



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

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

Тема выпускной квалификационной работы

**Коррекция коммуникативных умений у детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития
на логопедических занятиях**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными
возможностями здоровья»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

76,05 % авторского текста
Работа рекомен к защите
рекомендована/не рекомендована
«18» 10 2023 г. № 2
зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
Дружинина Лилия Александровна

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ-306-173-2-2
Турганова Гузалия Гарафияновна
Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск, 2024

Содержание

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 122 |
| 1.1. Психолого-педагогические подходы к проблеме формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста | 122 |
| 1.2. Особенности психофизического развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 21 |
| 1.3. Специфика коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 26 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I | 34 |
| ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 38 |
| 2.1. Методики исследования состояния коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 38 |
| 2.2. Особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 47 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II | 52 |
| ГЛАВА III. КОРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ | 55 |
| 3.1 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 55 |
| 3.2 Результаты коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 64 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III | 71 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 73 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ | 76 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1 | 82 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 2 | 84 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 3 | 85 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 4 | 87 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 5 | 88 |

ВВЕДЕНИЕ

Общение один из ключевых факторов психического развития. Старший дошкольный возраст является одним из главных этапов формирования коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития. Именно в этом возрасте ребенок должен овладеть основными коммуникативными умениями, которые позволили бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно социализироваться в обществе. Это является значимым, так как формирование личности способной к организации межличностного взаимодействия, решению коммуникативных задач обеспечивает успешную ее адаптацию в современном социокультурном пространстве.

В современных условиях реформирования системы образования проблема формирования коммуникативных умений выходит на уровень актуальной социально-педагогической проблемы, так как от ее решения во многом зависит успешность освоения детьми знаний; эффективность межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками, и в целом – социальная адаптация детей.

Коммуникативные умения являются важными составляющими развития человека как личности, как учащегося, как специалиста. Они отражают способность правильно ориентироваться в межличностном общении, относительно свободно участвовать в нем, что достигается с помощью лингвистических знаний, а также знаний традиций, обычаев, нравов общества.

Коммуникативные умения формируются у человека с детства, и происходит это в процессе социализации ребенка. Все коммуникативные умения в системе образуют коммуникативную компетенцию. Понятие коммуникативной компетенции характеризует уровень мастерства человека в межличностном общении и основывается на психологических знаниях о себе и о других.

В современном обществе наблюдается тенденция неправильной расстановки приоритетов родителями в целом и родителями, дети которых имеют проблемы в развитии. Нехватка времени приводит к ограниченному общению с детьми. А ведь ребенку впервые годы его жизни так важно общение с близкими, и именно оно закладывает основу для дальнейшего гармоничного его формирования.

Под действием внешне складывающихся обстоятельств ребенок вынужден вбирать в себя всю ненужную информацию, тем самым искажая свою личностную структуру. Из-за недостатка внимания со стороны близких людей у ребенка повышается эмоциональная восприимчивость и стремление привлечь к себе внимание, что приводит к конфликтам с воспитателем и детьми в группе, уход в себя и депрессивно-невротические нарушения психики, вспыльчивость, быстро возникающий гнев. Такие дети не приобретают нужных навыков общения.

В отечественной педагогике и психологии вопросами о развитии, сущности, особенностях коммуникативных умений, занимались многие ученые (И. А. Алексеев, О. А. Анисимова, Н. Н. Богомолова, А. В. Запорожец, Л. В. Куликова, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, В. Н. Снетков, В. А. Сонин, Д. Б. Эльконин, Е. С. Яхонтова и др.), и все они уверены в том, что необходимо работать над формированием коммуникативных умений у детей уже с дошкольного возраста [37].

Тема формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития актуальна, поскольку коммуникативные умения детей и составляющие их навыки характеризуют уровень общего развития дошкольника и уровень его социализации (А. П. Воронова, Б. М. Гриншпун, О. В. Защирина, Т. А. Нилова, О. С. Павлова, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицына, Н. М. Юрьева).

Коммуникативные умения в этом случае выступают и как результат прохождения некоторого пути социализации, и как необходимое условие

дальнейшей социализации. Не овладев основными коммуникативными навыками и умениями, ребенок не может перейти на следующие ступени развития. Недостаточное же владение такими навыками и умениями является одним из факторов, осложняющих не только обычное общение ребенка, но и его учебную деятельность, в том числе, и дальнейшую учебную деятельность ребенка в школе[21].

Одной из наиболее актуальных и важнейших проблем специальной педагогики является проблема воспитания и обучения детей с ЗПР (Т. А. Власовой, З. И. Калмыковой, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер, Л. И. Переслени и др.). Проблема ЗПР является важной не только для дефектологии, но и для общей педагогики, т.к. тесным образом связана с проблемой воспитания и развитием детей[12].

Проблема исследования заключается в определении принципов и содержания коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с задержкой психического развития.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного с задержкой психического развития на логопедических занятиях.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: коммуникативные умения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Гипотеза исследования: формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет протекать успешнее, если на логопедических занятиях будут созданы следующие психолого-педагогических условия:

1. Развитие у детей с ЗПР положительного отношения к себе и сверстникам;

2. Формирование у детей знаний о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников;

3. Формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими;

4. Учёт индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития;

5. Создание в группе внимательного и дружеского отношения между детьми во время их совместной деятельности, благоприятной психологической атмосферы.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить теоретические основы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, особенности их психофизического развития и специфику их коммуникативных умений;

2. Определить методы исследования состояния коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста и выявить уровень сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на логопедических занятиях.

Методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, интерпретация, обобщение опыта и массовой практики), эмпирические (анкетирование, беседа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, психодиагностические методы), методы обработки результатов

(качественный и количественный анализы результатов исследования, метод наглядного предъявления результатов).

Теоретическую основу исследования о формировании коммуникативных умений составили положения:

– о специфике коммуникативных умений (А. А. Бодалев, В. И. Загвязинский, В. И. Кашницкая);

– о сущности и структуре коммуникативных умений (О. А. Анисимова, Н. Н. Богомолова, И. В. Гришняева);

– об особенностях формирования коммуникативных умений дошкольников (А. П. Воронова, Б. М. Гриншпун, О. В. Защирина, Т. А. Нилова, О. С. Павлова, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицына, Н. М. Юрьева);

– об аспектах формирования и совершенствования коммуникативных способностей (И. А. Алексеев, Л. В. Куликова, В. Н. Снетков, В. А. Сонин, Е. С. Яхонтова,);

– о формировании коммуникативных умений в процессе дидактической игры и разработка их классификации (Л. Р. Мунирова);

– об эффективности коммуникативного взаимодействия (Н. В. Гришина, В. Г. Гуранов, В. Долохов, В. Зигерт, Д. А. Левел);

– о коммуникативных компетентностях (О. В. Дыбина, А. Ю. Козлова).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что определены особенности и специфика коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, дана содержательная характеристика уровней сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития; обоснованы психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с исследуемой проблемой развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогами и психологами в процессе формирования коммуникативных умений у старших дошкольников с задержкой психического развития. Материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания коррекционной педагогики, детской психологии, а также в практике дошкольных образовательных организаций.

Экспериментальная база исследования: Муниципальное дошкольное образовательное автономное учреждение «Детский сад №106 «Анютинны глазки» комбинированного вида» г. Орска.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы и приложений. Общий объем работы составил 100 страниц, список литературы состоит из 61 источника.

Во введении представлены актуальность выбранной темы, цель, задачи, объект, предмет, гипотеза, методы и база исследования.

В первой части обобщён и систематизирован изученный теоретический материал по обозначенной проблеме исследования.

Во второй главе представлены анализ методик, направленных на изучение состояния коммуникативных умений и подробное описание констатирующего эксперимента и анализ полученных данных.

В третьей главе представлено содержание коррекционной работы и результаты экспериментальной работы, направленной на развитие и коррекцию формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, описание контрольного эксперимента.

После каждой главы сформулированы соответствующие выводы.

В заключении изложены основные выводы о проделанной работе.

Апробация результатов исследования:

– участие в конференциях:

– «Коррекционно-педагогическая работа по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития». V Всероссийская научно-практическая

конференция с международным участием «Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования» 15-25 февраля 2023г. Секция 14 (17 февраля). «Южно–Уральский Государственный Гуманитарно – Педагогический Университет», г.Челябинск

–«Коррекционно–педагогическая работа по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития», Конференция: «Научно-методическое обеспечение проактивной подготовки будущего педагога к конструированию и развитию воспитательных систем», слайдовый доклад (секция 9). «Южно – Уральский Государственный Гуманитарно – Педагогический Университет», 2023г.,Челябинск

– публикации

– «Теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития» [Текст]/ В.С. Васильева, Г. Г. Турганова // Научные высказывания, сетевой научный журнал открытого доступа, г.Москва: ИЗДАТЕЛЬСТВО «ИП Румянцев А.А.» - N 12(20), октябрь 2022 – с.21-26. ISSN 2782-3121.

– «Изучение состояния коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития» [Текст] / В.С. Васильева, Г.Г. Турганова // Международный научный журнал ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА, г.Уфа: ИЗДАТЕЛЬСТВО ООО «Аэтерна» - N 4 –1/2023. – с.71-77. ISSN 2410-6070

– «Роль семьи в процессе формирования коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи» / Семья в региональном контексте. Роль семьи в формировании культурной и социальной идентичности: сборник научно-методических материалов / под ред. Н. А. Басковой, Д. Е. Филиппова, Е. В. Гумницкой. — Челябинск: Край Ра, 2023. — 80 с. // [Текст] с.44-46. ISBN 978-5-6049871-9-3

– «Теоретические аспекты по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития». Стратегии современной инклюзии: инновационный путь развития как ответ

на вызовы нового времени :материалы Международной научно-практической конференции (г. Челябинск, 17 ноября2022 г.) / под общ. ред. В. С. Васильевой, С. В. Росляковой ; Южно–Уральский Государственный Гуманитарно –Педагогический Университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 706 с. с.133-138. ISBN 978-5-93162-722-9.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Теоретические вопросы формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста

Умение вступить в общение, суметь сформулировать и пояснить свои мысли понятным для собеседника языком, не вызвать негативной реакции, не допустить ссор в группе – все это важное достижение для ребенка старшего дошкольного возраста.

Начиная с пяти лет, возрастает необходимость в общении с себе подобными, однако сложность заключается в том, что совсем нет либо слабо развито умение, и это отрицательно сказывается на характере взаимоотношений. Старший дошкольный возраст – это время, когда полным ходом идет развитие познавательной деятельности и неумение общаться и поддерживать доброжелательные отношения ведет к ограничению контактов, развитию неуверенности в себе. Отсутствие общения тормозит развитие всех сторон ребенка.

Проблема общения детей дошкольного возраста и условия его развития, достаточно подробно изучены в современной психологии и педагогике. Однако в дошкольных образовательных учреждениях встречается множество детей, испытывающих трудности в коммуникации с взрослыми и сверстниками.

Теоретические высказывания о решающей роли общения в психическом развитии ребенка были выдвинуты и разрабатывались Л. С. Выготским. Он неоднократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений,

перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры [14].

В работах Л. С. Выготского намечена взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок-ребенок» и «ребенок-взрослый» в психическом развитии детей: «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше и, притом, сделать с пониманием, самостоятельно». А для положительной коллективной деятельности необходимо развивать в ребенке коммуникативные умения [15].

Рассмотрим определение и разграничение понятий «общение» и «коммуникация» в современной психолого-педагогической литературе.

Достаточно обоснованным, на наш взгляд, является следующее понимание «коммуникации», представленное в Философском энциклопедическом словаре: это обмен мыслями, сведениями, идеями или как передача того или иного содержания от одного сознания – коллективного или индивидуального – другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях.

Таким образом, коммуникация предполагает использование знаково-символических средств, наличие которых в общении и взаимоотношениях обязательно.

Согласно психолого-педагогическому словарю А. П. Астахова коммуникация по значению близка к понятию «общение», но шире по объему. Под коммуникацией понимается связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе [39].

В свою очередь Г. М. Коджаспирова дает следующее понятие общению: это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Исходя из второго значения понятия «коммуникация», оно рассматривается как смысловой аспект социального взаимодействия [25].

В то же время важно отметить, что М. И. Еникеев в психологическом словаре обозначает коммуникацию как акт общения между людьми посредством знаковых систем, тем самым придерживаясь отождествления рассматриваемых нами понятий. В свою очередь под общением он понимает социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях трансляции (передачи) общественного опыта, культурного наследия и организации совместной деятельности [21].

В психологическом словаре Ю. Л. Неймера под общением подразумевается процесс установления и развития контактов между людьми [43], А. А. Бодалев же рассматривает как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией, а Е. О. Смирнова видит общение как эмоциональное отношение к другому человеку [8].

С. М. Вишнякова рассматривает коммуникацию в качестве «...межличностного общения, которое позволяет достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между партнерами ...» [13], то есть «...представляет собой не только акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и непосредственный эмоциональный контакт между людьми...» [13].

Наиболее оптимальным для нашего исследования является определение «общения» отечественного исследователя М. И. Лисиной, которое представляет собой взаимодействие людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [34].

М. И. Лисина, Т. А. Репина, А. Г. Рузская, рассматривали общение как коммуникативную деятельность.

Проанализировав определения коммуникативных умений, мы обнаружили значительное количество позиций в определении данного понятия. Это говорит, что данное явление является сложным и многоаспектным. Мы обобщили полученную информацию, представив ее в виде таблицы (таблица 1).

Таблица 1 – Определения коммуникативных умений.

| Автор, источник | Определение |
|---|---|
| А. П. Астахова, Новейший психолого-педагогический словарь / Под ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. | Коммуникация – это связь, в ходе которой происходит обмен информацией между системами в живой и неживой природе и обществе. |
| А. А. Бодалев, Бодалев А. А. Личность и общение. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. | Общение – взаимодействие людей, при котором они познают друг друга, вступают в те или иные взаимоотношения и при котором между ними устанавливается определенное взаимодействие. |
| С. М. Вишнякова Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999 | Коммуникация – акт межличностного общения, который позволяет достичь наиболее высокого уровня сочувствия, соучастия, сопереживания и взаимопонимания между партнерами, представляет собой не только акт осознанного, рационально оформленного речевого обмена информацией, но и непосредственный эмоциональный контакт между людьми. |
| М. И. Еникеев, Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М.: Проспект, 2010 | Коммуникация – акт общения между людьми посредством знаковых систем. Общение – это социальное взаимодействие между людьми посредством знаковых систем в целях трансляции (передачи) общественного опыта, культурного наследия и организации совместной деятельности. |
| Г. М. Коджаспирова, Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005 | Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками. Общение является необходимым условием развития и формирования личностей и групп. |
| М. И. Лисина, Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина; Под ред. Рузской А. Г.; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997 | Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. В общении принимают участие обе стороны, оба участника являются субъектами. В процессе общения люди обращаются друг к другу в расчёте получить ответ, так что, если ребёнок слушает взрослого, проявляет интерес, смотрит в глаза, можно быть уверенными, что происходит общение. Общение – это одна из сторон совместной деятельности или собственно коммуникативная деятельность. |
| Ю. Л. Неймер, Психологический словарь / Под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: | Общение – это многоплановый сложный процесс, в ходе которого устанавливаются и развиваются контакты и связи между людьми. |

| | |
|---|--|
| Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983 | <p>Коммуникация (от лат. communiatio совещаться с кем-либо):</p> <ul style="list-style-type: none"> - сообщение, передача, общение, обмен мыслями, сведениями, идеями и т. д.; - передача того или иного содержания от одного сознания (коллективного или индивидуального) к другому посредством знаков, зафиксированных на материальных носителях. <p>Как научная коммуникация, так и коммуникация в др. сферах (напр., в искусстве, литературе, бытовых или производственных отношениях) представляет собой социальный процесс, отражающий общественную структуру и выполняющий в ней связующую функцию.</p> |
|---|--|

Таким образом, понятие «коммуникация» в нашем исследовании будет пониматься как более широкое, нежели понятие «общение».

Вслед за М. И. Лисиной, под общением мы понимаем взаимодействие людей, которое направлено на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений, т.к. ее определение подчеркивает значимость коммуникативных умений, формирующихся отношений у детей.

Вопрос коммуникативных умений рассматривается специалистами в таких аспектах как:

– специфика коммуникативных умений (А. А. Бодалев, В. И. Загвязинский, В. И. Кашницкая),

– сущность и структура коммуникативных умений (О. А. Анисимова, Н. Н. Богомолова, И. В. Гришняяева),

– особенности формирования коммуникативных умений дошкольников (А. П. Воронова, Б. М. Гриншпун, О. В. Заширинская, Т. А. Нилова, О. С. Павлова, В. И. Селиверстов, Л. М. Шипицына, Н. М. Юрьева).

Рассматриваются также различные аспекты формирования и совершенствования коммуникативных умений (И. А. Алексеев, В. Н. Снетков, В. А. Сонин, Л. В. Куликова, Е. С. Яхонтова), формирование коммуникативных умений в процессе дидактической игры, разработана их

классификация (Л. Р. Мунирова); эффективности коммуникативного взаимодействия (Н. В. Гришина, В. Г. Гуранов, В. Долохов, В. Зигерт, Д. А. Левел,).

Проанализировав взгляды ученых (В. А. Кан-Калик, Н. А. Кварталова, Н. М. Косова, Л. Р. Мунирова, С. Л. Рубинштейн, О. Н. Сомкова и др.) в определении понятия «коммуникативные умения», мы взяли за основу мнение В. А. Тищенко о том, что коммуникативные умения – умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации, умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению, т.к., по нашему мнению, это понятие своей смысловой структурой соответствует выделенным учеными комплексам компонентов коммуникативных умений[13].

В ряде исследований отмечается, что коммуникативные умения способствуют психическому развитию детей дошкольного возраста (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Ружская и др.) и влияют на общий уровень их деятельности (З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин и др.). Значение сформированности коммуникативных умений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе (Г. Г. Кравцов, М. И. Лисина, В. А. Петровский, А. Г. Ружская, Е. Е. Шулешко и др.), когда отсутствие элементарных умений:

- затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми,
- приводит к возрастанию тревожности,
- нарушает процесс обучения в целом[29].

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно увидеть, что не существует единого мнения на раскрытие определения коммуникативные умения. Она описывается как направленность на объект общения, как социально ситуативное приспособление и др. Все данные понятия указывают на ряд параметров, нужных для общения: умение

получать необходимую информацию; умение понимать эмоциональное состояние сверстника; умение слышать, слушать и говорить.

Коммуникативные умения – это составное образование, которое обладает определенной структурой, компонентами и уровнями, находящимися во взаимосвязи. В структуре коммуникативных умений выделяют три компонента: мотивационно – личностный, когнитивный, поведенческий.

Мотивационно – личностный компонент – это стремление ребенка к общению, в процессе которого выявляется специфика его индивидуальности, непосредственно влияющая на содержание, процесс и сущность общения.

Когнитивный компонент – знания из сферы взаимоотношений (о пользе и смысле общения; о личностных особенностях, которые ему содействуют или препятствуют; о чувствах и выражающихся эмоциях, которые его сопровождают).

Поведенческий компонент – это умение реагировать на конкретную обстановку или сложившуюся ситуацию, выбор конкретных норм и правил во время общения; это коммуникативные навыки, способы деятельности и опыт.

В исследованиях, посвященных проблеме формирования коммуникативных умений, рассматриваются (Г. М. Андреева, А. Н. Леонтьев и др.) основные процессы коммуникативной деятельности, включающие гностический, обеспечивающий обмен информацией, интерактивный, регулирующий взаимодействие участников общения и перцептивный, организующий взаимовосприятие, взаимооценку и рефлексия в общении [36].

В связи с этим А. Н. Леонтьев выделил составляющие коммуникативных умений и обозначил как: умение наладить контакт со всеми участниками процессов; понимание внутренней психологической позиции каждого участника процесса; умение выстраивать взаимоотношения и перестраивать их в зависимости от ситуации взаимодействия; передача

собственного эмоционального отношения к процессу; умение управлять собственным психическим состоянием в процессе общения [19].

М. И. Лисина выделяет три компонента коммуникативной успешности: когнитивный, поведенческий и эмотивный (способность выявлять свои коммуникативные проблемы, владеть поведением и эмоциями).

Критерии когнитивного компонента:

- умение ориентироваться в ситуации общения;
- адекватно реагировать на замечания;
- приходить на помощь товарищам, сверстникам, прислушиваться к их мнениям;

- способность проявлять интерес к общению и способность к самовыражению.

Критерии поведенческого компонента:

- умение расположить к себе окружающих;
- самостоятельность в принятии решения, стремление к успеху, следование адекватным нормам поведения;

- умение применять вербальные и невербальные средства общения для выражения своего отношения к происходящему;

- умение осознавать и контролировать свое поведение.

Критерии эмотивного компонента:

- умение регулировать силу голоса, темп речи и управлять своим эмоциональным состоянием;

- способность держаться спокойно и уверенно, сдерживаться в ситуациях конфликта [34].

Названные умения являются основанием для формирования коммуникативных умений. Именно они дают возможность ребенку прогнозировать общение, ориентироваться на статус собеседника, вживаться и управлять речевой ситуацией. Наглядно все компоненты коммуникативных умений детей дошкольного возраста мы представили в виде схемы (схема 1).

Коммуникативные умения развиваются во времени и пространстве, обусловлены половозрастными, индивидуальными особенностями, социальными условиями и предметно-практической деятельностью, организацией педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении, спецификой пространства общения и может являться показателем овладения ребенком культурой речевой коммуникации.

Анализ современных исследований позволил систематизировать данные, позволяющие наглядно представить коммуникативные умения детей дошкольного возраста, которые могут быть сформированы на уровне нормативных показателей развития.



Схема 1. Коммуникативные умения детей дошкольного возраста

Таким образом, только в процессе коммуникативной деятельности ребенок использует речь как средство общения. Выстраивает свою речь, делая ее понятной не только для себя, но и для других, открыто выражая свои

мысли, проявляет начальную коммуникативную компетентность, которая является показателем его речевого развития.

1.2. Особенности психофизического развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста.

ЗПР, как психолого-педагогический диагноз ставится только в дошкольном и младшем школьном возрасте, если к окончанию этого периода остаются признаки недоразвития психических функций, то речь идёт уже о конституциональном инфантилизме или об умственной отсталости.

Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, которое обусловлено недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности.

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

Основные группы причин, которые могут обуславливать задержку психического развития ребенка:

1. Органические причины, задерживающие нормальное функционирование центральной нервной системы.
2. Дефицит общения детей со сверстниками и взрослыми.
3. Частично сформированная ведущая деятельность возраста[27].

К причинам органического характера относятся, прежде всего, различные нейроинфекции – энцефалиты, менингиты, менингоэнцефалиты, а также осложнения при различных инфекционных и вирусных заболеваниях, травмы головного мозга. Поражение нервной системы чаще возникает у недоношенных детей и в случаях внутриутробной гипоксии асфиксии при родах.

Причины возникновения ЗПР многообразны, следовательно, и сама группа детей с задержкой психического развития крайне не однородна. У одних из них на первый план выступает замедленность становления эмоционального развития и произвольной регуляции поведения, нарушения же в интеллектуальной сфере выражены не резко. При других формах задержки психического развития преобладает недоразвитие различных сторон познавательной деятельности.

Наиболее употребляемой в отечественной психологии является классификация Т. А Власовой и М. С. Певзнер. В дальнейшем на основе этой классификации К. С. Лебединской была предложена классификация по этиопатогенетическому принципу:

- ЗПР конституционального происхождения;
- ЗПР соматогенного происхождения;
- ЗПР психогенного происхождения;
- ЗПР церебрально-органического происхождения[33].

Существуют такие особенности детей с ЗПР, которые отмечаются большинством исследователей (О. В. Алмазова, Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, А. И. Гауриллос, О. Н. Дианова, Е. Е. Дмитриева, Л. В. Кузнецова, А. В. Поповичев, Е. С. Слепович, Т. З. Стернина, Р. Д. Тригер, У. В. Ульenkova, С. Н. Чаплинская и др.) вне зависимости от их научной классификации [2; 4; 8; 11; 18; 23; 25].

Г. Е. Сухарева, исходя из этиопатогенетического принципа, выделила следующие формы нарушения интеллектуальной деятельности у детей с задержанным темпом развития:

1) Интеллектуальные нарушения в связи с неблагоприятными условиями социальной среды.

2) Интеллектуальные нарушения при длительных психосоматических расстройствах.

3) Нарушения при различных формах инфантилизма.

4) Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с сенсорными нарушениями[41].

М. С. Певзнер в группе детей с ЗПР описывает разные варианты психофизического инфантилизма, интеллектуального нарушения при цереброастенических состояниях. Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделили среди детей с ЗПР две наиболее многочисленные группы:

1) Дети с нарушенным темпом физического и умственного развития.

Причины: медленный темп созревания коры головного мозга.

Дети данной группы уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в интеллектуальном, эмоциональном и личностном развитии.

2) Дети с функциональными расстройствами психической деятельности.

Причины: минимальное органическое повреждение головного мозга.

Для детей данной группы характерны слабость нервных процессов, нарушения внимания, быстрая утомляемость и сниженная работоспособность[45].

Особенности познавательной сферы детей с ЗПР широко освещены в психолого-педагогической литературе (Т. П. Артемьева, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, С. Г. Шевченко, и др.). Несмотря на большое количество классификаций, которые предлагали различные специалисты, работающие в этой области, все они выделяют общую структуру дефекта задержки

психического развития, основанную на происхождении нарушения. При ЗПР у детей наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах[46].

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

Восприятие у детей с ЗПР поверхностное, они часто упускают существенные характеристики вещей и предметов, при этом специфика восприятия при ЗПР проявляется в его ограниченности, фрагментарности и константности. У детей с ЗПР замедлен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухо–зрительно–моторной координации. В связи с неполноценностью зрительного и слухового восприятия у детей с ЗПР недостаточно сформированы пространственно–временные представления.

По мнению ряда зарубежных психологов, это отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении.

Недостатки в развитии произвольной памяти проявляются в замедленном запоминании, быстроте забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. В наибольшей степени страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как смысловая группировка, классификация. Недостаточность произвольной памяти у детей с ЗПР в значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, не сформированностью функции самоконтроля.

Внимание характеризуется неустойчивостью, что приводит к неравномерной работоспособности, детям с ЗПР трудно собрать, сконцентрировать внимание[7].

Отставание особенно заметно в мыслительной деятельности детей с ЗПР. Они испытывают трудности в формировании образных представлений,

у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления. Т. В. Егорова, изучая особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, обнаружила недостатки сформированной зрительно–аналитико–синтетической деятельности. Недостатки мышления у детей с ЗПР проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза.

Дети с ЗПР в целом отличаются сниженной умственной работоспособностью. Для их деятельности характерны низкий уровень самоконтроля, отсутствие целенаправленных продуктивных действий, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий [18].

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

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

Следовательно, задержку психического развития нужно рассматривать как полиморфный тип психического недоразвития, для которого характерно:

– в сенсорной системе – недостаточность восприятия, его не дифференцированность и фрагментарность, затрудненность пространственной ориентированности;

– в познавательной сфере – отставание всех видов памяти, неустойчивость внимания, ограниченность смысловой стороны речевой деятельности и трудности перехода от наглядных форм мышления к словесно-логическим.

1.3. Специфика коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

В психолого-педагогических работах установлено, что к старшему дошкольному возрасту дети с ЗПР не достигают необходимого развития общения: им не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы (Т. А. Власова, З. И. Калмыкова, К. С. Лебединская, М. С. Певзнер, Л. И. Переслени и др.). У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР выявлено запаздывание по сравнению с нормой формирования социальных отношений [18; 23; 25].

У детей с задержкой психического развития в целом речевые формы чрезвычайно медленно формируются и фиксируются, в речевом творчестве нет самостоятельности; у них стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование существительных в речи, недостаточное использование слов, обозначающих действия, наблюдается снижение речевой активности, бедность речевого общения.

Обладая достаточно большим словарным запасом для построения высказываний с целью установления общения с другими, дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития практически лишены возможности словесного общения, поскольку изученные речевые инструменты не предназначены для удовлетворения потребности в общении. Таким образом, дополнительные условия создаются для установления межличностных отношений.

В. И. Лубовский отмечает, что выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полному развитию речевого общения[26].

Исследования Е. Е. Дмитриевой показывают, что в возрасте 5-7 лет дети с задержкой психического развития активнее играют, нежели ведут совместные действия с взрослым, что указывает на низкую потребность в общении с другими людьми. Слабое развитие социальных потребностей приводит к тому, что к концу дошкольного возраста дети с ЗПР с большим трудом овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи[14].

Обращает на себя внимание тот факт, что дети в возрасте от пяти до шести лет с задержкой психического развития, посещающие специальные образовательные учреждения, обнаруживают неспособность использовать свою речь; они, молча, действуют с предметами и игрушками, редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Многолетнее наблюдение Е. Е. Дмитриевой за детьми с задержкой психического развития показывает, что в ситуации не организованной игровой деятельности они в основном используют две формы общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития характерна внеситуативно–познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной ситуативно–деловой форме. Никогда у таких детей не проявляется внеситуативно–личностная форма общения, которая характерна для нормально развивающихся детей того же возраста[29].

Часто дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития вообще стараются избегать словесного общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым

происходит, оно оказывается очень коротким и неполным. Это связано с несколькими причинами. Среди них можно выделить:

- быстрое удовлетворение побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;
- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа;
- скудный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;
- непонимание собеседника – дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Экспериментальные данные Е. С. Слепович свидетельствуют, что у детей с задержкой психического развития в различных сферах их деятельности преобладает деловое общение с взрослыми. Личный контакт играет роль в игре, и очень мало обращений к взрослым, связанным со знанием окружающего мира. Эти данные совпадают с характеристиками поведения обсуждаемых детей в ходе психолого-педагогического обследования, проведенного Е. С. Большаковым, который подчеркивает, что дети проявляют осторожность в проявлении своих интересов, в общении с взрослыми нет живости, они пассивны в игре[35].

Е. С. Слепович отмечает, что вне специально организованного ухода за детьми шести лет с задержкой психического развития преобладает ситуативно-деловая форма общения. Этот уровень общения характеризует общение нормально развивающихся детей примерно трёх лет.

Исследователь отмечает, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по собственной инициативе редко обращаются к «чужим» взрослым для оценки своей деятельности. Однако они очень чувствительны к доброте, доброжелательности, симпатии. Они удовлетворены тактильным контактом (прикосновение руки, поглаживание головы), улыбкой, краткими недифференцированными устными оценками («молодец», «хороший мальчик»). Дети с большей готовностью вступают в

контакт, они легче принимают помощь, они реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенных действий, если общение с взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха и доверия[42].

Схожие результаты отметила Е. Е. Дмитриева. Автор изучала развитие возрастных возможностей в формировании общения с взрослыми, не имеющими отношения к ребенку, у детей 6 лет с задержкой психического развития. Критериями формирования коммуникативной активности были наличие определенных форм общения, установленных М. И. Лисиной и её сотрудниками в онтогенезе нормально развивающихся детей:

- ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев);
- ситуационно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет);
- не внеситуативно–познавательная форма общения (от 3 до 5 лет);
- внеситуативно–личностная форма общения (от 5 до 7 лет) [14].

Экспериментальные данные, полученные Е. С. Большаковой, не только показали значительное отставание 6-летних детей с задержкой психического развития от нормативно развивающихся сверстников в развитии общения с взрослыми, но и позволили получить характеристики содержания коммуникативной активности детей 6-летнего возраста с задержкой психического развития. Их общая основа – незрелость сферы мотивационных потребностей. Даже к 7 годам у половины этих детей преобладает желание играть и практиковаться.

Ведущее место в общении с взрослыми занимают мотивы, побуждающие их осваивать предметно-практические действия. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности старших дошкольников с задержкой психического развития определяет качественную оригинальность когнитивных мотивов:

- нестабильность мотивов;

–отсутствие относительно широких и глубоких интересов в явлениях окружающего мира;

– монотонность и бедность познавательных контактов с взрослыми[46].

В то же время общение нормативно развивающихся детей того же возраста отличается стремлением сотрудничать с взрослыми, координировать усилия и действия. Когнитивные контакты этих детей разнообразны как по форме, так и по содержанию: запросы на чтение, сообщения об их впечатлениях, рассказы о том, что они видели, вопросы об определенных явлениях. Более того, дети не удовлетворены односложным, беглым ответом взрослых, они пытаются выяснить, узнать больше о причинах различных проявлений окружающего мира.

Используя ранее составленную схему коммуникативных умений детей дошкольного возраста (схема 1), можно спроецировать ее на коммуникативные навыки детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, обозначив желтым цветом компоненты слабо развитые и красным цветом компоненты, которые у детей с задержкой психического развития не развиты совсем (схема 2).

Исследования ученых выявили, что у детей с задержкой психического развития нарушена функциональная активность левого, доминанта по речи, полушария мозга и межполушарных взаимодействий лобных и нижнетеменных структур. Структурно-функциональная организация левого полушария показывает легкую степень недоразвития – характеризуется, как состояние, для раннего развития онтогенеза ребенка.

Хотя по своему желанию, дети дошкольного возраста с задержкой психического развития мало обращаются к взрослым, используя средства речи, однако в исследовании Е. Е. Дмитриевой и У. В. Ульенковой доказано, что дети с задержкой психического развития хорошо взаимодействуют в игре с взрослыми. Однако вовремя беседы на личные темы дети с ЗПР чувствуют себя дискомфортно, нередко предпочитают прекратить данную беседу. Часто ребенок обращается к взрослому только лишь с желанием привлечь к себе

внимание, проверить, как слышит и замечает ли его взрослый[37]. Анализ литературы показал, что к периоду старшего дошкольного возраста у детей не заканчивается процесс формирования умения приходить на помощь, прислушиваться к мнениям, стремлению к успехам, самостоятельности в принятии решений, управлять эмоциональным состоянием. И это влияет негативно на развитие ребёнка в целом.

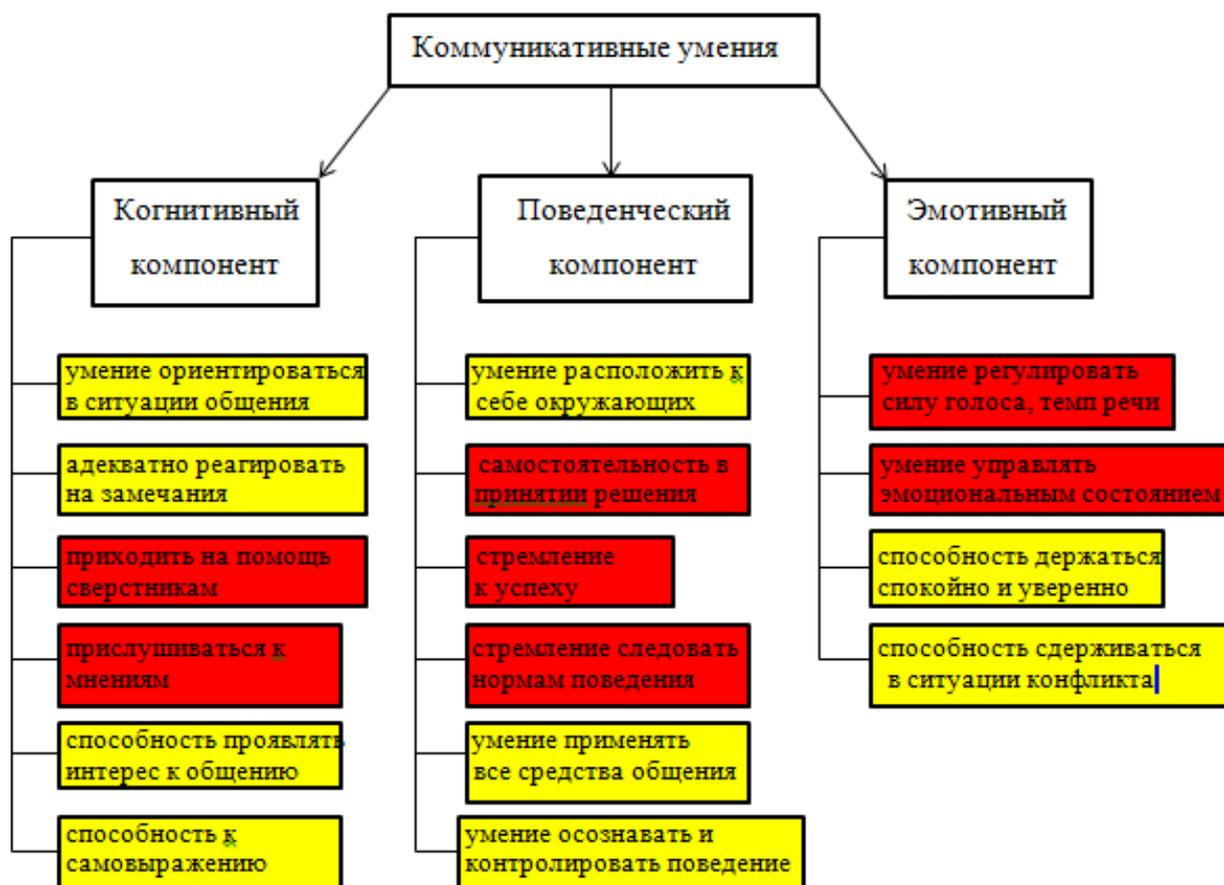


Схема 2. Коммуникативные умения детей дошкольного возраста с ЗПР

У большинства детей с задержкой психического развития обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств в развернутой форме, обычно их удовлетворяет оценка в виде недифференцированных определений («хороший мальчик», «молодец»), а также непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание ит.д.).

Среди личностных контактов детей с задержкой психического развития преобладают наиболее простые. У детей старшего дошкольного возраста данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития выделяется слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу во время игры и занятий, суетливость, частую смену настроения, неуверенность, чувство страха, манерничанье, фамильярность по отношению к взрослому. Отмечается большое количество реакций, направленных против воли родителей, частое отсутствие правильного понимания своей социальной роли и положения, недостаточную дифференциацию лиц и вещей, ярко выраженные трудности в различении важнейших черт межличностных отношений. Всё это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости.

Дети с задержкой психического развития испытывают затруднения в вербализации своих эмоций, состояний, настроения. Как правило, они не могут дать четкий и понятный сигнал о наступлении усталости, о нежелании выполнять задание, о дискомфорте и др. Это может происходить по нескольким причинам:

- 1) недостаточный опыт распознавания собственных эмоциональных переживаний не позволяет ребенку «узнать» состояние;

- 2) имеющийся у большинства детей с ЗПР негативный опыт взаимодействия с взрослым препятствует прямому и открытому переживанию своего настроения;

- 3) в тех случаях, когда собственное негативное переживание осознается, и ребенок готов о нем сказать, часто ему не хватает для этого словарного запаса и элементарного умения формулировать свои мысли;

4) многие дети с ЗПР, особенно обусловленной педагогической запущенностью, развиваются вне культуры человеческих отношений и, не имеют образцов эффективного информирования другого человека о своих переживаниях[33].

Таким образом, переход детей к субъектному, собственно коммуникативному взаимодействию становится возможным в решающей степени благодаря взрослому. Для проявления коммуникативных качеств необходимо создать ребенку условия и требования, в которых он смог бы раскрыться. Соответственно, при отсутствии условий у ребенка ослабляется самоконтроль для проявления индивидуальных личностных качеств коммуникативного взаимодействия.

Основная задача коррекционно–педагогической работы, направленная на развитие коммуникативных умений, заключается в устранении у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отстраненного отношения к сверстникам и помощи им в осознании, что они – не враги и конкуренты, они являются не объектами самоутверждения, а людьми, с которыми можно наладить коммуникативное взаимодействие.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

Проанализировав психолого-педагогические исследования по проблеме коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, мы пришли к выводу, что от умения общаться зависит качество жизни человека в социуме.

Необходимо подчеркнуть, что общение является главным условием формирования личности ребенка. Для формирования коммуникативных умений нужны целенаправленные действия. Без развития коммуникативных умений невозможна человеческая деятельность. И чем выше уровень развития и сформированности коммуникативных умений у ребёнка, тем комфортнее ему в человеческом обществе. Ребёнок не рождается с умением выстраивать и поддерживать процесс общения в целом, а учится ему и развивает его при помощи и поддержке взрослого.

Многие исследователи подробно рассматривали и продолжают изучать в своих работах процесс формирования коммуникативных умений. Но пока не пришли к единому определению понятия «общение», т.к. это многоплановый процесс. Понятие коммуникативные умения близко понятию коммуникации. Наряду с трудом и познанием, общение относят к основным видам деятельности.

Общение один из ключевых факторов психического развития. Благодаря общению человек всесторонне развивается, без общения не будет существовать человеческая индивидуальность.

Неполноценность в развитии ребенка, в зависимости от дефекта выражается по-разному, но все равно приводит к отстраненности ребенка от группы нормально развивающихся сверстников. У детей с задержкой психического развития обнаруживается неполнота коммуникативных умений. Отсюда следует, что проблема формирования коммуникативных умений важна и востребована.

Коммуникативные умения – это сложные и осознанные коммуникативные действия, основанные на теоретических знаниях и практической подготовленности ребенка к общению.

Анализ психолого-педагогической литературы не дал единой трактовки определения коммуникативных умений. Можно отметить, что эта группа умений предполагает навыки получения нужной информации; понимание эмоционального состояния другого, умение слышать его и говорить с ним. В структуре коммуникативных умений выделяют три составляющие: эмотивный, когнитивный и поведенческий компоненты.

Эмотивный компонент предполагает желание это стремление ребенка вступать в контакт. Когнитивный компонент отражает знания о процессе коммуникации, его значение в жизни людей, правила общения, невербальные средства и пр. Поведенческий компонент подразумевает умение действовать в конкретной ситуации, где ребёнок осуществляет выбор действия по определённым правилам.

Задержка психического развития–синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности.

У детей понятие «задержка психического развития» описывает только психолого-педагогическое развитие. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения.

У детей с задержкой психического развития, к концу дошкольного возраста, обнаруживаются несформированными присущие детям старшего дошкольного возраста в норме деятельности: предметная, игровая, изобразительная. Также несформированными остаются познавательные процессы: восприятие, память, мышление, плохо развита речь. Отмечается также значительное недоразвитие моторики. Жизнедеятельность ребенка происходит на пассивном уровне, полностью отсутствует активность в познании окружающего мира, стремление в взаимодействии с ним: у ребенка не проявляется желание в контакте общения со сверстниками, взрослыми, ему не интересны социальные явления.

Для детей с недостаточным уровнем психического развития свойственно изменение способов коммуникации, которое может проявляться и в том, что у большинства из них повреждено речевое общение. Многим детям характерны дефекты звукопроизношения, затруднено действие принятия и осознания содержания произведений, стихов и т.д. последовательность систематического, развернутого изложения не соответствует возрасту ребенка.

У детей с задержкой психического развития чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения.

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

это приводит к тому, что у этих детей нарушены и не развиваются на должном уровне коммуникативные умения.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СОСТОЯНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Методики исследования состояния коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Опираясь на теоретические исследования, которые были описаны в первой главе, мы выделили показатели сформированности коммуникативных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития:

- умение понимать эмоциональное состояние сверстника и рассказать о нем,
- умение выражать свои мысли,
- умение принимать участие в совместной деятельности,
- умение конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Имеется ряд различных методов и приемов, которые дают возможность выявить особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Данные методы принято разделять на два вида: объективные и субъективные.

К объективным методам можно отнести те методы, которые дают возможность определить внешнюю воспринимаемую картину взаимодействия обучающихся в группе сверстников. Такая картина позволяет установить характер их взаимных отношений. При этом педагог устанавливает особенности взаимоотношения, взаимную привязанность либо наоборот антипатию, это позволяет педагогу увидеть объективную картину взаимоотношений между детьми дошкольного возраста.

Что касается субъективных методов, то они направлены на установление внутренних, глубинных характеристик отношения к другим детям, которые имеют связь с личностными особенностями и самосознанием.

По этой причине субъективные методы, как правило, носят проективный характер. Когда детям предлагается некий «неопределенный» материал, например: различные изображения, высказывания, незаконченные предложения и так далее, обучающийся сам того не подозревая, наделяет изображаемых или придуманных персонажей своими мыслями, чувствами и желаниями. То есть ребёнок переносит на них свое «Я».

Из методов, которые применяются в группах детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, наиболее распространёнными являются:

- метод наблюдения;
- метод проблемных ситуаций.

Для выявления выделенных нами показателей существует множество диагностических методик.

Методика И. А. Орловой и В. М. Холмогоровой «Диагностика развития общения со сверстниками» имеет цель выявить уровень сформированности коммуникативных умений детей раннего возраста со сверстниками. Диагностическим показателем в данной методике является коммуникативная деятельность со сверстниками. Стоит учесть, что данная методика подходит больше для детей 2-4 лет.

Методика «Выявление стремления детей к установлению и сохранению положительного взаимодействия с окружающими» Е. Е. Кравцовой имеет цель выявить умения конструктивно взаимодействовать с окружающими. Данная методика относится к числу методов экспертной оценки. Воспитателям предлагается ответить на предложенные вопросы по каждому ребёнку, оценить ответы и заполнить таблицу.

Методика «Понимание эмоциональных состояний» Г. А. Урунтаевой и переработанная Ю. А. Афонькиной ставит своей целью выявить у детей понимание эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке. Материалом являются: картинки, методический материал, фотографии с изображением детей и взрослых, на которых ярко выражено их

эмоциональное состояние. С их помощью нужно продемонстрировать основные эмоции (радость, страх, гнев, горе) и их оттенки (сюжетные картинки с изображением положительных и отрицательных поступков детей и взрослых).

Методика «Рукавички» Г. А. Цукермана имеет цель изучения отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений. Методом оценивания является наблюдение за взаимодействием детей, работающих парами, и анализ результата.

Однако, выше обозначенные методики не позволяют в полной мере изучить состояние коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Анализ литературы позволил выделить методики позволяющие определить уровень сформированности коммуникативных умений необходимых для речевого, психофизического развития и т.д.

– Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику», автор Е. Н. Васильева;

– Методика «Отражение чувств», автор О. В. Дыбина;

– Методика «Сюжетные картинки», автор Р. Р. Калинина;

– Методика «Строитель», авторы Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова.

Анализ выбранных методик представлен в таблице 2.

Таким образом, подобранные методики в большей степени соответствуют основным положениям, представленным в современных научных исследованиях, а также целями и задачами нашего экспериментального исследования.

Рассмотрим отдельно специфику применения каждой методики и критерии оценивания полученных диагностических данных.

1. Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е. Н. Васильевой

Детям предлагается спрогнозировать собственное поведение в 10 проблемных ситуациях, предложенных в форме индивидуальной беседы.

Задания разделены на 5 подгрупп, в которых проявление эмпатии к сверстнику предполагает:

Таблица 2 – Анализ методик сформированности коммуникативных умений у дошкольников

| Методика, автор | Цель методики | Особенности методики |
|--|--|---|
| Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику», Е. Н. Васильева | Изучение проявления эмпатии | Методика позволяет определить возрастные особенности в проявлении эмпатии к сверстнику. Выявление наличия эмпатийных переживаний у детей производится путем прогнозирования ими собственного поведения в 10 проблемных ситуациях, предложенных в форме индивидуальной беседы. |
| Методика «Отражение чувств», О. В. Дыбина | Выявление у испытуемых умения понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них | Методика подходит для оценки уровня развития умения понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых, рассказывать о них по предложенным вариантам. Исследует перцептивный компонент коммуникативных умений. Ребёнок должен рассказать, что он видит на картинке, описать эмоции, дать прогноз развития ситуации. |
| Методика «Сюжетные картинки», Р. Р. Калинина | Выявление представления детей старшего дошкольного возраста о правилах взаимоотношений со сверстниками и умения дать оценку детских поступков с моральных позиций. | Методика позволяет выявить, насколько ребёнок знаком с такими ценностями как: доброта, уважение, дружба, вежливость, честность. Отличительной особенностью методики является то, что она затрагивает не только когнитивный аспект (знание моральных норм), но и эмоциональный (личное отношение ребёнка к соблюдению этих норм). |
| Методика «Строитель», Е. О. Смирнова и В. М. Холмогорова | Определение умения принимать участие в совместной деятельности | Диагностическая методика, построенная на методе проблемных ситуаций. Методика позволяет исследования межличностных отношений, создавая естественные ситуации, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.). |

- оказание помощи другому (1 блок ситуаций);
- ущемление личных интересов (2 блок ситуаций);
- проявление сочувствия к товарищу, нарушившему какую-либо норму поведения или указание взрослого (3 блок ситуаций);
- проявление сорадости (4 блок ситуаций);
- оказание помощи ребенку-сверстнику в затруднительной ситуации (5 блок ситуаций).

Критерии оценок:

- 5 баллов – ребенок положительно отвечает на все 5 блоков склонен к эмпатии и способен оказывать помощь своим сверстникам;
- 4 балла – в четырех случаях ответы детей положительные и в одной ситуации при помощи педагога давали положительный результат;
- 3 балла – три ответа отвечающие сформированности эмпатии и ответы на 2 блока отрицательные.
- 2 балла – эмоционально настроен отрицательно в четырех жизненных ситуациях и в двух блоках дает положительный ответ при помощи педагога;
- 1 балл – по всем предложенным ситуациям реагирует отрицательно и не испытывает чувства эмпатии даже после наводящих вопросов и помощи педагога.

Задания предлагаются ребенку не все сразу, а 2–4 в день, чтобы избежать стереотипных ответов. В процессе работы можно использовать наводящие вопросы, повторение условий или отдельных фактов, если ребенок отвлекался или затруднялся с ответом. Некоторые проблемные ситуации автором приготовлены в двух вариантах (для мальчиков и девочек). Это облегчает ребенку восприятие и понимание условий задания.

Содержание заданий в данной методике подбирается с таким расчетом, чтобы наиболее полно охватить часто встречающиеся жизненные ситуации, в которых возможно проявление эмпатии к сверстнику (Приложение 1).

2. Методика «Отражение чувств» О. В. Дыбиной.

Исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях и ответить на вопросы:

- кто изображен на картинке?
- что они делают?
- как они себя чувствуют? Какое у них настроение?
- как ты догадался об этом?
- как ты думаешь, что произойдет дальше? (приложение 2)

Оценка результатов.

– 3 балла – ребенок самостоятельно, правильно определяет эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объясняет их причину, делает прогнозы дальнейшего развития ситуации;

– 2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого;

– 1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не может объяснить их причину, предположить дальнейшее развитие ситуации.

3. Методика Р. Р. Калининой «Сюжетные картинки».

Отличительной чертой методики является то, что она затрагивает не только когнитивный аспект (знание моральных норм), но и эмоциональный (личное отношение ребёнка к соблюдению этих норм).

Оценка производится при помощи серии картинок, сюжетом которых являются хорошие и плохие поступки сверстников школьника. Задача тестируемого состоит в том, чтобы рассортировать предложенные карточки с картинками в две группы: хорошие и плохие поступки: «Разложи картинки так, чтобы с одной стороны лежали те, на которых нарисованы хорошие поступки, а с другой – плохие. Раскладывай и объясняй, куда ты положишь каждую картинку и почему». То, насколько правильными или безнравственным ребёнок считает то или иное поведение, даёт представление о сформированности моральной составляющей его личности (приложение 3).

Методика Р. Р. Калининой достаточно проста в применении. Для проведения теста необходим лишь стимульный материал – серия картинок с изображениями различных поступков, а также протокол, в котором экспериментатор фиксирует ответы испытуемого, а также его эмоциональные реакции (их внешние проявления – улыбка, кивок или нахмуренные брови и т. п.).

Тестирование проводится индивидуально в устной форме, поскольку экспериментатору важно выяснить ответы испытуемого в ходе беседы, чтобы зафиксировать его эмоциональные реакции.

Тест не ограничен по времени, но ответы ребёнка должны укладываться в разумные временные рамки. Рекомендуется предварять задание следующим объяснением: «Перед тобой карточки с картинками, на которых изображены различные поступки детей. Отложи картинки, на которых изображены хорошие поступки в одну сторону, а те, на которых показаны плохие поступки – в другую. Объясни, почему ты так думаешь».

Обработка и интерпретация результатов Экспериментатор оценивает ответы и эмоциональные реакции испытуемого по следующей шкале, разработанной автором методики Р. Р. Калининой:

–0 баллов – ребёнок неправильно раскладывает картинки (в одной стопке оказываются картинки с изображением как положительных, так и отрицательных поступков), эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют;

–1 балл – ребёнок правильно раскладывает картинки, но не может обосновать свои действия; эмоциональные реакции неадекватны;

–2 балла – правильно раскладывая картинки, ребёнок обосновывает свои действия; эмоциональные реакции адекватны, но выражены слабо;

–3 балла – ребёнок обосновывает свой выбор (возможно, называет моральную норму); эмоциональные реакции адекватны, яркие, проявляются в мимике, активной жестикуляции и т. д.

Следует учитывать, что оценивается не каждый ответ испытуемого, а его ответы в целом.

4. Методика «Строитель» Е. О Смирновой и В. М. Холмогоровой.

В игре участвуют двое детей и взрослый. Перед началом строительства взрослый предлагает детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно из него построить.

Оборудование: конструктор.

Ход наблюдения: перед началом строительства предлагаю детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно из него построить. По правилам игры один ребенок будет строителем (т. е осуществлять активные действия), другой – контролером (пассивно наблюдавшим за действиями строителя). Детям предлагают самостоятельно решить: кто будет строить первым, и соответственно выполнять роль «строителя», а кто будет «контролером» – следить за ходом строительства. Если дети не могут самостоятельно сделать выбор, им предлагают воспользоваться жребием: угадать в какой руке спрятан кубик конструктора. Угадавший назначается строителем и строит постройку по собственному замыслу, а другой ребенок назначается контролером, он наблюдает за строительством.

Обработка данных и анализ результатов.

1. Умеют ли дети договариваться, приходиться к общему решению.
2. Интерес к сверстнику: обостренная чувствительность к тому, что он делает, свидетельствует о внутренней причастности к нему; безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отдельным от него существом.

3. Характер участия в действиях сверстника (окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная(насмешки, ругань) или демонстративная (сравнения с собой)).

4. Характер и степень выраженности сопереживания (эмоциональные реакции на порицание или похвалу взрослым действий сверстника).

5. Характер и степень проявления про социальных форм поведения

Описание уровня развития совместной работы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Строитель» (Смирнова Е. О., Холмогорова В. М.) представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровень развития совместной работы у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

| Уровни | Количество баллов | Описание |
|-----------------|-------------------|---|
| Высокий уровень | 3 балла | Ребенок самостоятельно, правильно определяет состояния сверстников и взрослых, объясняет их причину, делает прогнозы дальнейшего развития ситуации. |
| Средний уровень | 2 балла | Ребенок справляется с заданием с помощью взрослого. |
| Низкий уровень | 1 балл | Ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей. |

С помощью данных методик у нас создается возможность проведения экспериментального исследования, с помощью которого можно определить актуальный уровень сформированности коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по всем выделенным нами показателям, экспериментально проверить выдвинутую гипотезу и сделать выводы о результатах коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2.2. Особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

На основе выбранных диагностических методик, нами было проведено диагностическое исследование детей с задержкой психического развития.

Исследование проводилось с воспитанниками старшего дошкольного возраста 6-7 лет Муниципального дошкольного образовательного автономного учреждения «Детский сад №106 «Анютинны глазки» комбинированного вида» г. Орска.

Одной из реализуемых программ детского сада №106 «Анютинны Глазки» комбинированного вида является Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с задержкой психического развития МДОАУ «Детский сад № 106 «Анютинны глазки» комбинированного вида» г. Орска. Данная программа соответствует требований федерального государственного стандарта к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. Адаптированная программа подходит для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (в том числе с инвалидностью) с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

В обследовании приняли участие 13 детей старшего дошкольного возраста с установленным диагнозом задержка психического развития. Все испытуемые обучаются по вышеописанной программе и посещают одну группу. Возраст испытуемых составил 6-7 лет. В исследуемую группу вошли 10 мальчиков и 3 девочки (Приложение 4).

Опираясь на труды В. В. Давыдова, О. В. Дыбиной, А. В. Запорожца, А. Ю. Козловой, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, были выделены показатели сформированности коммуникативных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития:

– умение понимать эмоциональное состояние сверстника или взрослого и умение рассказать о нем;

– умение выражать свои мысли;

– умение принимать участие в совместной деятельности;

– умение конструктивно взаимодействовать с окружающими.

В ходе проведения диагностики мы изучили показатели сформированности коммуникативных умений у испытуемых детей, и получили следующие результаты.

1. Результаты обследования детей, полученные при применении опросника «Проявление эмпатии к сверстнику», представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики по опроснику «Проявление эмпатии к сверстнику»

| Уровень проявления эмпатии в ситуациях | Количество человек | % от числа исследуемых |
|--|--------------------|------------------------|
| 5 баллов | 1 | 7,7% |
| 4 балла | 2 | 15,4% |
| 3 балла | 2 | 15,4% |
| 2 балла | 5 | 38,5% |
| 1 балл | 3 | 23% |

Диагностика показала, что более половины испытуемых детей (7 человек – 61,5%) в ситуации прогнозирования не склонны к появлению эмпатии и оказанию помощи по отношению к сверстникам. Частичное проявление эмпатии показали чуть более трети испытуемых детей. Качественный анализ результатов прогнозирования показал, что наибольшее количество положительных ответов было дано этими детьми на вопросы, отражающие ситуации, наиболее часто встречающиеся в повседневной жизни детской группы.

Положительный ответ в ситуациях, выпадающих из воспитательной работы педагога дошкольного учреждения и родителей (например, проявление сорадости) предполагает наличие у детей устойчивого чувства эмпатии, а также умения самостоятельно оценивать ситуацию и давать ответ

на основе своего личного отношения. Таких детей в испытуемой группе оказалось мало (7,7%– 1 ребенок).

Диагностика показала, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не сформировано эмоциональное предвосхищение своего поведения, а также эмпатийные переживания, т.к.это наиболее сложные социальные чувства. Дети с ЗПР не умеют выражать свои чувства, просить помощи и не знают, как ее оказать. Они не понимают, что можно не только сочувствовать и сопереживать сверстнику, но и радоваться за него, т.е. проявлять сорадость.

2. Результаты диагностики детей, полученные при применении методики «Отражение чувств», представлены в таблице 5.

Таблица 5 –Результаты диагностики по методике «Отражение чувств»

| Результаты ответов | Количество человек | % от числа исследуемых |
|--------------------|--------------------|------------------------|
| 3 балла | 1 | 7,7% |
| 2 балла | 7 | 53,8% |
| 1 балла | 5 | 38,5% |

По результатам данной диагностики высокий уровень (набрали 3 балла) имеют только 7,7% (1 ребенок) испытуемых. Это один ребенок из группы испытуемых, который на все представленные вопросы давал развернутые ответы и смог рассказать о том, что изображено на картинках, что делают изображенные персонажи, какое у них настроение. Например, по первой картинке ребенок, смог описать состояние девочки и предложил вариант дальнейшего развития истории.

К среднему уровню условно можно отнести 53,8% (7) испытуемых детей, которые справлялись с вопросами, только с подсказкой. На вопросы «Как ты догадался?» и «Как ты думаешь, что произойдет дальше?» дети не смогли придумать продолжение ситуации.

Низкий уровень выявлен у 38,5% (5) детей. Они получили в ходе выполнения методики 1 балл. У детей в данной группе отсутствует полное

представление об эмоциях, они не могут предположить дальнейшее развитие ситуации.

В целом испытуемые дети старшего дошкольного возраста с ЗПР плохо ориентируются в чувствах, не знают, как определить то или иное состояние у человека и не могут сформулировать продолжение рассказа.

3. Результаты диагностики детей, полученные при применении методика «Сюжетные картинки», представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностики по методике «Сюжетные картинки»

| Результаты ответов | Количество человек | % от числа исследуемых |
|--------------------|--------------------|------------------------|
| 3 балла | 0 | - |
| 2 балла | 4 | 30,8% |
| 1 балла | 6 | 46,2% |
| 0 баллов | 3 | 23% |

Диагностика показала, что почти четвертая часть испытуемых детей (23%– 3 ребенка) имеют низкий уровень сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам. Эти дети некорректным образом идентифицируют положительные и отрицательные поступки детей.

Чуть больше детей показали сниженный уровень эмоционального отношения к нравственным нормам. Эти дети корректно идентифицирует положительные и отрицательные поступки, вместе с тем, эмоциональные реакции ребенка не достаточно корректные, а также отсутствует эмоциональное обоснование собственных действий.

Чуть более трети(30,8%– 4 человека) испытуемых детей можно отнести к среднему уровню выраженности эмоционального отношения к нравственным нормам, дети корректным образом выполняют тестовое задание, вместе с тем эмоциональные реакции у них достаточно слабо выражены.

Высокий уровень сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам не выявлен ни у одного участника исследования.

Таким образом, мы можем заключить, что большинство детей не достаточно корректно идентифицируют плохие и хорошие поступки, большинство детей имеют адекватное отношение к нравственным нормам, но некорректным образом выражают свои эмоции.

4. Результаты диагностики детей, полученные при применении методика «Строитель», представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностики по методике «Строитель»

| Уровни | Количество человек | % от числа исследуемых |
|-----------------|--------------------|------------------------|
| Высокий уровень | 0 | - |
| Средний уровень | 5 | 38,5% |
| Низкий уровень | 8 | 61,5% |

Высокий уровень сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности не был выявлен ни у одного участника эксперимента.

Средний уровень сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности диагностирован почти у 40 % (5) испытуемых детей. Эти дети участвовали в строительстве и пытались показать свое значение в деятельности. В большинстве случаев у детей была выражена частично адекватная реакция, а также провокационная помощь. Во время совместной деятельности вели себя свободнее, могли поделиться деталью, но при этом ожидали благодарности от сверстника. Можно отметить, что дети показывали периодическое наблюдение за действиями партнера.

Более чем у 60 % испытуемых детей (8) был выявлен низкий уровень сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности. Во время проведения строительства они вели себя скованно, не принимали активного участия в постройке, их не интересовала деятельность сверстника, часто отвлекались и не давали оценок, либо оценки были отрицательного характера.

Таким образом, на основе полученных диагностических данных можно сделать вывод, что большинство детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, участвующих в эксперименте, имеют средний и низкий уровень развития коммуникативных умений.

Анализ результатов показывает, что существует необходимость проведения коррекционно-педагогической работы по формированию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ЗПР на логопедических занятиях.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Во второй главе нами был выявлен комплекс методик, которые позволяют в полном объеме изучить особенности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

На основе теоретического основания проблемы и выделенных показателей сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были проанализированы несколько методик. Анализ показал, что для диагностики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наиболее подходят методики, основанные на методе наблюдения и методе проблемных ситуаций.

Для диагностики показателей коммуникативных умений у дошкольников старшего возраста с задержкой психического развития были выбраны наиболее адекватные для диагностики выделенных показателей коммуникативных умений 4 методики: опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е. Н. Васильевой; методика «Отражение чувств» О. В. Дыбиной; методика «Сюжетные картинки» Р. Р. Калининой; методика «Строитель» Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой.

В целях комплексного исследования коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста, имеющих задержку психического развития, были использованы именно эти методики на группе детей 6-7 летнего возраста с ЗПР.

На основе полученных данных мы сделали вывод, что большинство исследуемых детей имеют средний или низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Наибольшие трудности у детей вызывают:

- распознавание эмоциональных состояний сверстников;
- способность самому отобразить свои эмоции;
- распознавание эмоций по картинкам;
- совместная деятельность, в которой они не проявляли положенного в норме интереса к работе и положительного отношения к сверстникам.

Таким образом, сформированность коммуникативных умений у этой группы детей недостаточна по возрастному и социальному показателям. Несмотря на имеющиеся немногочисленные исследования по вопросу сопровождения детей с ЗПР, перед педагогом стоят задачи по разработке содержания коррекционной работы и определения условий ее реализации

Анализ результатов показывает, что существует необходимость проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей. Особое внимание в коррекционном процессе нужно обратить на недостаточную сформированность у детей с ЗПР умения понимать эмоциональное состояние сверстников, эмпатических реакций и умения принимать участие в совместной деятельности на основе правильных взаимоотношений со сверстниками.

ГЛАВА III. КОРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

3.1 Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость развития у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР особых умений конструктивно выстраивать совместную деятельность, владеть эмоциональным запасом знаний и правильно различать чувства и эмоции окружающих для успешного поступления в школу и своевременного формирования коммуникативных умений, учитывая что коррекционная работа в дошкольных образовательных учреждениях с детьми с задержкой психического развития строится на занятиях учителя–логопеда (логопедические занятия), учителя–дефектолога (коррекционные занятия).

Эффективность коррекционной работы будет также зависеть от систематичности и правильной последовательности в проведении коррекционных занятий с детьми с низкими коммуникативными умениями.

Задачами формирующего этапа эксперимента по целенаправленному формированию коммуникативных умений стали:

- создание во взаимодействии внимательного и дружеского отношения;
- формирование умений понимать эмоциональное состояние сверстника;
- формирование умений взаимодействия в сложных ситуациях;
- преодоление скованности во время общения, снятие зажимов;
- формирование умений положительного контакта в совместной деятельности;

–формирование умения выражать свои чувства словесно.

На основе сформулированных цели, гипотезы и задач исследования была сформирована система психолого-педагогических условий для формирования коммуникативных умений у дошкольников с задержкой психического развития, которая была разделена на 3 этапа, каждый из которых преследует достижение определенных целей.

Этапы коррекционной работы представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Этапы коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

| Этапы | Цель | Занятия |
|-----------------------|---|---|
| 1. Эмоциональный | Развитие у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР положительного отношения к себе и сверстникам | 1) Прогулка по лесу 2) Как важно быть другом 3) Чуткие глазки и ушки |
| Продолжение таблицы 8 | | |
| 2. Когнитивный | Формирование у детей знаний о различных эмоциях, как выражать свои чувства и понимать эмоциональное состояние сверстников | 1) Наши эмоции и чувства 2) Гнев 3) Удивление 4) Чувство вины и стыда 5) Закрепляющее занятие |
| 3. Поведенческий | Формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности, конструктивно взаимодействовать с окружающими. | 1) Дружные ребята 2) Дружба как вкусная конфетка |

На первом этапе (эмоциональном) реализовывалось такое условие как развитие у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, положительного отношения к себе и сверстникам.

Среди видов коррекционных методов, влияющих на развитие положительного отношения к себе и взаимоотношений со сверстниками, наиболее эффективными можно считать несколько методов.

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

Осуществлять развитие положительных конструктивных взаимоотношений детей со сверстниками можно в различных видах игр.

В сюжетно–ролевой игре объективной стороной взаимоотношений является содержание игры и ролей, которые дети выбирают. Беря на себя роль, ребенок осознает общественные нормы поведения и взаимоотношений.

В играх–драматизациях, образно–ролевых, театрализованных играх дети лучше усваивают эмоциональное содержание рассказа, обогащается интонационная речь детей, формируется желание подражать любимым героям. Под влиянием игр–драматизаций дети приобретают положительный опыт поведения, их общение начинает носить более свободный характер.

Игры с правилами имеют особое значение в воспитании положительных гуманных взаимоотношений в старшем дошкольном возрасте. В них особая роль отводится правилам, сюжету и игровым действиям. Прежде всего, правилам, так как они помогают детям определить свое поведение, строить взаимоотношения. Игры с правилами также организуют и регулируют действия ребенка, ограничивают его спонтанную, импульсивную активность. Осознавая правила, дети начинают подчинять им свои действия. В итоге складываются предпосылки возникновения познавательной, волевой и эмоциональной саморегуляции. Ребенок начинает понимать, что любые, даже самые острые чувства можно выразить в культурно–приемлемых формах, учиться это делать.

Виды игр, влияющие на формирование положительного отношения к себе и сверстниками: подвижные; коммуникативные; расслабляющие.

2. Метод проблемных ситуаций имеет как диагностическое, так и коррекционное значение для коррекции и развития коммуникативных навыков.

С помощью данного метода можно создавать такие ситуации, в которых ребенок будет поставлен перед необходимостью решения социальной проблемы (поделиться или не поделиться со сверстником, оценить его действия, разрешить конфликт и пр.). Подобные ситуации не являются простыми формами совместной деятельности, это – игры и действия рядом, в которых дети могут проявлять интерес к сверстнику, оценивать его действия, оказывать поддержку и помощь.

3. Метод социального взаимодействия. Этот метод используется на основании социального принятия, признания, одобрения и другой положительной оценки ребенка, как взрослым, так и детским социально значимым окружением.

Данный метод обеспечивает удовлетворение ребенка в социальном принятии и развитии правильных способов взаимодействия с другими детьми, имеющими низкий уровень коммуникативных умений.

4. Сказка как метод драматизации. Применение этого метода помогает ребенку идентифицировать себя с героями литературного произведения. За счет сопереживания героям у ребенка появляется возможность для выражения множества собственных чувств.

В образной форме сказки предлагают обучающие ситуации, в которых ребенок видит и осознает новые роли и способы действия. Коррекционное воздействие метода проявляется в том, что у ребенка снижается уровень тревожности и агрессивности, развивается умение преодолевать трудности и страхи, педагогу этот метод позволяет выявлять и поддерживать творческие способности, формировать у ребенка умения конструктивного выражения эмоций.

Приоритетным условием второго этапа (когнитивного) являлось формирование у детей знаний о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников.

Цель данного этапа – научить детей понимать эмоциональные состояния свои и окружающих их людей; дать представления о способах выражения собственных эмоций (мимика, жесты, поза, слово, а также развивать умение управлять своими чувствами и эмоциями).

Формирование у детей с задержкой психического развития должно проходить последовательно, наиболее эффективна на наш взгляд следующая последовательность:

–дать детям знания о некоторых базовых эмоциях – радости, грусти, удивления, обиды, вины, страха, злости, используя разные каналы восприятия;

–научить детей различать эмоции по схематическим изображениям, сравнивать;

–научить детей понимать собственное эмоциональное состояние;

–научить детей выражать свои чувства и распознавать чувства других людей через мимику, жесты, выразительные движения, слова, фразы, интонации;

–обучить детей навыкам релаксации, саморегуляции, что создает условия для формирования у них способности управлять своим эмоциональным состоянием;

–развивать сформировавшиеся коммуникативные умения посредством развития эмоциональной устойчивости ребенка, обсуждая и «проживая» ситуации, вызывающие разнообразные чувства.

Для реализации данного психолого-педагогического условия развития коммуникативных умений у детей с ЗПР целесообразно использовать следующие методы и приемы:

–введение ритуала приветствия и прощания на каждом занятии;

–сопровождение занятия прослушиванием песни или отрывка музыкального произведения соответствующего характера;

–чтение отрывков из литературного произведения, иллюстрирующего различные эмоциональные ситуации и показывающие способы выражения своих чувств;

–изображение эмоций различными изобразительными способами (нарисовать, дорисовать, вылепить, выложить из деталей) с последующим рассказом ребенка о своей работе;

– проигрывание с детьми сенок, этюдов;

–включение игр и упражнений, позволяющие сформировать разные варианты интонации и тембра;

–анализ и разыгрывание с детьми заданных ситуаций;

–рассказы педагога и рассказы детей о различных бытовых ситуациях;

–использование в работе упражнений подражательного и творческого характера на мышечную релаксацию.

Учитывая особенности детей с задержкой психического развития, в процессе занятий по ознакомлению с эмоциями должны быть задействованы зрительный, слуховой, кинестетический, тактильный каналы восприятия, что облегчает усвоение предложенного материала.

Формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими – было приоритетным условием третьего этапа (поведенческого).

Для коррекции и развития коммуникативных умений детей с ЗПР через развитие навыков социального взаимодействия были подобраны и использованы следующие методы:

1. Методы, в основе которых лежит способ организации деятельности:

– словесный: сказка, беседа, рассказ;

– наглядный: показ видео и мультимедийных материалов, иллюстраций, наблюдение; показ (выполнение) педагогом;

– практический: выполнение работ по образцу, работа по операционным картам.

2. Методы, в основе которых лежит уровень деятельности детей:

– объяснительно-иллюстративный – дети воспринимают и усваивают готовую информацию;

– репродуктивный – дети воспроизводят полученные знания и освоенные способы деятельности;

– частично-поисковый – участие детей в коллективном поиске, решение поставленной задачи совместно с педагогом;

3. Организация деятельности детей:

– фронтальная – одновременная работа со всеми детьми;

– индивидуально-фронтальная – чередование индивидуальных и фронтальных форм работы;

– групповая – организация работы в группах.

Логика коррекционной работы на основе реализации данного психолого–педагогического условия развития коммуникативных умений детей с задержкой психического развития заключалась в последовательном, постепенном переводе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР от более простых моделей взаимодействия со взрослым и сверстникам к более сложным.

Начальная работа строится на основе индивидуально-группового сотрудничества с предварительным распределением функций между детьми. Суть такой формы взаимодействия заключается в научении детей принятию общей цели совместной работы, на основе которой, каждый из участников индивидуально выполняет определенную для него правилами часть задания. Полученный каждым из партнеров результат становился частью общего результата, что отражалось в совместной оценке качества работы и вклада в нее каждого участника.

Групповое сотрудничество с предварительным распределением функций между детьми тоже предполагает принятие ими общей цели

деятельности. Усложнение сотрудничества заключается в последовательном выполнении каждым участником действий, результат которых становится основой выполнения задания для следующего партнера. Подобное построение сотрудничества требует от детей взаимной координированности действий и взаимоконтроля на всем протяжении выполнения задания.

Групповое сотрудничество без предварительного распределения функций между участниками предполагает освоение детьми инициативных совместных действий со взрослым и сверстниками на всех этапах учебно-познавательной деятельности. Этот этап сотрудничества основывается на сформированности у детей определенного опыта взаимодействия: умение принять общую цель работы, осуществлять координации своих действий с учетом позиции партнера, наличия навыков совместной оценки общего результата.

Такие условия как учёт индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития и создание в группе внимательного и дружеского отношения между детьми во время их совместной деятельности, благоприятной психологической атмосферы реализовывались на всех этапах формирующего эксперимента.

Развитие коммуникативных умений на логопедических занятиях учитывает три основных момента:

1. Вводная часть (разминка) предполагает активизацию детей, установление эмоционального контакта, доброжелательной атмосферы. На данном этапе используются игры–приветствия, игры с именами.

2. Основная часть (основное рабочее время занятия) несет основную смысловую нагрузку, посвящена достижению целей коррекционной работы, предполагает применение различных методов.

3. Завершающая часть (рефлексия) нацелен на осознание полученного опыта и знаний, на закрепление у детей положительного эмоционального фона.

Содержание коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представлено в Приложении 5.

Реализация проведения логопедических занятий предполагает формирование коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития. Мы предполагали, что у детей разовьется коммуникативная деятельность, эмоциональная и социальная адаптированность, появятся навыки сотрудничества, дети научатся уважительно и неконфликтно выражать собственные мысли и желания, не ущемляя при этом достоинство и интересы другой стороны, сформируется опыт социальных навыков поведения благодаря тому, что каждое занятие имеет не только коррекционную, но и нравственную направленность.

Предполагается также, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития смогут преодолеть робость, связанную с трудностями общения, неуверенностью в себе. Во время коррекционных занятий дети приобщатся к культуре поведения, познакомятся с видами эмоций, правилами поведения при взаимодействии с другими людьми.

Все игры и упражнения могут пополнить банк методических материалов, позволяющий достаточно подробно рассмотреть все аспекты работы по развитию коммуникативных умений.

Эффективность данного комплекса логопедических занятий нуждается в проверке, которую нужно провести, применив методики диагностики, используемые ранее.

3.2 Результаты коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

На логопедических занятиях проводилась коррекционная работа, которая была направлена на формирование коммуникативных умений,

расширяющих возможности речевой деятельности. После комплекса коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития была проведена контрольная диагностика уровня коммуникативных умений участников эксперимента.

Цель контрольного эксперимента – проверка эффективности применения коррекционной работы на основе предложенных психолого-педагогических условий развития коммуникативных умений.

Для определения эффективности проделанной работы, был использован тот же диагностический материал, что при первичной диагностике детей.

В ходе проведения повторной диагностики мы изучили динамику показателей сформированности коммуникативных умений у испытуемых детей, и получили следующие результаты.

1. Результаты обследования детей, полученные при применении опросника «Проявление эмпатии к сверстнику», представлены в таблице 4.

Таблица 8 – Результаты диагностики по опроснику «Проявление эмпатии к сверстнику» после проведения коррекционной работы

| Уровень проявления эмпатии в ситуациях | Количество человек | % от числа исследуемых |
|--|--------------------|------------------------|
| 5 баллов | 2 | 15,4% |
| 4 балла | 4 | 30,7% |
| 3 балла | 5 | 38,5% |
| 2 балла | 1 | 7,7% |
| 1 балл | 1 | 7,7% |

Наглядно динамика уровня проявления эмпатии к сверстниками у детей с ЗПР представлена на диаграмме 1.

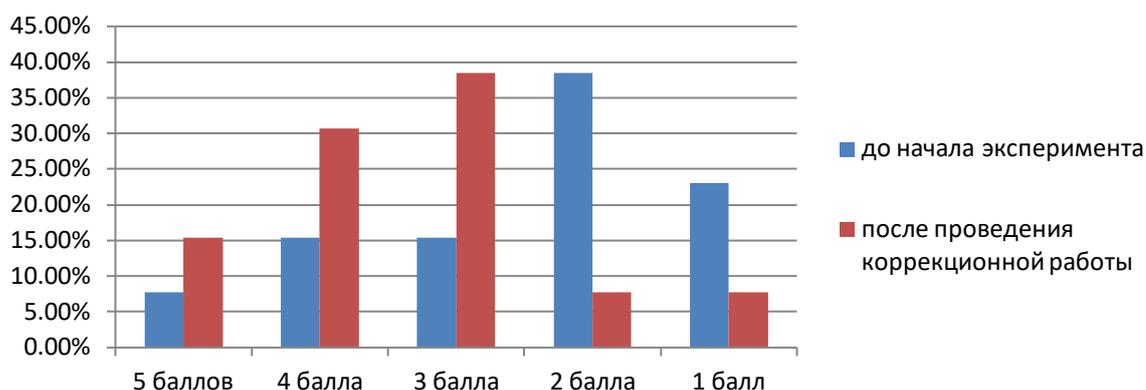


Диаграмма 1. Уровень проявления эмпатии детьми с ЗПР до и после проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений

Проведенная диагностика показала, что почти половина испытуемых детей (46,1%– 5 человек) в ситуации прогнозирования стали проявлять эмпатию и способны к оказанию помощи по отношению к сверстникам. Частичное проявление эмпатии показали чуть более трети испытуемых детей. Качественный анализ результатов прогнозирования показал, что по прежнему наибольшее количество положительных ответов было дано детьми на вопросы, отражающие ситуации, которые наиболее часто встречаются в повседневной жизни детской группы, однако некоторые дети смогли дать положительные ответы в ситуациях, которые были близки к ситуациям, используемых на коррекционных занятиях.

Положительный ответ в данных ситуациях, предполагает наличие у детей сформированного устойчивого чувства эмпатии, а также умения самостоятельно оценивать ситуацию и давать ответ на основе своего личного отношения. Можно говорить, что более половины детей значительно повысили свой уровень проявления эмпатии.

Детей, которые не способны к эмпатийным переживаниям и сопереживанию стало значительно меньше (15,4% – 2 ребёнка). Этим детям требуется продолжение коррекционных занятий, чтобы они научились выражать свои чувства, просить помощи и самим научиться ее оказывать.

2. Результаты диагностики детей, полученные при применении методики «Отражение чувств», представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты диагностики по методике «Отражение чувств» после проведения коррекционной работы

| Результаты ответов | Количество человек | % от числа исследуемых |
|--------------------|--------------------|------------------------|
| 3 балла | 5 | 38,5% |
| 2 балла | 5 | 38,5% |
| 1 балла | 3 | 23% |

Наглядно динамика уровня распознавания чувств и эмоционального состояния человека у детей с ЗПР представлена на диаграмме 2.

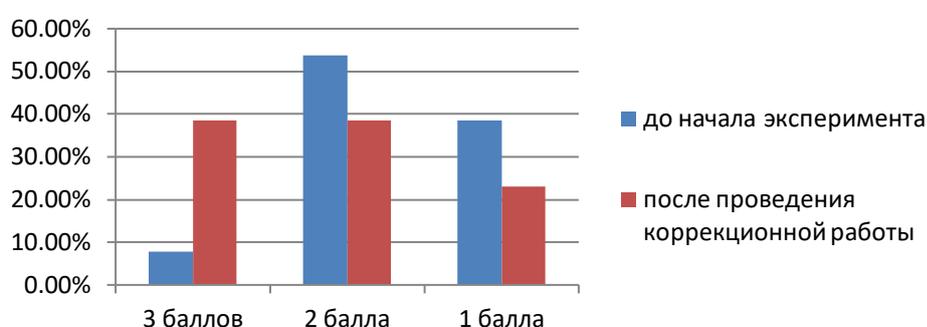


Диаграмма 2. уровня распознавания чувств и эмоционального состояния человека у детей с ЗПР до и после проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений

По результатам данной диагностики высокий уровень (3 балла) набрали 38,5% (5) испытуемых. Эти дети после проведения коррекционной работы смогли на представленные вопросы дать развернутые ответы и рассказать о том, что изображено на картинках, что делают изображенные персонажи, какое у них настроение.

Детей со средним уровнем стало меньше (38,5% – 5 детей), т.к. многие дети после коррекционных занятий смогли повысить свои умения. Эти дети справились с вопросами, только с некоторыми подсказкой.

Низкий уровень после проведения коррекционной работы остался у 23% детей (3 ребенка). Они по-прежнему смогли получить в ходе выполнения методики только 1 балл. Этим детям требуется дальнейшая

коррекционная работа, т.к. у них отсутствует полное представление об эмоциях и им трудно предположить как будет дальше развиваться предложенные в диагностике ситуации.

В целом после коррекционной работе на основе предложенных психолого–педагогических условиях испытуемые дети старшего дошкольного возраста с ЗПР уже достаточно хорошо ориентируются в чувствах, многие знают, как определить то или иное состояние у человека, но не все еще могут сформулировать продолжение рассказа.

3. Результаты диагностики детей, полученные при применении методика «Сюжетные картинки», представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты диагностики по методике «Сюжетные картинки» после проведения коррекционной работы

| Результаты ответов | Количество человек | % от числа исследуемых |
|--------------------|--------------------|------------------------|
| 3 балла | 2 | 15,4% |
| 2 балла | 6 | 46,2% |
| 1 балла | 3 | 23% |
| 0 баллов | 1 | 7,7% |

Наглядно динамика уровня сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам представлена на диаграмме 3.

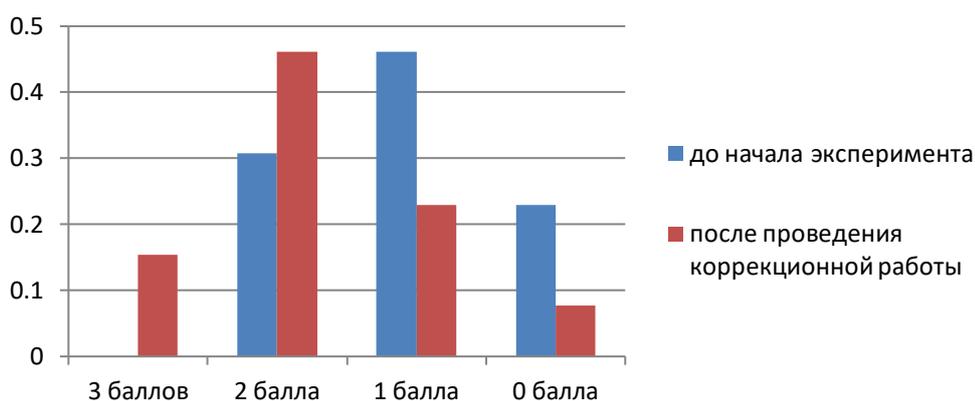


Диаграмма 3. Динамика уровня сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам у детей с ЗПР до и после проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений

Диагностика показала, что количество испытуемых детей, которые некорректно идентифицируют положительные и отрицательные поступки других, т.е. имеют низкий уровень сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам стало меньше (7,7% – 1 ребенок).

Снизилось количество детей, которые имеют сниженный уровень эмоционального отношения к нравственным нормам. Эти дети, которые корректно идентифицирует положительные и отрицательные поступки, но их эмоциональные реакции еще недостаточно корректные.

Значительно больше стало детей, которых можно отнести к среднему уровню выраженности эмоционального отношения к нравственным нормам. Детей, которые корректным образом выполнили тестовое задание, стало 46,2% (6 детей), однако эмоциональные реакции у них еще довольно слабо выражены.

Высокий уровень сформированности эмоционального отношения к нравственным нормам показали два ребенка (15,4%– 2 ребенка). Эти дети после проведения коррекционной работы могут корректно идентифицировать положительные и отрицательные поступки, при этом их эмоциональные реакции достаточно корректны.

Таким образом, мы можем говорить, что большинство детей достаточно правильно и корректно идентифицируют плохие и хорошие поступки и имеют адекватное отношение к нравственным нормам, но остались дети, которые некорректным образом могут выражать свои эмоции.

4. Результаты диагностики детей, полученные при применении методика «Строитель», представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты диагностики по методике «Строитель» проведения коррекционной работы

| Уровни | Количество человек | % от числа исследуемых |
|-----------------|--------------------|------------------------|
| Высокий уровень | 3 | 23% |
| Средний уровень | 7 | 54% |
| Низкий уровень | 3 | 23% |

Наглядно динамика уровня сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности представлена на диаграмме 4.

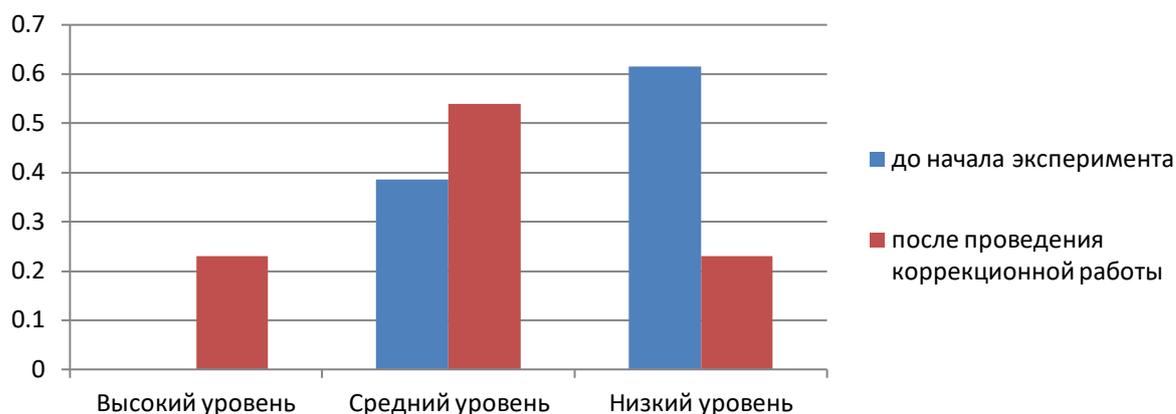


Диаграмма 4. Динамика уровня сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности у детей с ЗПР до и после проведения коррекционной работы по формированию коммуникативных умений

Высокий уровень сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности был выявлен у трех испытуемых (23%– 3 ребёнка). Эти дети не учувствовали в строительстве и пытались показать свое значение в деятельности. У детей, показавших высокий уровень была адекватная реакция, во время совместной деятельности они вели себя свободнее, могли поделиться деталью, активно наблюдали за действиями партнера.

Средний уровень сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности диагностирован более, чем у половины детей (54%– 8). Эти дети тоже учувствовали в строительстве, но в большинстве случаев наблюдалась частично адекватная реакция, а оказанная партнеру помощь была чаще провокационной: они ожидали благодарности от сверстника.

Уровень испытуемых детей, у которых был выявлен низкий уровень сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности, снизился до 23% (7 детей). Эти дети в процессе совместного

строительства вели себя достаточно скованно и активного участия в постройке не принимали, они по-прежнему отвлекались и могли дать отрицательные оценки деятельности сверстника.

Таким образом, на основе полученных диагностических данных можно сделать вывод, что большинство детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, участвующих в эксперименте, после проведения коррекционной работы, повысили свой уровень развития коммуникативных умений до среднего и высокого. Детей, оставшихся по результатам разных диагностик на низком уровне стало значительно меньше.

Анализ результатов повторной диагностики детей показывает, что коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с ЗПР с помощью программы, разработанной с учетом предложенных психолого–педагогических условий, эффективна для большей части детей, но некоторые дети нуждаются в более длительной коррекционной работе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

В третьей главе нами были подробно описаны приемы, методы и принципы построения коррекционно-педагогической работы по развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с соблюдением таких психолого-педагогических условий как:

- развивать у детей с ЗПР положительного отношения к себе и сверстникам;
- формировать у детей знаний о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников;
- формировать у детей умения вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими;
- учитывать индивидуальные особенности проявления задержки психического развития;
- создавать в группе внимательные и дружеские отношения между детьми во время их совместной деятельности, благоприятной психологической атмосферы.

В процессе экспериментальной работы была реализован созданный на вышеописанной основе комплекс коррекционной работы на логопедических занятиях.

Для повторной диагностики показателей коммуникативных умений у детей старшего возраста с задержкой психического развития были использованы те же диагностические методики: опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е. Н. Васильевой; методика «Отражение чувств» О. В. Дыбиной; методика «Сюжетные картинки» Р. Р. Калининой; методика «Строитель» Е. О. Смирновой и В. М. Холмогоровой.

На основе вновь полученных данных мы сделали вывод, что большинство исследуемых детей повысили свой уровень сформированности коммуникативных умений до среднего и высокого уровня.

Таким образом, сформированность коммуникативных умений у этой группы детей приблизилась к норме по возрастному и социальному показателям. Это значит, что разработанное нами содержания коррекционной работы на логопедических занятиях позволяет решить поставленные задачи, а определенные нами условия реализации коррекционной работы по формированию коммуникативных умений у детей с ЗПР доказали свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своём исследовании мы опирались на взгляды А. П. Вороновой, Б. М. Гриншпун, О. В. Защиринской, Т. А. Ниловой, О. С. Павловой, В. И. Селиверстова, Л. М. Шипицыной о развитии коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития.

Основные показатели коммуникативных умений мы определили, анализируя труды А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, О. В. Дыбиной, А. Ю. Козловой. К этим умениям можно отнести способность принимать участие в совместной деятельности, узнавать эмоциональные состояния, уметь формулировать свои мысли и конструктивно взаимодействовать с другими людьми.

Мы предположили, что развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития возможно, если будут соблюдены определенные психолого-педагогические условия, такие как:

- развитие у детей с положительного отношения к себе и сверстникам;
- формирование у детей знаний о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников; формирование у детей;
- умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими;
- учёт индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития;
- создание в группе внимательного и дружеского отношения между детьми во время их совместной деятельности, благоприятной психологической атмосферы.

Также для определения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, мы выделили ряд показателей. Для изучения выделенных показателей, мы осуществили подборку

диагностических заданий и провели констатирующий эксперимент для выявления уровня развития коммуникативных умений у детей исследуемой группы.

Количественный анализ данных констатирующего эксперимента показал, что более половины детей имеют средний или низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Полученные результаты подтвердили необходимость проведения работы по формированию коммуникативных умений.

На основании изученного теоретического материала был разработан комплекс коррекционной работы на логопедических занятиях по формированию коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития, с учетом возможности реализации выделенных нами психолого-педагогических условий.

Работа проводилась в три этапа (эмоциональный, когнитивный, поведенческий), каждый из которых преследовал свои цели и задачи, а так же были использованы приемы, методы и принципы, позволяющие реализовать психолого-педагогические условия на каждом из этих этапов.

Динамика формирования коммуникативных умений была определена на основании контрольной диагностики с использованием того же диагностического материала.

Количественный анализ показал, что число детей с высоким и средним уровнем развития коммуникативных умений увеличилось. Низкий уровень сформированности умений так же был диагностирован у детей после проведения комплекса коррекционной работы, но количество таких детей снизилось.

Качественный анализ данных показал, что испытуемые дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития стали лучше различать эмоциональные состояния, в их словарь стали входить такие эмоции как удивление, гнев, стыд, радость, взамен ранее знакомых эмоций «веселый» и «грустный». Дети стали более отзывчивыми и научились вести

совместную деятельность, давать оценку действиям другого человека, сопереживать, а также прогнозировать дальнейшее развитие ситуаций и передать его своими словами.

В созданных в ходе коррекционной работы условиях у детей наблюдалось взаимодействие друг с другом, интерес к деятельности сверстника, дети стали более инициативны и принимали инициативу от других детей. Также появился интерес к коллективным играм, которые были организованы педагогами. Что так же было выявлено при контрольной диагностике.

Исходя из этих результатов, можно утверждать, что на контрольном этапе у детей проявилась положительная динамика развития коммуникативных умений. Это свидетельствует о том, что для более успешного развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, коррекционно-развивающие занятия должны быть не только правильными по содержанию, но и необходимо создать специальные психолого-педагогические условия, которые помогают эффективно преодолевать те или иные проблемы, которые возникают у детей с ЗПР.

Согласно результатам контрольной диагностики, можно сделать вывод, что специально разработанные коррекционные занятия оказывают положительное влияние на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР при соблюдении выделенных нами психолого-педагогических условий. В таких условиях коррекционные занятия способствуют повышению эмоционально-ценностного отношения к себе и сверстникам, увеличивают знания детей об эмоциональных состояниях, как их проявлять и различать у других, а также побуждают у детей интерес к совместной деятельности, что приводит к формированию и развитию коммуникативных умений.

Таким образом, все задачи исследования решены, цель исследования достигнута, а гипотеза подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абелева И. Ю. Речь о речи. Коммуникативная система человека / И.Ю. Абелева. – М.: Логос, 2004. – 301 с.
2. Абрамова Н., Кормилица В. К проблеме активизирующего общения взрослого и ребенка в игре // Дошкольное воспитание. –1996. –№ 3. –С.30–32.
3. Абраров Н. А., Васильева В. С. К вопросу о формировании социально-коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы научно-практической конференции (заочной) с международным участием. – 2015. – С. 11-14.
4. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие для студентов высших и средних учебных заведений пособие для педагогов дошкольных учреждений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М.: Академия, 2000. – 400 с.
5. Альбуханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности /К. А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 2000. – 335 с.
6. Анисимов О. С. Теоретическая психология и понятийная парадигма /О. С. Анисимов. – М.: Энциклопедия принятия решения 2005.– 613 с.
7. Бабаева Т. И. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды /Т. И. Бабаева, Л. С. Римашевская. – М.: Детство-Пресс,2012. – 224 с.
8. Бабанский Ю. К. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. –2-е изд.,доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
9. Бодалев А. А. Личность и общение: Избр. тр./ А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1983.-271 с.
10. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Л. И. Божович. – СПб: Питер, 2008. – 54 с.
11. Болотина Л. Р. Дошкольная педагогика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. Р. Болотина, С. П. Баранов,

Т. С. Комарова. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект; Культура, 2005. – 240 с.

12. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.

13. Васильева В. С., Макарова О. В. Формирование слоговой структуры слова у детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития/ Васильева В. С., Макарова О. В. Учебно-методическое пособие. – Ч: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022 – 107 с.

14. Васильева В. С., Полупорова М. М. Воспитание и обучение детей с задержкой психического развития в общеобразовательной группе ДОУ./ Васильева В. С., Полупорова М. М. – Ч: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2021 – 54 с.

15. Венгер А. Л. Особенности психологического развития детей 6-7-летнего возраста / А. Л. Венгер, Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1988. – 136 с.

16. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

17. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М: Издательство АПН РСФСР, 1956. – 520 с.

18. Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. – 512 с.

19. Галигузова Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова – М.: Просвещение, 1992. – 143 с.

20. Давыдов В. В. Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии / В кн.: Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

21. Дубина Л. А. Коммуникативная компетентность дошкольников: Сборник игр и упражнений. – М: Книголюб, 2006. – 64 с.

22. Дыбина О. В. Неизведанное рядом: занимательные опыты и эксперименты для дошкольников / О. В. Дыбина, Н. П. Рахманова, В. В. Щетинина. – М.: ТЦ «Сфера». 2002.– 111 с.
23. Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ / Е. С. Евдокимова. – М.: Сфера, 2006.– 64 с.
24. Еникеев М. И. Психологический энциклопедический словарь / М. И. Еникеев. – М.: Проспект, 2010. – 560 с.
25. Ермолаева М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников // Дошкольное воспитание.1995.– №9. –С. 21-28.
26. Каган М. С. Общение и деятельность /Философ, науки. 1975.–202 с.
27. Казанцева Н. Г., Васильева В. С. Проектная деятельность как средство развития связной речи детей старшего дошкольного возраста // Инновационное образование глазами современной молодежи. Материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2022. – С. 342-348.
28. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / О. М. Казарцева. - 5-е изд. – М.: Флинта; Наука, 2003. – 496 с.
29. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
30. Кан–Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан–Калик– М: Просвещение, 1987. –190с.
31. Ковригина Ю. П., Васильева В. С. Особенности внимания детей с задержкой психического развития // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС. материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2017. – С. 204-206.
32. Когут А. А. К вопросу диагностики коммуникативной деятельности старших дошкольников // Человек и образование –2012. –№4. – С.20–23

33. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1989. – №5. – С. 10–23.
34. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – СПб.: Питер, 2005. – 280 с.
35. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие / Л. В. Кузнецова. – М.: Академия, 2003. – 479 с.
36. Кулюткин Ю. Н. Мотивация познавательной деятельности / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – М.: Просвещение, 1972. – 55 с.
32. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1981. – 584 с.
37. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
38. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. Рузской А. Г. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
39. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 124 – 135.
40. Маврина И. В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. – М.: Гном-Пресс, 1999. – С. 106-118
41. Маркина М. Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе [текст]: дис. канд. пед. наук / М. Г. Маркина. – Одесса, 1991. – 179 с.
42. Мудрик А. В. Социализация человека / А. В. Мудрик. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
43. Новейший психолого-педагогический словарь / Под ред. А. П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

44. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры /Под ред. О. С. Ушаковой. – М.: ГНОМ и Д, 2001. – 160с.
45. Парыгин Б. Д. Анатомия общения: Учеб. пособие / Б. Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 97 с.
46. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / Под ред. О. В. Дыбиной. – М.: Мозаика-синтез, 2010. – 64 с.
47. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б. М. БимБад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
48. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: в 2 книгах. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 1999.– 576 с.
49. Проняева С. В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста [текст]: дис. канд. пед. наук / С. В. Проняева. — Екатеринбург, 1999. – 164 с.
50. Психологический словарь / Под ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с.
51. Родина З. Г., Васильева В. С. Театральная деятельность как средство развития речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС. материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2017. – С. 268-272.
52. Рубинштейн С. Л. Общая психология. – Издательство: Питер, 2002.– 720 с.
53. Рузская А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками. – М., 1989. – 216 с.
54. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш.пед. учеб. заведений / В А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

55. Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками / О. Е. Смирнова. М., 2000. – 160 с.

56. Терещенко И. Н., Васильева В. С. Содержание коррекционной работы по предупреждению нарушений социализации детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Теория и практика обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2014-2015 учебный год. – 2015. – С. 144-147.

57. Тищенко В. А. Формирование коммуникативных умений // Педагогические науки. – 2004. – №3. – С. 43-44.

58. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С.58–64.

59. Чернецкая Л. В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений / Л. В. Чернецкая. – Ростов-на-Дону.: Феникс, 2005. – 103 с.

60. Шипицина Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет) // Л. М. Шипицина, О. В. Защирина, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. – СПб. «Детство – Пресс», 1998. – 384 с.

61. Щетинина А. М. Условия развития коммуникативной компетентности у детей / А. М. Щетинина // Детский сад: теория и практика. – 2013. – № 3. – С. 37–45.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Опросник «Проявление эмпатии к сверстнику» Е. Н. Васильевой

1 блок ситуаций (оказание помощи другому):

Ситуация № 1: В умывальной комнате твой приятель никак не может повесить полотенце на вешалку, а воспитатель зовет обедать, все уже за столом. Как ты поступишь?

Ситуация № 2 (отдельно для мальчиков и для девочек): Сосед(ка) по шкафчику в раздевалке никак не может зашнуровать ботинки, просит тебя помочь. А твой друг (подруга) зовет тебя играть в войну (дочки – матери). Вы разведчики, и вам дано задание срочно отправляться в разведку. (Ты – ее дочка, и вам нужно срочно идти к врачу.) Как ты поступишь?

Ситуация № 7: Воспитатель на занятии дала задание: сделать поделку из бумаги. Как сделал работу – можно идти играть. Ты уже сделал(а), а твой сосед по столу решил сделать сложную поделку, ему до конца работы еще далеко. Что ты будешь делать?

2 блок ситуаций (проявление эмпатии к сверстнику через ущемление личных интересов ребенка).

Ситуация № 3: Ты пускаешь мыльные пузыри, и у тебя осталось совсем немного мыльной воды. К тебе подходит девочка (мальчик) из вашей группы и просит отлить половину. Что ты сделаешь?

Ситуация № 10: У вас в группе появилась новая машина с пультом управления. Ты специально пришел в группу пораньше, чтобы поиграть с ней. Нотут пришел Саша, и он тоже хочет поиграть с этой машиной. Как ты поступишь? (Вариант для мальчиков).

У вас в группе появилась новая красивая кукла. Она умеет говорить «мама», плакать, смеяться, ходить, у нее очень красивые платье и туфельки. Ты специально пришла в группу пораньше, чтобы поиграть с ней. Но тут

пришла Лена, и она тоже хочет поиграть с этой куклой. Как ты поступишь?
(Вариант для девочек).

3 блок ситуаций (ситуации, предусматривающие проявление сочувствия и оказание помощи ребенку, нарушившему какую-либо норму поведения или указание воспитателя):

Ситуация 5: Всем детям в группе на полдник дали по 2 конфеты. Все съели по одной, а вторую положили по своим шкафчикам, чтобы отдать потом своим мамам. Ты положил(а) в шкафчик обе конфеты (ни одной не съел(а)). А Сережа не удержался и съел обе конфеты, ничего не оставив маме. Ему стало стыдно, что все ребята угостят своих мам, а ему маму угостить нечем. Он подошел к тебе и попросил одну конфету. Как ты поступишь?

Ситуация 6: Колю наказали за то, что он сломал цветок на клумбе, и теперь ему нужно убрать мусор на всей площадке. Прогулка скоро закончится, а Коля еще и половины работы не сделал, хотя очень старается. Что бы ты сделал(а)?

Ситуация 7: Ты увидел(а), что Лена стоит углу и плачет. Ты подошел(ла) узнать, в чем дело. Лена сказала тебе, что она взяла печенье из Наташиного шкафчика, а та пожаловалась воспитателю, хотя у нее еще печенье осталось. Что ты скажешь Лене?

4 блок ситуаций (ситуация, в которой требуется проявление сорадости другому):

Ситуация № 4: Андрюша пришел в группу радостный. Он подошел к тебе и сказал, что ему подарили собаку. Что ты скажешь Андрюше?

5 блок ситуаций (ситуация, связанная с выявлением у дошкольников желания оказать помощь другому в затруднительной ситуации, которая не предполагает нарушений моральных норм или ущемления личных интересов ребенка):

Ситуация № 9: В группу пришел(ла) новый(ая) мальчик (девочка). Лишних шкафчиков в раздевалке нет, раздеваться ему(ей) негде. Но можно положить вещи прямо на скамейку в раздевалке. Что бы ты предложил(а)?

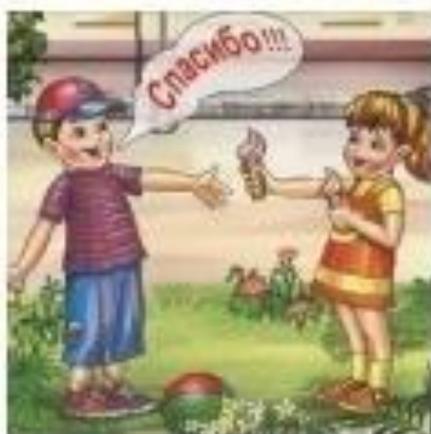
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Иллюстративный материал к методике О. В. Дыбиной «Отражение чувств»



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Стимульный материал для тестирования по методике Р. Р. Калининой
«Сюжетные картинки»





ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Список детей, принявших участие в экспериментальной работе

| № п/п | Фамилия, Имя ребенка | Пол | Возраст | Диагноз |
|-------|----------------------|-----|---------|---------------------------------|
| 1 | Валеев Равиль | м | 7 | ЗПР |
| 2 | Григорян Артур | м | 7 | ЗПР |
| 3 | Игбаев Тагир | м | 6 | ЗПР, задержка речевого развития |
| 4 | Игнатъев Юрий | м | 7 | ЗПР |
| 5 | Магафурова Зульфия | ж | 6 | ЗПР |
| 6 | Одегов Андрей | м | 6 | Инвалидность ЗПР |
| 7 | Просвирин Олег | м | 6 | ЗПР |
| 8 | Сайфулин Марат | м | 7 | ЗПР, задержка речевого развития |
| 9 | Симовский Юрий | м | 7 | ЗПР |
| 10 | Улахович Юлия | ж | 6 | ЗПР |
| 11 | Файзуллина Алсыу | ж | 7 | ЗПР |
| 12 | Шрамко Николай | м | 6 | Инвалидность, ЗПР |
| 13 | Якупов Тимур | м | 7 | ЗПР, задержка речевого развития |

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Комплекс коррекционной работы на логопедических занятиях по формированию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

I этап – эмоциональный.

На данном этапе с детьми проводилось три занятия. Первое занятие было направлено на развитие эмоционально-положительное отношение к сверстникам и способам взаимодействия.

Занятие 1. «Прогулка по лесу».

Цель: развивать эмоционально-положительное отношение к сверстникам и способам взаимодействия.

Первым делом мы поздоровались с детьми и предложили сесть на стульчики. Далее необходимо найти словосочетания, чтобы похвалить каждого ребенка. «Кто у нас хороший» данное игровое упражнение предназначено для эмоционального сближения, развития эмпатии и снятия эмоционального напряжения.

После того как всем детям были сказаны теплые слова, мы предложили представить, что мы идем на прогулку в лес:

По ровненькой дорожке,
По ровненькой дорожке
Шагают наши ножки,
Шагают наши ножки.
По камушкам, по камушкам,
По кочкам, по кочкам,
По маленьким листочкам,
В ямку – бух!

Дети встают друг за другом, идут по кругу и повторяют движения педагога: движутся обычным шагом, движутся большими шагами.

выполняют прыжки с продвижением вперед, движутся маленькими шажками, приседают на корточки.

Эта игра повторяется дважды.

После слов «Ну вот мы и в лесу», дети предлагается прислушаться. Они определяют, что слышат, как кто-то пыхтит под елкой. Педагог зачитывает детям загадку:

Вместо шубки лишь иголки.
Не страшны ему и волки.
Колкий шар, не видно ножек,
Звать его конечно... (ёжик)

Дети отгадывают загадку, и продолжают поиски спрятавшегося ёжика.

Игра повторяется 3 раза. Дети вместе рассматривают ёжика и, касаясь его рукой, описывают его (должны сказать, что он колючий).

Следующим упражнением был игровой массаж «Ходит ёжик». Детям раздаются массажные колючие мячики. Они катают его по ножкам, ручкам, туловищу. При этом мы говорим такие слова:

Ходит ёжик без дорожек по лесу, по лесу
И колючками своими колется, колется...

Затем детям предлагается превратиться в ёжиков, помогая себе словами: мы вокруг себя кружились и в ежиков все превратились.

Началась следующая игра «Ёжик и лисица». Дети, изображая ёжиков, собирают листья. При появлении лисы, дети должны сгруппироваться и сидеть неподвижно, сопровождая действия звукопроизношением: «пых-пых». Когда «опасность миновала», педагог предлагает «ежам» развернуться, потянуться, полежать, отдохнуть на лесной полянке. Игра повторяется 2-3 раза.

Данная игра направлена на снятие эмоционального напряжения и на развитие слухового внимания.

После игры, детям задаются вопросы:

– Понравилось вам играть с ёжиком?

–Как понравилось играть?

Занятие 2. «Как важно быть другом».

Цель: сформировать навыки активного слушателя и позитивное отношение к себе и сверстникам.

Занятие состоит из 3-х частей. В водной части с детьми проводят беседу, заранее прочитав им стих про дружбу.

Детям задают вопросы:

– Кто для них лучший друг?

– Почему они дружат?

Подводя итог ответам детей необходимо подвести их к выводу: друг – это тот, с кем тебе не бывает скучно, кто всегда придет на помощь в беде, и выручит в трудную минуту.

В основной части занятия детям показывают кукольную сценку, отрывок по мультику «Жил был пёс», где сначала пса выгоняют из дома, и, чтобы его приняли назад, к нему на помощь приходит волк, вместе они придумывают план и пса принимают назад.

В процессе просмотра сценки дети должны испытать ряд эмоций, поэтому педагогу необходимо акцентировать работу с ними, например, кому-то становится сначала жалко собаку, но потом все вместе рады концовке, потому что собачку все-таки принимают назад домой.

В заключительной части детям задаются вопросы:

– Понравилась ли им сценка?

–Как они думают, важно ли иметь друзей и помогать не только своим друзьям, но и всем, кто рядом?

Выслушав ответы детей, педагог еще раз подчеркивает, что сегодня было важное занятие, и просит ребят всегда помогать друг другу.

Занятие 3. «Чуткие глазки и ушки».

Цель: укрепление дружеских отношений в группе.

Первым проводится упражнение «Дружеский привет»: детям предлагается поприветствовать друг друга, только сделать это по-

особенному – подарить друзьям свои улыбки. Все присаживаются на стульчики и, поворачиваясь к соседу, приветствуют с улыбкой. Педагог просит детей поделиться тем, на что они обратили внимание глядя на друга.

После ответов, детям задается вопрос:

–Как вы думаете, бывают одинаковые глаза?

Педагог подсказывает детям, что у каждого человека совершенно не похожие на другие глаза, а вот взгляд может быть один.

Упражнение «Взгляд орла». Детям показывают вырезки глаз и вместе с педагогом ребята вычисляли какое чувство испытывает владелец глаз. Данное упражнение позволяет сконцентрировать внимание детей на глазах и задуматься, о чем они «говорят».

Игра «Разные, но похожие».

Целью этой игры является разогрев и сплочение группы, снижение напряженности, развитие самосознания, активизация внимания.

Детям проговариваются слова, к которым нужно прислушаться и, если они подходят к нему, отреагировать. Например:

–Сейчас поднимут руки только девочки.

–А теперь потопают только мальчики.

–Попрыгают те, кто в шортах.

–У кого есть сестренка, обнимут себя.

–У кого есть брат, похлопают в ладоши.

–Те, кто кушал сегодня на завтрак кашу, погладят себя по голове.

Эта игра поднимает настроение детей, но при этом педагог рассказывает детям, что все люди разные, но в чем-то они все-таки похожи.

Игра «Испорченный телефон».

Цель игры: развивать у детей слуховое внимание, коммуникативные умения, способности точно передавать и воспринимать информацию.

Все дети участвуют в игре и передают друг другу на ушко слова. Игра повторяется 3 раза. У большинства детей должно получиться правильно услышать и передать слово.

В конце занятия проводится рефлексия, детей спрашивают, во что им понравилось играть больше всего.

После проведения трех занятий на первом этапе, можно переходить ко второму этапу нашего коррекционной программы.

II этап – когнитивный.

Цель данного этапа: Формирование у детей знаний о различных эмоциях, как выражать свои чувства и понимать эмоциональное состояние сверстников.

Для решения поставленной цели на этом этапе проводится пять занятий.

Занятие 4. «Наши эмоции и чувства».

Цель: развитие умений понимать, осознавать свои и чужие эмоции, правильно их оценивать.

Занятие начинается с известного для детей задания «Расскажи о хорошем» и приветствия детей. Например, можно обратить внимание детей на хорошее зимнее (весеннее, осеннее) утро, спросить, как ребята провели это утро, вчерашний день и пр..

Занятие начинается с вопроса детям: «Какое у них сегодня настроение». После рассказывается детям, что, у всего живого есть чувства и на всех нас без сомнения влияет настроение.

Задается еще один вопрос: «Каким настроение может быть и от чего зависит?». Педагог помогает детям найти нужные ответы.

Упражнение «Чувства в домиках». Детям объявляют, что они начинают новую тему, и будут учиться узнавать разные чувства, рассказывать о них и управлять ими. После этого детям раздаются бланки, на которых схематично изображены лица людей в различных эмоциональных состояниях. Лица нужно поселить в домики разного цвета в зависимости, от эмоций, которые на них изображены.

Данное задание достаточно сложно для детей с ЗПР, поэтому требуется помощь педагога. Только разобрав и описав чувства, изображенные на лицах,

дети дошкольного возраста смогут разобраться и правильно распределить их по цветам. Данное упражнение проводится с целью ознакомления с чувствами и помогает вызвать у детей ассоциации с цветами.

После упражнения с домиком, каждому ребенку предлагается выбрать гуашь того цвета, который похож на их настроение. Детям объясняют, что они сейчас все вместе нарисуют необычный цветок: цветок настроений, у которого разноцветные лепестки похожи на разные настроения. Каждый ребенок определяется с цветом и подходит педагогу, который раскрашивает ему ладошки. Цветными ладошками дети все вместе ставят отпечатки вокруг уже подготовленной заранее серединки цветка. Затем все вместе рассматривают цветок, и педагог помогает детям сделать заключение, что лепестки разного цвета, украшают цветок.

В качестве рефлексии можно спросить детей: «Понравилось ли им занятие?» Педагог еще раз подчеркивает, что настроение необходимая часть каждого человека, и от него много зависит.

Занятие 5. «Гнев».

Цель: совершенствование умений узнавать гнев у других людей.

Мини-сценка «Про Рыжика и крокодила». В ней показывается, как сильно разгневался крокодил (...Он бегал, размахивал лапами, хмурил брови, скалил зубы и кричал: «Где мой мячик? Кто посмел взять мой мячик»).

Сценка организуется с целью показать, как может проявляться гнев. После сценки с детьми старшего дошкольного возраста водят беседу по вопросам:

- Какие чувства испытывал крокодил,
- В каком он был настроении,
- Как дети поняли это?

Упражнение «Найди сердитое лицо, изобрази злость».

Детям предлагается найти пиктограмму «гнев», среди изображений других чувств, а затем самим «показать, как они могут сердиться».

Далее педагог проводит беседу и рассказывает детям о своем опыте переживания гнева. Например, модно рассказать, что все люди иногда могут сердиться, если им что-то не нравится и они хотят это изменить, а со временем могут меняться и обстоятельства, и чувства.

После этого педагог спрашивает у самих детей: «Когда они в последний раз сердились и почему?»

Игра «Сердитые львы и веселые котята». С помощью подходящей («волшебной») музыки педагог «превращает» детей то в сердитых львов, то в веселых ласковых котят. Сердитые львы живут в клетках – обручах, а ласковые котята могут гулять, отдыхать и играть вместе во второй половине комнаты.

Перед этой игрой педагог должен показать, что должен делать сердитый лев (поставить ноги на ширину плеч – это задние лапы льва, они очень сильные и прочно стоят на земле; руки поставить перед собой на высоте груди и слегка согнуть их в локтях – это передние лапы льва; пальцы согнуть – это его когти; нахмурить брови, оскалить зубы, напрячь мышцы лица и всего тела – так лев сердиться; еще он может рычать и двигаться внутри обруча). Дети должны активно двигаться под музыку и пытаться правильно изображать львят.

Педагог должен предположить и должен быть готов, что у детей могут возникнуть затруднения при изображении котят. Какие они котята? Педагог может подсказать детям, что котята нежные и добрые.

Данное упражнение помогает сплотить коллектив и снять физическое напряжение.

В качестве рефлексии в конце данного занятия проводится беседа «Кем ребятам понравилось быть, львами или котятами?»

Занятие 6. «Удивление».

Цель: совершенствование умения узнавать чувство удивления у других детей.

Детям предлагается новое приветствие – упражнение «Радостная песенка»: дети садятся вокруг и, передавая друг другу плюшевое сердечко, припевают «Я очень рад видеть тебя», называют имя ребенка, кому передается сердечко.

Данное упражнение позволяет настроить детей на совместную работу и поднимает их настроение.

Рассказ «Как мальчик Слава свою воспитательницу не узнал». В процессе рассказа педагог подчеркивает детям, как может проявляться удивление.

Беседа: «Какое чувство испытывал Слава, придя в детский сад?». Дети должны не только назвать эмоции (растерянность, удивление и т.д.), но и ответить на вопрос: «Как вы это поняли?». На этот вопрос ответили дети с помощью педагога должны описать внешние признаки удивления и мимику при удивлении (широко открытые глаза, приподнятые брови, открытый рот и пр.).

Рассматривание картинок. На картинках в виде пиктограмм изображены разные чувства, и детям нужно выбрать те, где выражено удивление.

Чтение стихотворения Даниила Хармса. Педагог и детьми берут куклу, читают стишок, который помогает вызвать удивление у детей присутствующих на занятии. Таким образом, дети на себе испытывают это чувство.

В качестве рефлексии с детьми проводится беседа на тему, когда же они удивлялись последний раз дома.

Занятие 7. «Чувство вины и стыда».

Цель: совершенствование умений понимать чувства героя, по контексту ситуации.

Ритуал приветствия: используется упражнение «Радостная песенка».

История о «Разбитой статуэтке». В ней рассказывается о том, как мальчик Антон, разбив статуэтку не смог признаться и очень сильно переживал. После рассказа проводится его обсуждение по вопросам:

–Какие чувства испытал Антон во время разговора с мамой Пети?

–От чего ему было тяжело после разговора?».

Беседа с детьми о чувстве вины, стыда: если совершен какой-то поступок, за который потом становится стыдно, то лучше постараться исправить свою ошибку и сделать, что-нибудь хорошее (прежде всего, признать ошибку, извиниться, чем-то помочь «пострадавшему» и т.д.). В конце беседы обязательно задается детям вопрос: «Случалось, ли с вами что-то похожее?»

Упражнение «Эмоциональные состояния». Детей просят детей обратить внимание, что расположилось на столе. На столе разложены картинки разных зверей, с разными эмоциональными состояниями. Детям предлагается ситуация: в зверином детском саду кто-то разбил вазу; необходимо посмотреть на картинки и найти животных, которые чувствуют себя виноватыми. Когда дети выберут по зверьку, они должны объяснить какие эмоции испытывают их зверьки и по каким признакам они это определили.

Упражнение «Вещи». Это упражнение предлагает детям разыграть ситуацию: Один ребенок несет какие-нибудь вещи, а навстречу ему идет и очень спешит другой; он «случайно» задевает первого – вещи падают. Затем второй участник должен извиниться и помочь собрать вещи. В это упражнение должны включиться все дети группы – одни дети изображают героем, а другие активно наблюдают, вживаются в роль актеров и помогают им извиняться.

Занятие 8. «Наши чувства».

Цель: закрепить знания, полученные детьми в ходе занятий об эмоциональных состояниях.

Игра «На что похоже мое настроение». Дети передают друг другу мяч под музыку, когда музыка замолкает, тот, у кого оказался мяч, отвечает на

вопрос педагога. Вопросы могут быть неожиданными для детей и нестандартными, чтобы стимулировать использование умения и воображение ребенка:

– На какой цвет похоже твоё настроение?

– На какого героя мультфильма похоже твоё настроение?

– На какой предмет, похоже твоё настроение? и т.д.

На данном занятии рекомендуется повторить те упражнения или игры, которые на предыдущих занятиях давались детям с трудом. Очень часто, например, нелегко дается детям игра «Чувства в домиках» (ее проводили, когда только начинали тему чувств). Мы раздали детям бланки, на которых схематично изображены лица людей в различных эмоциональных состояниях. Лица нужно поселить в домики разного цвета в зависимости, от эмоций, которые на них изображены.

Педагог должен отметить положительную динамику или зафиксировать отсутствие изменений. На этом этапе можно провести корректировку программы, опираясь на реальное формирование навыков детей группы, с которой проводится коррекционная работа.

Упражнение «Сложи лицо». Каждый участник получает картинку-образец лица с определенным эмоциональным состоянием. А на столе в свободном порядке разложены части изображений лиц с различными эмоциональными состояниями. Ребенку необходимо найти по образцу части лица, сложить их и назвать чувство героя.

Это упражнение является своеобразным промежуточным контролем: оно сложное для детей, но с помощью педагога они должны справиться с ним.

Упражнение «Облака эмоций». Перед детьми лежат облачка, каждому ребенку необходимо взять по одной эмоции. Все облачка должны оказаться на плакате неба, для этого каждому ребенку необходимо определить эмоцию и попробовать показать ее. У всех детей должно уже без затруднений

получится отобразить чувства. При этом каждый ребенок должен стараться показать его правильно.

После проведенных занятий (основных и, если нужно, дополнительных) можно переходить к выполнению третьего этапа коррекционной работы.

III этап – поведенческий.

Цель этапа: формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Работа на данном этапе строилась на основе двух занятий, которые тоже можно с различными вариациями повторять при необходимости.

Занятие 9. «Дружные ребята».

Цель: формировать у детей умения осуществлять помощь в совместной деятельности.

Приветствие «Комплимент». Детям предлагают передвигаться по группе под музыкальное сопровождение и, подходя к разным детям, говорить им комплимент (продолжительность этой игры 3-4 минуты, в зависимости от количества участников). Педагог тоже подходит к детям и говорит им комплименты.

Беседа: что же можно сегодня подарить своим друзьям? Дети должны активно предлагать свои идеи. Если этого не происходит, первым начинает педагог, показывая образец выполнения задания.

Игра «Художники». Детям предлагается сесть в один общий круг. Каждому ребенку раздается по листу бумаги и набору мелков, просят подписать своё имя с обратной стороны (тем, кто не умеет писать – помогает педагог). Потом детям предлагают начать рисовать какую-нибудь картину (на выполнение задания дается 2-3 минуты). По команде дети перестают рисовать и передают начатый рисунок своему соседу слева. Дети берут этот лист, который им передали и продолжают рисовать начатую другим ребенком картинку. Через 2-3 минуты мы просим их снова передать свой рисунок соседу слева и т.д. В конце упражнения каждый ребенок получает ту

картинку, которую он начал рисовать. Как только музыка останавливается, дети начинают меняться рисунками. Это упражнение способствует сплочению детей и развитию их творческих способностей.

В конце занятия проводится рефлексия пройденного задания – обсуждение, что кому понравилось или нет на занятии в целом и на картине. Педагог обобщает ответы детей и обращает внимание, что каждый по-разному реагирует, когда на его рисунке, что-то дорисовывают: одним нравится, другим – нет. Но важно уметь увидеть в этом что-то положительное, возможно даже чему-то научиться у других детей.

Занятие 10. «Дружба вкусная конфетка».

В качестве приветствия использовать любое из использованных на других занятиях.

Упражнения «Поделись хорошим». Дети садятся на стульчики в кружок. Каждому ребенку передавалось плюшевое сердечко, и тот ребенок, кому передавалась игрушка, должен был рассказать о своем хорошем событии, которое произошло с ним за выходные.

Игра «Сладкая конфетка». В ней предлагается встать в круг, каждому ребенку завязать глазки и вытянуть ручку. Кому в ручку положат конфетку, тот должен ее быстро спрятать в ротик, а потом все остальные снимут повязки и попробуют угадать у кого же конфетка. Конфетку можно класть сразу нескольким детям за один кон (это зависит от количества человек в группе). Игра проводится до тех пор, пока каждый ребенок не получит по конфете. Проводя поиски того, у которого конфета, дети должны комментировать, почему они выбрали именно этого ребенка, например: у них закрытые ротик, они улыбаются и молчат.

Упражнение «Заводила». Для этого упражнения требуется веселая музыка. Дети должны повторять движения вслед за тем, кто попадает в центр круга. Дети предлагается представить, что они дикое племя и обрелись вокруг костра. Педагог стимулирует детей вопросом «А как же танцуют дикари». Когда кто-то из детей показывает свой танец, педагог стимулирует

детей вопросом: «А у нас так получится?». Эта игра повышает настроение и сплачивает ребят.

В конце занятия нужно поблагодарить детей за активное участие, а также показать, как же можно дружно и необычно попрощаться. Под команду педагога все подпрыгивают вверх, поднимают правую руку и кричат «пока».