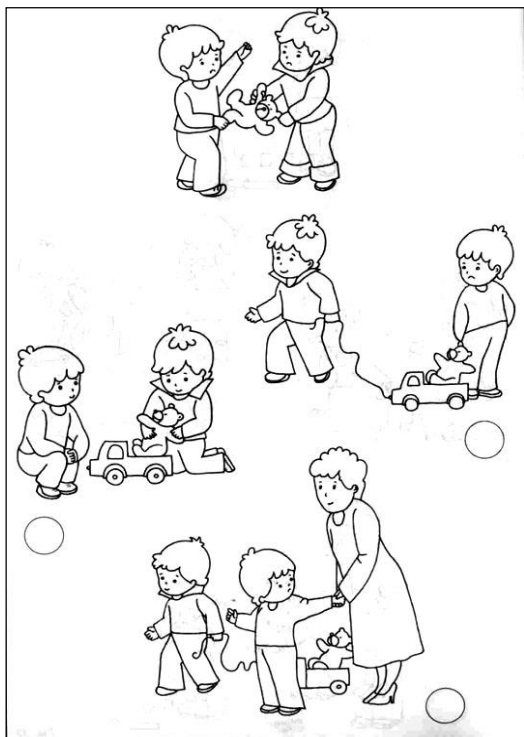
Методика 3. Задание 2  
*Мальчи, на которого замахивается мальчик-подросток*

Методика 3. Задание 2  
*Мальчи, на которого замахивается мальчик-подросток*

Методика 3. Задание 3  
*Девочка, плачущая у сломанной постройки*



Методика 3. Задание 4  
Мальчики, ссорящиеся из-за  
игрушки



Методика «Лабиринт». Автор: Е.Е. Кравцова

Цель: Методика направлена на выявление типов общения и сотрудничества ребенка со сверстниками.

. Метод: эксперимент.

Описание методики.

Материал: Рабочее поле лабиринта, 8 машинок: 4 зеленых и 4 красных.

Двум детям предлагается провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Правила игры сводятся к трем требованиям: можно водить только по одной машинке; машины должны ездить только по дорожкам лабиринта; нельзя трогать руками машины партнера. Предлагаемое задание - провести свои машины в соответствующий гараж - может быть выполнено только тогда, когда участники сумеют «договориться» друге другом, только в том случае, если партнеры будут согласовывать свои действия. Добиться успеха в этом задании можно на разных уровнях согласования действий.

На основе наблюдений квалифицируются типы общения и сотрудничества детей со сверстниками.

Первый тип (0 баллов) - элементарное принятие детьми учебной задачи (не может быть охарактеризован как «сотрудничество»). Дети, достигшие данного типа взаимодействия со сверстниками, не видят действий партнера. Нет никакого согласования действий. Все внимание участников направлено на машинки: они водят машины, гудят, сталкиваются, нарушают правила - не преследуют цели - поставить машины в гараж. Не принимают подсказок экспериментатора типа: «Договорились?», «Пусть сначала он проведет машину, а потом ты», «Машину этого цвета тебе нельзя трогать». Дети не огорчаются, если не достигают нужного гаража. Как правило, экспериментатору приходится прерывать игру, говоря, что время,

отведенное им, кончилось. Дети этого типа никак не общаются между собой, не обращаются друг к другу.

Второй тип (1 балл) - принимают задачу, но не могут удержать ее на протяжении всей игры. Этот тип близок по общей картине к вышеописанному. Характерно то, что они «видят» действия партнера, однако воспринимают их только как образец для некритичного «слепого» подражания. Отличает их то, что они уже не просто играют, а пытаются решать поставленную задачу. Наблюдается скованность движений, зажатость, неуверенность в себе. Они обращают внимание на подсказки взрослого, но не наблюдается эффективности их использования. Нет также ни предвосхищения результатов своих действий, ни поисков общих способов решения поставленной задачи. Часто дети соскальзывают на более низкий уровень - бесцельное вождение машинок по лабиринту и примитивную игру с ними. В отличие от предыдущего уровня развития общения, дети второго типа сотрудничества эпизодически обращаются к партнеру, спрашивают: «А дальше как?», «Куда сейчас собираешься ехать?» и др.

Третий тип (2 балла) – качественно отличается от первого и второго: у его представителей впервые возникает действительное взаимодействие, но оно носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер - в каждой конкретной ситуации и по поводу каждой машинки дети пытаются договориться и согласовать свои действия. В отношении же поисков общего способа решения задачи они беспомощны. Неоднократно повторяют одни и те же ошибки. Однако именно у них впервые возникает эпизодическое планирование своих действий и их ситуативное предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь для данной конкретной ситуации. Эти дети довольно активно общаются между собой. («Давай я проеду, а потом ты!», «Подожди, не ставь свою машину в гараж, дай мне выехать» и др.)

Четвертый тип (3 балла) – императивно - соревновательный. Дети принимают и удерживают, задачу, задающую контекст их деятельности, однако у них устанавливаются и сохраняются на протяжении игры стабильные соревновательные отношения с партнером. Участники впервые начинают воспринимать ситуацию задачи в целом. Устанавливаются определенные отношения с партнером, сохраняющиеся на протяжении всего эксперимента. Испытуемые относятся к своему партнеру как к противнику по игре, с которым у них противоположные позиции и интересы. Игра приобретает характер соревнования. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ним свои действия, планируют их последовательность и предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ выполнения. Однако дети довольно часто повторяют одни и те же ошибки. Обращение детей друг к другу напоминает обычные обращения детей во время игры «Кто первый». В высказываниях звучат оценки положения своего партнера («У меня уже две машинки в гараже, у тебя одна», «Если я тебя пропущу, ты опять меня обгонишь, и тогда я проиграю» и др.) Следует иметь в виду, что задача опередить партнёра и первым поставить машинку в гараж, экспериментатором не ставилась.

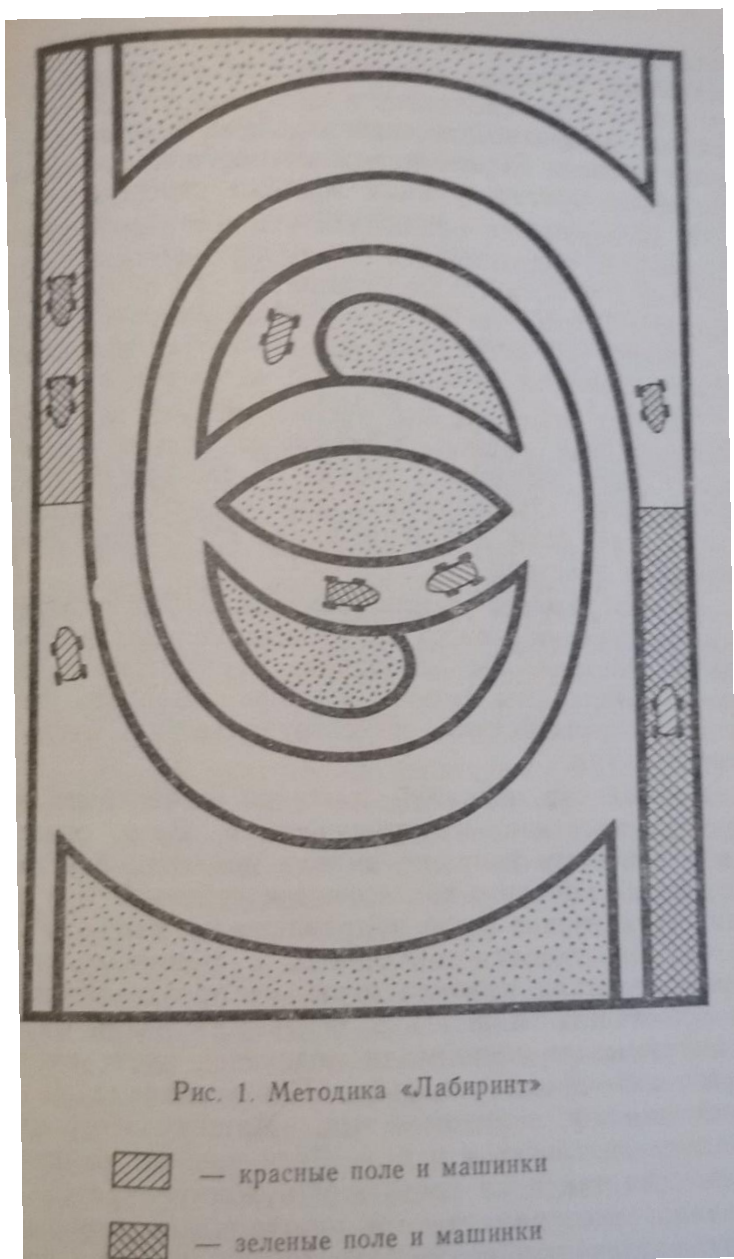
Пятый тип (3 балла) - характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнёрства в реализации общей задачи. У детей уже не наблюдается соревновательных отношений. Они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. У участников обнаруживается способность к совместному планированию и предвосхищению результатов действий не только своих, но и партнера. Однако такое планирование «за двоих» носит ситуативный характер, то есть дети заново планируют свои действия в каждой конкретной ситуации. Они не повторяют грубых ошибок, заранее пытаются избежать возникновения тупиковых ситуации на игровом поле. Подсказка взрослого принимается адекватно, но ее использование

также ситуативно. Дети, отнесенные к данному (пятому) типу развития общения со сверстниками, активно соперничают партнеру («Смотри, как я везу. Делай так же! Видишь, у меня уже две машинки в гараже?», «Давай я отвезу свою машину в сторону, а ты скорее провози свои машины» и др.)

Хорошо подготовленные к школе дети имеют высокий (не ниже четвертого) тип сотрудничества со сверстниками, для детей 5-6 лет – тип сотрудничества должен быть не ниже третьего.

- высокий уровень (3 балла) – четвертый и пятый тип сотрудничества;
- выше среднего уровень (2 балла) – третий тип сотрудничества;
- средний уровень (1 балл) – второй тип сотрудничества;
- низкий уровень (0 баллов) – первый тип сотрудничества.

Стимульный материал к методике «Лабиринт». Автор Е.Е. Кравцова



### Приложение 3

#### Анкета для воспитателей

Уважаемые педагоги! Просим вас принять участие в анкетировании, которое проводится с целью исследования проблемы формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Ответы на вопросы помогут нам оптимизировать образовательно-воспитательный процесс по формированию данных навыков.

1. Что такое «коммуникативные навыки»?

2. Какие навыки дошкольников относятся к коммуникативным?
3. Какую роль коммуникативные навыки играют в жизни детей с задержкой психического развития?
4. В каких видах деятельности создаются благоприятные условия для формирования коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития?
5. Какие условия важно создать педагогу в группе, чтобы формировать коммуникативные навыки детей с задержкой психического развития?
6. Какие средства вы используете для формирования коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития?

#### Приложение 4

Результаты констатирующего эксперимента группы А (в баллах)

	Коммуникативные навыки			
	Дети	1. различение ситуаций	2. понимание состояний сверстников	3. владение способами выражения своего



	взаимодейс твия		отношения к сверстнику	
1. Вероника Ч.	3	2	2	1
2. Аня П.	3	2	3	3
3. Ульяна К.	3	3	3	3
4. Алина К.	2	3	2	1
5. Всеволод В.	3	1	2	3
6. Максим П.	3	3	3	3
7. Марьяна О.	2	2	2	0
8. Алеша К.	3	2	2	2
9. Коля В.	3	3	2	3
10. Алина С.	2	3	2	1
11. Маша Ч.	3	3	3	3
12. Илана Л.	1	2	2	1
13. Вика П.	2	2	3	1
14. Артем Ш.	3	2	2	2
15. Вика Т.	2	3	2	2
16. Катя Т.	2	2	2	1
17. Алиса Д.	2	2	3	2
18. Влада Р.	3	3	3	3
19. Виталик Р.	2	3	2	3
20. Даня Б.	2	1	2	1

Результаты констатирующего эксперимента группы Б (в баллах)

Дети	Коммуникативные навыки			
	1. различение ситуаций	2. понимание состояний сверстников	3. владение способами выражения	4. сотрудниче ство

	взаимодейс твия		своего отношения к сверстнику	
1. Настя Т.	3	2	2	2
2. Ксюша Ц.	2	2	2	3
3. Родион Л.	3	1	3	3
4. Захар М.	2	2	2	3
5. София К.	3	3	3	2
6. Рома Р.	2	2	2	2
7. Федя М.	3	2	3	3
8. Алена С.	2	2	3	3
9. Настя Х.	3	2	3	2
10. Владик П.	2	1	2	1
11. Дима М.	3	2	2	1
12. Слава П.	2	2	2	2
13. Лера Б.	3	2	2	2
14. Таня Л.	2	2	2	3
15. Тимур Ш.	2	3	3	3
16. Артем П.	3	2	3	0
17. Артем С.	3	3	2	3
18. Кира Л.	3	2	3	3
19. Никита А.	3	2	2	1
20. Кристина Н.	3	2	2	2

## Приложение 5

### Примеры протоколов диагностики

Образцы протоколов обследования детей по методике Н.Е. Вераксы группы

А

Ф.И. ребенка	№ задания	Ответы	Балл
1. Вероника Ч.	1.1.	Они не играют машинкой, как вот этот мальчик	3
	1.2.	Они все кружатся, а один не хочет здесь	
	1.3.	Потому что здесь он не играет в кубики	
	2.1.	Веселым, бежит с шариком и улыбается	2
	2.2.	Грустной, потому что у нее нет шариков	
	2.3.	Грустным, потому что у него одинаковые бровки	
	2.4.	Веселая, потому что ушки похожи	
	2.5.	Грустный, потому что он девочку обижает	
	2.6.	Она грустная, потому что похожи глазки	
<i>Выбрала взрослого</i>	3.1.	Потому что мальчик помогает девочке встать	2
	3.2.	Мальчик не помог малышу ( <i>выбрала верно, объяснила неверно, не понимает контекст ясно</i> )	
	3.3.	Потому что мальчик строит, как девочка захочет	
	3.4.	Один тащит машинку, а другой воспитателя за руку ( <i>выбрала верно, объяснила неверно</i> )	
Количественный анализ:			

- из трех заданий, направленных на выявление различия ситуаций взаимодействия взрослого с детьми (занятие, игра, чтение книги) и умений вычленять правила поведения в данных ситуациях, Вероника правильно выполнила три задания и адекватно аргументировала свои ответы;
- из шести заданий, направленных на понимание состояний сверстников, Вероника правильно выполнила три задания и адекватно аргументировала свои ответы;
- из четырех заданий, направленных на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику, Вероника правильно выполнила четыре задания: в двух случаях выбрала ситуацию, где персонаж сам оказывает помощь сверстнику, в двух случаях выбрала ситуацию, где персонаж обращается за помощью к взрослому.

Качественный анализ:

- Ребенок четко распознает и верно объясняет ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, уровень различения ситуаций – высокий (3 балла);
- Вероника не всегда различает эмоциональное состояние детей по выражению лица и из контекста изображенной ситуации, только в трех случаях из шести, уровень понимания состояний сверстников – выше среднего (2 балла);
- Ребенок выбирает ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику, а также ситуации, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается к взрослому, уровень развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику выше среднего (2 балла).

2. Всеволод В.	1.1.	У них у всех значки есть	3
	1.2.	Они за ручки держатся	

	1.3.	Потому что они все сидят	
	2.1.	Грустный, потому что он слишком расстроенный, потому что девочка не согласилась взять шарики	1
	2.2.	Веселой, потому что она согласилась взять шарики	
	2.3.	Веселым, девочка согласилась с ним поиграть в это	
	2.4.	Грустная, она не захотела в это играть	
	2.5.	Грустный, не захотел с ней поиграть	
	2.6.	Грустная, т.е. веселая, потому что она согласилась с ним поиграть	
	3.1.	Девочку мальчик поднимает	2
<i>Выбирает взрослого</i>	3.2.	Мальчики не веселые, грустные. Этот мальчик что-то в руках держит. Кажется, что он его хочет стукнуть. Потому что они держатся за руки	
	3.3.	У нее развалился дом, а мальчик играет машинкой. Он помогает ей строить домик	
<i>Выбирает взрослого, не понимает контекст картинки этой</i>	3.4.	Потому что они помирились и поиграли весело.	
<p>Количественный анализ:</p> <p>- из трех заданий, направленных на выявление различия ситуаций взаимодействия взрослого с детьми (занятие, игра, чтение книги) и умений</p>			

вычленять правила поведения в данных ситуациях, Всеволод правильно выполнил три задания и адекватно аргументировал свои ответы;

- из шести заданий, направленных на понимание состояний сверстников,

Всеволод правильно выполнил и адекватно аргументировал одно задание;

- из четырех заданий, направленных на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику, Всеволод правильно выполнил три задания: в двух случаях выбрал ситуацию, где персонаж сам оказывает помощь сверстнику, в одном случае выбрал ситуацию, где персонаж обращается за помощью к взрослому.

Качественный анализ:

- Ребенок четко распознает и верно объясняет ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, уровень различения ситуаций – высокий (3 балла);

- Всеволод затрудняется в различении эмоционального состояния детей (только в одном случае из шести), уровень понимания состояний сверстников – средний (1 балл);

- Ребенок в трех заданиях выбирает ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику, а также ситуации, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается к взрослому; одно задание выполняет неверно, уровень развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику выше среднего (2 балла).

3. Илана Л.	1.1.	Затрудняется ответить, показывает пальцем на неверную картинку	1
	1.2.	Затрудняется ответить, показывает пальцем на неверную картинку	
	1.3.	Показывает правильную картинку молча	

<i>Неадекватный эталон</i>	2.1.	Веселым, потому что он ей не дает шарик	2
	2.2.	Грустной, потому что он ей не дает шарик	
	2.3.	Веселым	
	2.4.	Веселой, они вместе играют	
	2.5.	Веселый (не объясняет и неверный выбор)	
<i>Неадекватный эталон</i>	2.6.	Веселой, потому что он дергает за косичку	2
	3.1.	Показывает верную картинку, не объясняет	
<i>Выбирает взрослого</i>	3.2.	Показывает верную картинку со взрослым, не объясняет	
<i>Выбирает взрослого</i>	3.4.	Показывает верную картинку со взрослым, не объясняет	

Количественный анализ:

- из трех заданий, направленных на выявление различия ситуаций взаимодействия взрослого с детьми (занятие, игра, чтение книги) и умений вычленять правила поведения в данных ситуациях, Илана правильно выполнила одно задание молча, не объясняя свой выбор, два задания выполнила неверно, так же не объясняя;

- из шести заданий, направленных на понимание состояний сверстников, Илана правильно выполнила и адекватно аргументировала два задания;

- из четырех заданий, направленных на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику, Илана правильно выполнила четыре задания: в двух случаях выбрала ситуацию, где персонаж сам оказывает помощь сверстнику, в двух случаях выбрала ситуацию, где персонаж обращается за помощью к взрослому, но не объяснила свой выбор.

Качественный анализ:

- Ребенок почти не распознает ситуации взаимодействия взрослого с детьми, изображенные на картинках (занятие, игра, чтение книги) и не вычленяет задачи, предъявляемые взрослыми в этих ситуациях, уровень различения ситуаций – средний (1 балл);
- Илана не всегда различает эмоциональное состояние детей по выражению лица и из контекста изображенной ситуации (только в двух случаях из шести), уровень понимания состояний сверстников – выше среднего (2 балла);
- Ребенок в четырех заданиях выбирает ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику, а также ситуации, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается к взрослому; но не объясняет свой выбор, уровень развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику выше среднего (2 балла).

Образцы протоколов обследования детей по методике Н.Е. Вераксы группы Б

Ф.И. ребенка	№ задания	Ответы	Балл
1. София К.	1.1.	Вот этот один мальчик играет машинкой, а все слушают учителя. А тут он не играет, все слушают учителя.	3
	1.2.	Тут мальчик стоит и отвернулся, не берет руку (объясняет, почему другая не подходит картинка)	



	1.3.	Тут мальчик отвлекается и что-то строит (объясняет, почему другая картинка не подходит)	
	2.1.	Веселый, он улыбается	3
	2.2.	Грустная, она показывает на шарики и не улыбается	
	2.3.	Веселым, потому что он радостный и держит очень крепко ракетку	
	2.4.	Веселая, она тоже очень хорошо держит ракетку и тоже с удовольствием играет	
	2.5.	Грустный, он дергает ее за хвостик и обижает	
	2.6.	Грустной, ей больно и она его дергает за рубашку	
	3.1.	Она дает руки, чтоб она поднялась	3
	3.2.	Она встала впереди его и говорит – нет, не трогай его	
	3.3.	Он тоже строит ей постройку	
	3.4.	Тут мальчики дружно играют	

**Количественный анализ:**

- из трех заданий, направленных на выявление различия ситуаций взаимодействия взрослого с детьми (занятие, игра, чтение книги) и умений вычленять правила поведения в данных ситуациях, София правильно выполнила три задания и адекватно аргументировала свои ответы;
- из шести заданий, направленных на понимание состояний сверстников, София правильно выполнила шесть заданий и адекватно аргументировала свои ответы;
- из четырех заданий, направленных на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику, Вероника правильно выполнила

четыре задания: в четырех случаях выбрала ситуацию, где персонаж сам оказывает помощь сверстнику.

Качественный анализ:

- Ребенок четко распознает и верно объясняет ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, уровень различения ситуаций – высокий (3 балла);
- София верно интерпретируют эмоциональное состояние детей в шести случаях из шести, уровень понимания состояний сверстников – высокий (3 балла);
- Ребенок во всех заданиях выбирает ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику, уровень развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику высокий (3 балла).

2. Дима М.	1.1.	(Не сразу выбрал, с подсказкой)	3
	1.2.	Все катаются как на карусели	
	1.3.	Они слушают вместе	
	2.1.	Веселый, он шарики купил	2
	2.2.	Грустная, она обиделась, мишка у нее какой-то не такой	
	2.3.	Веселый, он футболист какой-то	
	2.4.	Веселая, она играет в банбинтон	
	2.5.	Веселый, он с девочкой танцует (не различает ситуацию)	
	2.6.	Веселая, она с мальчиком танцует (не различает ситуацию)	
	3.1.	Девочка хочет его поднять	2
<i>Выбрал взрослого</i>	3.2.	Мальчик обидел малыша, а девочка увидела и папе все рассказала, и что тебя наругают	

	3.3.	Они вместе играют и еще они подружились	
	3.4.	Они подружились, он мишку взял, а он мишку и стал катать. Хороший поступок.	

Количественный анализ:

- из трех заданий, направленных на выявление различия ситуаций взаимодействия взрослого с детьми (занятие, игра, чтение книги) и умений вычленять правила поведения в данных ситуациях, Дима правильно выполнил три задания и адекватно аргументировал свои ответы;
- из шести заданий, направленных на понимание состояний сверстников, Дима правильно выполнил три задания и адекватно аргументировал свои ответы;
- из четырех заданий, направленных на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику, Дима правильно выполнил четыре задания: в трех случаях выбрал ситуацию, где персонаж сам оказывает помощь сверстнику, в одном случае выбрал ситуацию, где персонаж обращается за помощью к взрослому.

Качественный анализ:

- Ребенок достаточно четко распознает и верно объясняет ситуации взаимодействия, задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, уровень различения ситуаций – высокий (3 балла);
- Дима не всегда различает эмоциональное состояние детей по выражению лица и из контекста изображенной ситуации, только в трех случаях из шести, уровень понимания состояний сверстников – выше среднего (2 балла);
- Ребенок выбирает ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику, а также ситуации, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается к взрослому, уровень развития

представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику выше среднего (2 балла).			
3. Славик П.	1.1.	Выбрал правильно, не объяснил	2
	1.2.	Выбрал неправильно, не объяснил	
	1.3.	Выбрал правильно, не объяснил	
	2.1.	Мальчик веселый (не объяснил)	2
	2.2.	Девочка грустная, она шарик хочет	
	2.3.	Веселый, он играет	
	2.4.	Веселая, она с мальчиком играет, забыл, как эта игра называется	
	2.5.	Грустный, приклеился к ней (выбрал верно, объяснил не верно)	
	2.6.	Грустная (не объяснил)	
	3.1.	Девочке помогает встать	2
<i>Выбирает взрослого</i>	3.2.	Она позвала воспитателя	
<i>Выбирает взрослого</i>	3.3.	Мальчик зовет воспитателя	
	3.4.	Они дружно играют	
<p>Количественный анализ:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- из трех заданий, направленных на выявление различия ситуаций взаимодействия взрослого с детьми (занятие, игра, чтение книги) и умений вычленять правила поведения в данных ситуациях, Слава правильно выполнил два задания, не объясняя свой выбор, одно задание выполнил неверно, так же не объясняя;</li> <li>- из шести заданий, направленных на понимание состояний сверстников, Слава правильно выполнил и адекватно аргументировал три задания;</li> </ul>			

- из четырех заданий, направленных на выявление представлений о способах выражения своего отношения к сверстнику, Слава правильно выполнил четыре задания: в двух случаях выбрал ситуацию, где персонаж сам оказывает помощь сверстнику, в двух случаях выбрал ситуацию, где персонаж обращается за помощью к взрослому.

Качественный анализ:

- Ребенок распознает и верно объясняет не все ситуации взаимодействия взрослого с детьми, изображенные на картинках (занятие, игра, чтение книги), уровень различения ситуаций – выше среднего (2 балла);

- Слава не всегда различает эмоциональное состояние детей по выражению лица и из контекста изображенной ситуации (только в трех случаях из шести), уровень понимания состояний сверстников – выше среднего (2 балла);

- Ребенок выбирает ситуации, в которой персонаж сам помогает сверстнику, а также ситуации, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается к взрослому, уровень развития представлений ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику выше среднего (2 балла).

Образцы протоколов обследования детей группы А  
по методике «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой

Протокол 1

1. Фамилия, имя ребенка: Даня Б. и Марьяна О.
2. Цель диагностики: выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.
3. Метод: эксперимент.
4. Описание деятельности педагога и детей.

Деятельность экспериментатора	Деятельность испытуемого
<p>- Даня и Марьяна, нужно провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Можно водить только по одной машинке, машины должны ездить только по дорожкам лабиринта, нельзя трогать руками машины партнера.</p> <p>- Нужно найти выход, это лабиринт.</p> <p>- Ты обратно приехала к своей машине.</p> <p>- Спасибо, Даня и Марьяна.</p>	<p>Смотрят, слушают.</p> <p>Д: Уууу(гудит).</p> <p>М: (заехала в тупик). А я думала, что...я не поняла, что.</p> <p>Д: (толкает Марьяну).</p> <p>М: Яничего не поняла.</p> <p>М: Я не люблю лабиринты.</p> <p>М: Я не хочу (больше не хочет, Даня один доигрывает).</p>

5. Количественный анализ: Марьяна при выполнении задания приняла учебную задачу, но не смогла найти выход из лабиринта, потеряла интерес к игре и отказалась. Даня доиграл до конца, и ему удалось поставить в гараж все машинки.

6. Качественный анализ: Марьяна не смогла справиться с задачей и отказалась от выполнения, поэтому тип общения и сотрудничества можно отнести к первому типу (0 баллов). Даня вначале начал гудеть, толкал Марьяну, никак не взаимодействовал, не согласовывал с ней свои действия, нарушал правила, но т.к. все же пытался решить поставленную задачу, тип общения и сотрудничества у Дани можно отнести ко второму типу (1 балл).

## Протокол 2

1. Фамилия, имя ребенка: Вероника Ч. и Алеша К..
2. Цель диагностики: выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.
3. Метод: эксперимент.
4. Описание деятельности педагога и детей.

Деятельность экспериментатора	Деятельность испытуемого
<p>- Вероника и Алеша, нужно провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Можно водить только по одной машинке, машины должны ездить только по дорожкам лабиринта, нельзя трогать руками машины партнера.</p> <p>(у Вероники красные, у Алеши – зеленые).</p> <p>- Вероника обратно приехала, разворачиваемся.</p> <p>- У Вероники даже боком машинки едут, ничего себе. Вероника не спешит, посмотри, где дорожки есть.</p> <p>- Молодец, умница. Ну-ка, ну-ка покажи. Как вы тут разъехались – то</p>	<p>Смотрят, слушают.</p> <p>Молча едут.</p> <p>Дальше играют, тоже молча.</p>

<p>в узком гараже? Вероника, ты приехала уже в свой гараж.</p> <p>- Что делать, как Алеше -то выехать.</p> <p>- Алеша? Как тебе выехать?</p> <p>- Скажи ей, Алеша, пожалуйста, выедь из гаража.</p> <p>- В стороночку немножко, вот там, где широкая дорога.</p> <p>- Вероника обратно приехала, так разворачивайся, Вероника, едь еще раз. Может, Алеша будет помогать.</p> <p>- А Вероника сама справится.</p> <p>- Вероника переехала черную дорожку и опять оказалась не там. Видишь, давай. Замечательно, у Вероники уже 2 машинки в гараже.</p> <p>- Куда по черной линии, что делать, как проехать, 4 машины у Алеши. Так, так, пропускает Вероника. По краешку проехала. Надо найти из этого лабиринта выход.</p> <p>- И обратно к своему гаражу Вероника едет. Ну-ка, может Алеша поможет.</p> <p>- За пальчиком за Алешиным машинка едет. Все, молодец, вывел Веронику пальчик Алешин.</p>	<p>А: Надо ей выехать из гаража.</p> <p>А: Выедь пожалуйста из гаража.</p> <p>Вероника ищет дорожку к гаражу, нарушает все правила, переезжает черные линии. Ничего не говорит.</p>
--	---



- |   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Еще четвертую машинку нужно поставить.</li> <li>- Давайте заезжайте в гараж все машинки. Выпустите Веронику.</li> <li>- Правильно, Вероника, там место есть.</li> <li>- Давай, Алеша, помогай.</li> <li>- Алеша пальчиком дорожку ей ищет, а она по всем линиям черным проехала. Ну все-таки приехала в свой гараж.</li> <li>- Молодец, Вероника.</li> <li>- Спасибо, Вероника и Алеша.</li> </ul> |  |
|---|--|

7. Количественный анализ: Вероника и Алеша приняли учебную задачу, старались удерживать ее, пытались решить.

8. Качественный анализ: Во время выполнения дети играли каждый сам по себе. Алеша пытался договориться с Вероникой и согласовать свои действия, эпизодически планирует свои действия и предвосхищает результаты. Доиграл до конца первым, и ему удалось поставить в гараж все машинки. Потом по просьбе взрослого помогал Веронике, показывал ей пальчиком дорогу. К Веронике в процессе игры никак не обращался, когда необходимо было попросить Веронику, чтоб она уступила дорогу, делал это по подсказке взрослого.

Вероника с подсказкой находила дорогу, нарушала постоянно правила, к партнеру никак не обращалась. С помощью взрослого и Алеши поставила машинки в гараж. За все время игры практически никак не общалась и не разговаривала.

Исходя из полученных данных тип общения и сотрудничества у Вероники можно отнести ко второму типу (1 балл), у Алеши к третьему типу (2 балла)

Образцы протоколов обследования детей группы Б  
по методике «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой

Протокол 1

1. Фамилия, имя ребенка: Алена С. и Кира Л.
2. Цель диагностики: выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.
3. Метод: эксперимент.
4. Описание деятельности педагога и детей.

Деятельность экспериментатора	Деятельность испытуемого
<p>- Алена и Кира, нужно провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Можно водить только по одной машинке, машины должны ездить только по дорожкам лабиринта, нельзя трогать руками машины партнера.</p> <p>- Выбирайте, кто какими машинами будет играть. (у Алены красные, у Киры – зеленые)</p> <p>- Ну, поехали!</p>	<p>Смотрят, слушают.</p> <p>К: И что мы будем делать?</p> <p>А: Я красными.</p> <p>К: Я зелененькими.</p> <p>А: Не знаю я.</p> <p>Кира едет</p> <p>А: И как дальше?</p> <p>К: Ой (заехала в тупик).</p> <p>А: И как тут, не понимаю.</p>



<p>- Зеленая, тоже ищи дорожку к гаражу.</p> <p>- Я тебе немножко помогу, поверника здесь, попробуй сюда. Приехала в гараж?</p> <p>- Кира, правило нарушила.</p> <p>- Ищи выход.</p> <p>- Зеленая, правильно едешь.</p> <p>- Молодец, зеленая последняя приехала, ждем еще красную когда доедет</p> <p>- Все, доехали, молодцы!</p>	<p>А: Приехала.</p> <p>К: Би-би (встретились, смеются, пропускают друг друга).</p> <p>К: Запуталась</p> <p>К: Все, у меня уже последняя.</p> <p>А: ой, меня надо пропустить</p> <p>К: ладно, би-би, у меня осталась только последняя машинка</p> <p>А: а куда (опять встретились) пропусти, Кира, уезжай.</p>
---	---

5. Количественный анализ: Алена и Кира приняли и удерживали учебную задачу, воспринимали ее в целом.

6. Качественный анализ: Дети с подсказками довели машинки в гараж. Во время выполнения дети нарушали правила, перескакивали через черные линии. У детей установились определенные отношения с партнером, сохранялись на протяжении всей игры. При встрече машинок пытались договориться, чтобы проехать. Общение детей между собой довольно активное. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ним свои действия, планируют их последовательность и предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются

адекватно, как наведение на способ выполнения. Однако дети довольно часто повторяют одни и те же ошибки. Исходя из полученных данных тип общения и сотрудничества у Алены и Киры можно отнести к четвертому типу (3 балла).

## Протокол 2

1. Фамилия, имя ребенка: Настя Х. и Кристина Н..
2. Цель диагностики: выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.
3. Метод: эксперимент.
4. Описание деятельности педагога и детей.

Деятельность экспериментатора	Деятельность испытуемого
<p>- Настя и Кристина, нужно провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Можно водить только по одной машинке, машины должны ездить только по дорожкам лабиринта, нельзя трогать руками машины партнера.</p> <p>(у Насти красные, у Кристины – зеленые)</p> <p>- Поехали.</p> <p>- Черные линии нельзя пересекать, надо искать выход из лабиринта.</p> <p>- Обрато приехала красная машинка, попробуй еще.</p>	<p>Смотрят, слушают.</p> <p>К: А если я здесь поеду.</p> <p>Н: Куда нужно ехать. Ой, нет не проехать.</p>

<p>- Тебе нужно в зеленый гараж приехать.</p> <p>- Зеленая приехала в гараж, нашла выход. Давай вторую машинку веди.</p> <p>- Настя ищи выход, вот он нашелся, и красная приехала.</p> <p>- Ура, сейчас Кристина найдет себе выход.</p> <p>- Все, нашла Кристина.</p> <p>- Настя нашла.</p> <p>- Милана запомнила дорожку, сейчас еще Настя найдет. Кристина, помоги Насте выход искать.</p> <p>- Молодцы, вместе довели.</p>	<p>Н: Ура!</p> <p>К: Ой, встретились (едет назад).</p> <p>К: Настя здесь была? (помогает Насте).</p>
---	--

5. Количественный анализ: Настя и Кристина приняли учебную задачу, пытались ее решать.

6. Качественный анализ: У детей наблюдается ситуативное взаимодействие – при встрече машинок пытаются договориться, кто кого пропустит. Неоднократно повторяют одни и те же ошибки. Возникает эпизодическое планирование своих действий и их ситуативное предвосхищение. Иногда нарушали правила. Обращали внимание на подсказки. Поисков общих способов решения задачи нет. Милана закончила игру первая и по просьбе экспериментатора стала помогать Насте. Исходя из полученных данных тип общения и сотрудничества у Насти и Кристины можно отнести к третьему типу (2 балла).

Протокол 3

1. Фамилия, имя ребенка: Артем П. и Родион Л.
2. Цель диагностики: выявление уровня сотрудничества ребенка со сверстниками.
3. Метод: эксперимент.
4. Описание деятельности педагога и детей.

Деятельность экспериментатора	Деятельность испытуемого
<p>- Тема и Родя, нужно провести машинки по лабиринту так, чтобы каждая оказалась в гараже своего цвета. Можно водить только по одной машинке, машины должны ездить только по дорожкам лабиринта, нельзя трогать руками машины партнера.</p> <p>- Переезжать нельзя.</p> <p>- Кто какими машинками будет играть? (у Темы красные, у Роди – зеленые)</p> <p>- Поехали.</p> <p>- Нет, через черную нельзя, только по беленькой дорожке.</p> <p>- Тупик, надо найти выход.</p> <p>- Зеленая нашла дорожку, давай красная ищи дорожку.</p>	<p>Смотрят, слушают.</p> <p>Т: А если переехать?</p> <p>Т: Виу, виу, виу.</p> <p>Р: А как надо?</p> <p>Т: Иу, иу, иу.</p> <p>Т: А как мне проехать?</p> <p>Р: Аа, и вот тут вот и вот так.</p> <p>Р: Вот сюда надо, и вот так (подсказывает).</p>

<p>- Нет, не нашла дорожку красная.</p> <p>- Вот здесь Родя выезжай, ищи дорожку.</p> <p>- Помоги Теме проехать.</p> <p>- Нет, ты нарушил правила все.</p>	<p>Р: Я первый.</p> <p>Т: Тут нет выхода.</p> <p>Р: Все, я нашел, я уже быстрее тебя все сделал, вот.</p> <p>Р: Вот сюда надо и вот так (помогает), давай ехай.</p> <p>Т: А я уже доехал.</p>
--	---

5. Количественный анализ: Родион принял и удерживал учебную задачу, старался довести машинки. Артем принял учебную задачу, пытался ее решить.

6. Качественный анализ: Родион иногда нарушал правила. Обращал внимание на подсказки. Внимательно следил за действиями партнера, планировал последовательность своих действий и предвосхищал результаты. Артем гудел, сталкивался, нарушал правила, подсказки не принимал, играл сам с собой. Между собой у детей общение эпизодическое, больше общался Родя, подсказывал Артему, спрашивал у него, как надо ехать. У Родиона наблюдаются соревновательные элементы. Исходя из полученных данных, тип общения и сотрудничества у Артема можно отнести к первому типу (1 балл), у Родиона можно отнести к четвертому типу (3 балла).

#### Приложение 6

Результаты контрольного эксперимента группы А (в баллах)

	Коммуникативные навыки
--	------------------------



Дети	1. различие ситуаций взаимодействия	2. понимание состояний сверстников	3. владение способами выражения своего отношения к сверстнику	4. сотрудничество
1. Вероника Ч.	3	2	2	1
2. Аня П.	3	2	3	3
3. Ульяна К.	3	3	3	3
4. Алина К.	2	3	2	1
5. Всеволод В.	3	2	2	3
6. Максим П.	3	3	3	3
7. Марьяна О.	2	2	2	1
8. Алеша К.	3	2	2	2
9. Коля В.	3	3	2	3
10. Алина С.	3	3	2	2
11. Маша Ч.	3	3	3	3
12. Илана Л.	1	2	2	1
13. Вика П.	2	2	3	2
14. Артем Ш.	3	2	2	3
15. Вика Т.	2	3	2	2
16. Катя Т.	2	2	2	1
17. Алиса Д.	3	3	3	2
18. Влада Р.	3	3	3	3
19. Виталик Р.	2	3	3	3
20. Даня Б.	2	2	2	1

Результаты контрольного эксперимента группы.Б (в баллах)

Дети	Коммуникативные навыки			
	1. различение ситуаций взаимодействия	2. понимание состояний сверстников	3. владение способами выражения своего отношения к сверстнику	4. сотрудничество
1. Настя Т.	3	3	3	3
2. Ксюша Ц.	3	3	3	3
3. Родион Л.	3	2	3	3
4. Захар М.	2	3	2	3
5. София К.	3	3	3	2
6. Рома Р.	3	3	2	3
7. Федя М.	3	3	3	3
8. Алена С.	3	3	3	3
9. Настя Х.	3	3	3	3
10. Владик П.	2	2	2	2
11. Дима М.	3	2	2	2
12. Слава П.	3	2	3	3
13. Лера Б.	3	2	2	2
14. Таня Л.	3	2	3	3
15. Тимур Ш.	3	3	3	3
16. Артем П.	3	2	3	2
17. Артем С.	3	3	2	3
18. Кира Л.	3	3	3	3
19. Никита А.	3	2	3	3
20. Кристина Н.	3	2	3	2

