



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

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

Коррекционная работа по развитию коммуникативной компетенции детей
старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата «Дошкольная дефектология»

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ОФ-406/102-4-1
Мессер Виолетта Михайловна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Васильева Виктория Сергеевна

Проверка на объем заимствований:

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.	
1.1 Психолого–педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста.....	7
1.2 Особенности развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.....	13
1.3 Клинико–психолого–педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	17
1.4 Особенности коммуникативной компетенции детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	25
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I.....	32
ГЛАВА II ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.	
2.1 Методики исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	33
2.2 Результаты исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	37
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II.....	43
ГЛАВА III РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.	

3.1	Содержание коррекционной работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	44
3.2	Результаты экспериментального исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	47
	ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III.....	53
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
	Список литературы.....	55
	Приложение	

ВВЕДЕНИЕ

Проблема коммуникации людей, т.е. взаимодействия посредством общения, выходит в современном обществе на первый план. С рождения, именно в процессе общения ребенка с близкими взрослыми, начинается формирование личности.

Д.И. Фельдштейн, характеризуя современного ребенка, отмечает неблагоприятную тенденцию обеднения и ограничения общения детей. У большинства детей в младшем школьном возрасте наблюдается неумение разрешать простейшие конфликты, беспомощность в отношениях со сверстниками. Поэтому именно в дошкольном возрасте необходимо строить межличностные отношения ребенка со сверстниками и взрослыми, развивать коммуникативные навыки [41].

По мнению Е.М Алифановой, вне коммуникативной деятельности существование человечества невысказано. Независимо от возраста, образования, пола, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, мы активно занимаемся коммуникативной деятельностью [1].

В определении М.И. Лисиной, коммуникативная деятельность – это взаимодействие двух (и более) людей, направленное на объединение и согласование их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата.

М. И. Лисина отмечает, что в дошкольном возрасте последовательно сменяют друг–друга, четыре формы общения ребенка с взрослыми:

- ситуативно-личностное;
- ситуативно-деловое;
- внеситуативно-познавательное;
- внеситуативно-личностное [14].

В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы [23].

По Т.М Дридзе коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора [5].

По ФГОС дошкольного образования определение «коммуникативная деятельность» в настоящее время заменилось определением «коммуникативная компетенция».

Специалисты до сих пор не пришли к единому мнению, разграничения понятия компетенция и компетентность.

А.В.Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения.

Компетенция – включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [43].

Изучением коммуникативной компетенции и способами ее формирования занимались такие ученые как Б. Г. Ананьев, Г. М. Андреева, И. А. Богачек, М. С. Каган, А. А. Леонтьев, В. Н. Панкратов и др.

Ю. Жуков убежден, что коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, а также определенная совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение [8].

Мы в своем исследовании будем использовать понятие компетенция.

Задержка психического развития (ЗПР) является одной из наиболее распространенных психических патологий детского возраста.

Развитие ребенка с ЗПР и развитие нормально развивающегося ребенка протекает по одним и тем же закономерностям, но вместе с тем оно характеризуется своеобразием, которое обусловлено дефектом.

В речевом развитии детей с ЗПР отмечаются дефекты звукопроизношения, фонематического слуха, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания сказок, рассказов и т. д. Все это приводит к тому, что дети с ЗПР испытывают трудности в речевом общении [7].

Объект исследования: коммуникативная компетенция детей с ЗПР.

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать возможность эффективности коррекционной работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Исследовать особенности развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и в норме.
3. Определить содержание коррекционной работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методы исследования:

Анализ научной, методической и психолого-педагогической, литературы по теме исследования; беседа с детьми дошкольного возраста; эксперимент, наблюдение.

База исследования: эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 153 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 10 детей старшей коррекционной группы для детей с задержкой психического развития от 5 до 6 лет.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста

Важнейшим периодом в психическом и личностном развитии малыша является дошкольное детство. В отечественной педагогике и психологии выделяют младший, средний и старший дошкольный возраст. Каждый из возрастных периодов связан со значимой перестройкой личности и познавательной деятельности ребенка, необходимой для его удачного перехода к новому социальному статусу — статусу школьника.

У нормально развивающегося дошкольника происходят огромные изменения во всем психическом развитии. Чрезвычайно растет познавательная активность — развивается наглядное мышление, восприятие, возникают зачатки логического мышления [40].

Развитие смысловой памяти, произвольного внимания и т. д. содействует росту познавательных способностей. Существенно растет роль речи не только в познании ребенком окружающего, но и в развитии общения, различных видах детской деятельности. А. В. Запорожец отмечает, что дети дошкольного возраста имеют возможность усваивать знания на основе объяснений, выполнять различные действия по словесной инструкции только в том случае, если у них имеются точные наглядные представления.

Дошкольник, усваивая нравственные представления, формы поведения, делается членом общества. Происходит развитие личности, воли. У ребенка с нормальным развитием в дошкольном возрасте очень растет интерес к познанию находящегося вокруг, познавательная активность [10].

Чувственное познание — восприятие и наглядное мышление является основой познания для дошкольника. Его познавательные способности, предстоящее развитие деятельности, а также речи зависят от того, как сформированы у малыша восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Самая ранняя и начальная форма мышления – это наглядно-действенное мышление. На её базе появляется наглядно-образное, а потом и словесно-логическое мышление. Потому формирование всей познавательной деятельности дошкольника во многом определяет формирование наглядно-действенного мышления.

Ребенок в дошкольном возрасте может без помощи других найти выход из проблемной ситуации, самостоятельно ориентируется в условиях, появляющихся перед ним практических задач. В наглядно-действенном мышлении проблемная ситуация разрешается с помощью орудий либо вспомогательных средств.

В среднем дошкольном возрасте более характерной формой мышления для ребенка является наглядно-образное. Именно наглядно-образное мышление и определяет новую ступень в дальнейшем развитии ребенка. В этом возрасте малыш уже может решать задачки в уме, делая упор на свои образные представления о предметах, а не лишь в процессе практических действий с предметами.

В дошкольном возрасте наглядно-образное мышление является главным, а к старшему дошкольному возрасту становится более обобщенным. Ребенок может понимать трудные схематические изображения, без помощи других формировать такие изображения и представлять на их базе настоящую ситуацию. На базе образного мышления начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает ребенку умение решать задачки, усваивать наиболее трудные элементарные научные знания.

У деток 4-ого и 5-ого года жизни продолжает развиваться произвольная память. Дошкольник, раньше уже принимая различные задачки на запоминание, начинает прилагать усилия, чтобы запомнить. В предоставленном возрасте, до того как начинать выполнение, ребенок повторит задание, а не мчится сходу делать его, как более младшие дети [15].

У ребенка дошкольного возраста развивается несколько видов деятельности: изобразительная, игровая, конструктивная и элементы трудовой. Каждый, из данных видов деятельности ставит определенные задачи и требует необходимого уровня развития восприятия, мышления, речи и личности малыша в целом.

В младшем дошкольном возрасте, игра представляет собой продолжение и развитие предметной деятельности. Дошкольник использует настоящие предметы и изображающие их игрушки строго по назначению, овладевая предметными действиями. Он обучается снимать и одевать на куколку одежду, расстегивать и застегивать пуговицы, укладывать кубики в машинку и выгружать их и т. д. В младшем дошкольном возрасте все эти действия перестают быть самоцелью — их начинают делать не сами по себе, а для определенной цели.

В среднем дошкольном возрасте появляется сюжетно-ролевая игра. Предметы и предметные действия перестают занимать малыша, в центре его внимания оказываются отношения людей, связанные чаще только с конкретными предметными действиями. Проигрывая их, малыш усваивает человеческие отношения. Этот вид игры является первым и главным видом совместной деятельности дошкольников, оказывает огромное воздействие на формирование их взаимоотношений, так как требует участия сразу нескольких деток.

Сюжетно-ролевая игра к 5 годам является первым и главным видом совместной их деятельности, становится преобладающей и требует участия группы детей. В процессе данной игры дети обучаются взаимодействовать, усваивают нравственные нормы, все это оказывает влияние на формирование

их личности в целом. Особенно огромное значение имеют взаимоотношения, которые возникают у дошкольников при распределении ролей в игре, в ходе согласования последующих действий, обсуждения правил поведения и т. п. Дошкольники в 5 лет имеют опыт игр драматизаций, способны выбрать тему игры, придумать условия для нее, а также действовать в соответствии с правилами. У них развивается умение совместно основывать и творчески совершенствовать содержание игры.

В дошкольном возрасте начинают развиваться продуктивные виды деятельности, требующие довольно высокого уровня сенсорного развития, в частности восприятия и представлений.

Продуктивная деятельность содействует формированию восприятия и представлений дошкольника, оказывает огромное воздействие на формирование личности ребенка, требует умения сконцентрироваться на задаче, доводить начатое дело до конца. Для нее необходимо формирование зрительно-двигательной координации, моторики, формирование воображения и мышления.

Продуктивная деятельность в старшем дошкольном возрасте продолжает развиваться на основе восприятия и представлений. Ребенок, к концу дошкольного возраста, имеет возможность создавать и обыгрывать сложные постройки и конструкции.

У 3-х летних дошкольников возникновение элементов трудовой деятельности проявляется в овладении навыками самообслуживания. Данные навыки дают детям возможность без поддержки взрослого умыться, раздеться, одеться.

Ребенок должен овладеть сложными по своей структуре навыками самообслуживания. Но здесь возможно возникновение двух типов затруднений: затруднения в определении и усвоении последовательности операций, и затруднения в овладении всякой из них. Особое значение имеет организация ориентировочно-исследовательской фазы овладения навыками, связанной с восприятием [22].

А. В. Запорожец в собственных трудах отмечает что, в младшем дошкольном возрасте слово у детей нередко оказывается недостаточно обобщенным, ситуативным либо, напротив, а время от времени понимание его ребенком и вовсе может быть не верным. В речи у детей нередко наблюдаются подмены, подстановки неизвестных слов знакомыми. Для передачи детям новых знаний, такая речь ещё не может быть надежной опорой [9].

Растущие потребности общения приводят к тому, что у детей развиваются все формы и функции речи. Направляющую и организующую роль в младшем дошкольном возрасте выполняет речь взрослого. Она увлекает дошкольника, направляет его на деятельность, определяет цель деятельности. Речь взрослого и словесная инструкция не всегда помогают ребенку в её усвоении и осуществлении. Для организации деятельности ребенка, для передачи знаний необходимо использование и других средств, таких как показ действий, образец, совместная деятельность со взрослым.

В среднем дошкольном возрасте — слово уже может наиболее правильно направлять деятельность ребенка и передает ему информацию, но словесная инструкция, все еще нуждается в чувственной опоре.

И лишь к 5 годам источником информации и способом передачи опыта начинает служить слово. Слово ускоряет, качественно меняет, облегчает процесс усвоения новых знаний, способствует овладению новой деятельностью. Умения, приобретенные с помощью словесной инструкции, проще переносятся на незнакомую ситуацию, на новый объект. Роль собственной речи ребенка меняется, это проявляется в регуляции его деятельности. Речь включается в усвоение знаний, в развитие мышления, в сенсорное развитие, в нравственное, эстетическое воспитание детей, в формирование его деятельности и личности.

Ребенок в дошкольном возрасте под влиянием взрослых усваивает моральные нормы, учится подчинять свои поступки этическим эталонам. Вследствие этого у него формируется правильное поведение в коллективе,

появляется самосознание, самооценка, самоконтроль, развивается эмоциональная и волевая сферы и мотивация деятельности.

Старшие дошкольники владеют достаточно широким кругом общих сведений об окружающей их действительности. Знания об окружающей действительности включают представления о труде взрослых, о семейных отношениях, событиях социальной жизни.

Чем старше становятся дети, тем активнее включаются они в жизнь общества, поэтому им необходимо общение с окружающими и их морально-нравственная оценка. В пять лет ребенок уже в значительной степени овладевает этими нормами, у него накапливается социальный опыт, появляются такие чувства, как стыд, гордость. Он начинает особенно нуждаться во взаимопонимании со стороны взрослых и сверстников, в их оценке, в сопереживании. В это же время он начинает и сам оценивать их: поступки, личностные качества. В этом возрасте оценка взрослого переживается ребенком очень остро. Он уже не просто стремится выполнить какую-либо работу ради самого действия, но и ждет оценки своей деятельности со стороны окружающих.

Дети 6-ого года жизни способны произвольно управлять своей деятельностью. Они в состоянии ограничивать свои желания, преодолевать препятствия, стоящие на пути достижения целей, оценивать результаты выполняемых действий. В данном возрасте дети понимают смысл задач, поставленных взрослым, могут самостоятельно выполнить его указания.

При обследовании детей седьмого года жизни необходимо обращать внимание не только на уровень развития познавательной деятельности, но и на предпосылки к учебной деятельности [35].

1.2 Особенности развития коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста

Как нам известно из трудов исследователей возрастной психологии (В. С. Мухина; М. И. Лисина, Е. О. Смирнова) [33] – ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста является игра. Поэтому возможно отследить навыки коммуникативной компетентности в игровой деятельности.

В подготовительных к школе группах, для детей характерно содержательное общение с преподавателем по инициативе самого ребенка. Дети охотно общаются с воспитателем, делясь своими переживаниями, задают вопросы, вовлекают в свои игры и в процессе игры ведут диалог — ролевой и в соответствии с игрой. Дошкольники делятся с преподавателем своими впечатлениями об увиденном, о событиях дома, о летнем отдыхе, о собственных игрушках и т. п.[42].

Дети дошкольного возраста очень любят настольно – печатные игры «Подбери по ассоциации», «Назови животных» и др. Они сами организовывают игры, привлекают сверстников, объясняют правила и следят за их выполнением. Даже в тех случаях, когда кто-то из сверстников ошибается, они доброжелательно относятся к ним.

Появляются игры с мячом типа «Съедобное — не съедобное». Дошкольники импровизируют, называя слова из различных тематических групп (овощи, фрукты, транспорт, одежда, рыбы, змеи и т.п.). В игре могут участвовать сразу несколько игроков, бросая друг другу несколько мячей. Игровые действия сопровождаются смехом, речевыми высказываниями, радостными вокализациями.

По мнению Ледовских Н.К дошкольники сопровождают речь и самостоятельную изобразительную деятельность. За столом размещаются сразу три – четыре дошкольника. Каждый рисует свой рисунок и

комментирует изображение. В процессе рисования возникает непринужденный разговор [12].

У дошкольников пользуются успехом игры с персонажами кукольного театра по сюжетам знакомых сказок. Мотив театрализованной деятельности может включаться в традиционные сюжетно – ролевые игры («Семья», «Детский сад»).

Дубина Д. Н в своих трудах говорит о том, что дошкольники нередко разыгрывают бытовые темы («Дочки – матери», «Перекресток», «Поликлиника», «Магазин» и др.). Дошкольники свободно ведут диалог друг с другом (ролевой и в процессе игры) [6].

По мнению Рычаговой Е.С поводом для общения могут стать новые журналы, книги, которые приносят родители, воспитатели и сами дети. Энциклопедия способна объединить коллектив единомышленников. Возникает обсуждение самых разнообразных тем. Не обращаясь к взрослому, дети сами устанавливают порядок рассматривания иллюстраций и ведения диалога. Формируется культура дискуссии, умение выслушивать сверстника, говорить по существу, уважать право партнера на собственное мнение, на то, чтобы быть услышанным и понятым [16].

Такая культура ведения беседы возникает не на пустом месте. Дошкольники получают опыт совместного рассматривания иллюстраций в более раннем возрасте, когда содержание картинок задается целью отработки правильного звукопроизношения, усвоения лексических групп и другими дидактическими задачами, т.е. при самостоятельной работе с развивающими дидактическими материалами [13].

Поздеева С.И отмечает, что соревновательная тематика также находит отражение в самостоятельной деятельности дошкольников. Между ними возникают дискуссии по поводу игры – соревнования. Идет обсуждение вопроса, кто выиграл и почему? Возникает спор между сверстниками, в котором, по мысли Л.С. Выготского, происходит становление продуктивного мышления детей [28].

Коммуникативное поведение во многом зависит от уровня представлений дошкольника, его направленности на социальное окружение, от овладения различными формами и средствами общения. При нормальном развитии ребенка к старшему дошкольному возрасту доминирующим объектом общения становится сверстник, а главным средством — речь.

Однако проблема развития речи дошкольников (как диалогической, так и монологической) серьезно волнует всех, кто связан с практическими вопросами дошкольного образования. Несмотря на значительные усилия взрослых, эффективность специальных занятий в данном направлении незначительна. В ходе данных занятий не удается создать действенную мотивацию речи и обеспечить необходимую речевую активность. Вопросно-ответная форма речи является самой распространенной. Дошкольники в основном высказываются не по собственному побуждению, а подчиняясь требованию взрослого. Причем взрослый оказывается единственным собеседником, что противоречит психологии детского развития [17].

Таким образом, выдвигается проблема создания методических материалов для совершенствования форм и методов коммуникативного развития дошкольников.

К сожалению, только при определении готовности ребенка к школе эта проблема квалифицируется психологами как недостаток коммуникативного поведения, а до этого объясняется искажением детско-родительских отношений, плохим характером ребенка, его недисциплинированностью, избалованностью и пр.

Занятия по коммуникативному развитию дошкольников проводятся в рамках раздела программы “Развитие речи”. Принципы построения занятия:

- создаются оптимальные условия для подлинной мотивации речи и потребности в ней: дошкольник должен знать, почему и зачем он говорит;
- обеспечивается главное условие общения — адресованность речи: дошкольник обязательно кому — либо адресует вопросы, сообщения, побуждения;

- стимулируется и поддерживается речевая инициатива каждого дошкольника;
- осуществляется целенаправленный отбор содержания для обсуждения, основу которого составляет эмоциональный, бытовой, игровой, познавательный и межличностный опыт дошкольников;
- широко используются различные коммуникативные средства: образно – жестовые, мимические, вербальные, интонационные.

Занятия организуются по подгруппам от 4 до 7 человек. Такая наполняемость является оптимальной для обеспечения «речевой плотности» занятия, проведения индивидуальной работы, а также для создания и сохранения коммуникативных ситуаций. Чтобы обеспечить наибольшую речевую активность детей и предупредить утомляемость, наступающую вследствие гиподинамии, создается располагающая к общению обстановка: дети могут сидеть на напольных подушках, на коленях, стоять около педагога [34].

Принципиальной особенностью работы на начальном этапе является специфическое отношение взрослого непосредственно к речи дошкольников. Дело в том, что речевая активность ребенка находится в известном противоречии со стремлением взрослых получить высказывания, соответствующие всем законам языкового стандарта.

Главная задача второго этапа коммуникативного развития дошкольника — создание речевой среды. Как правило, при проведении занятий, направленных на коммуникативное развитие дошкольников, речь взрослого звучит почти постоянно (разговорной громкости или шепотная) [3].

Таким образом, необходимо побуждать детей к речевому общению, поводом к общению могут стать новые книги, энциклопедии, журналы, которые приносят взрослые — воспитатели, родители, сами дети.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Комплексное исследование ЗПР как специфической аномалии развития детского возраста развернулось в отечественной дефектологии в 60-е годы.

В настоящее время специальная психология и специальная педагогика располагают рядом исследований, посвященных изучению отдельных психических функций: памяти (Н.Г. Лутоян; В.Л. Подобед), речи (Н. Ю. Борякова; В.И. Лубовский Е.С. Слепович;), мышления (С.А. Домишкевич; И.А. Коробейников; Т.А. Стрекалова; Н.А. Шивирев и др.). Описаны 1-ые шаги по организации коррекционно–педагогической работы с детьми дошкольного возраста в плане коррекции отдельных психических функций. Острая необходимость разработки теоретического аспекта проблем особенностей психического развития дошкольников с задержкой психического развития и разработки организационно – методических вопросов коррекционного обучения и воспитания обусловлена нуждами педагогической практики.

Т.А. Власовой и М.С. Певзнер были даны 1-ые обобщения клинических данных о детях с ЗПР и общие рекомендации по организации коррекционной работы с ними в помощь учителю.

У.В. Ульенкова, работая над систематизацией сведений о детях дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития, рассмотрела наиболее характерные клинические особенности этого состояния у готовящихся к школе детей.

По мнению У.В. Ульенковой задержка психического развития, несмотря на значительную вариабельность, характеризуется рядом признаков, позволяющих отграничить это состояние как от педагогической запущенности, так и от олигофрении. Дети не имеют нарушений анализаторов, не являются умственно отсталыми, но в то же время не

успевают в массовой школе вследствие клинической симптоматики незрелости сложных форм поведения, целенаправленной деятельности на фоне быстрой истощаемости, утомляемости, нарушенной работоспособности. По данным исследований отечественных ученых, клиницистов и психологов, патогенетической основой этих симптомов является перенесенное органическое заболевание центральной нервной системы (Т.А. Власова; К.С. Лебединская; В.И. Лубовский; М.С. Певзнер и др.).

Наряду с недостатками познавательной деятельности у дошкольников с ЗПР могут проявляться энцефалопатические синдромы—гиперактивность, импульсивность, тревоги, агрессии и т.д., что также свидетельствует об органической недостаточности центральной нервной системы (ЦНС). В этом случае интеллект детей первично сохранен [38].

По мнению Т.А. Власовой; М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой и др. церебральные астении, аффективная расторможенность, психопатоподобные расстройства могут не только снижать работоспособность, но могут выступать в качестве причины возникновения задержкой психического развития.

Данные авторы также подчеркивают, что среди дошкольников, страдающих астеническими состояниями в связи с функционально—динамическими нарушениями в ЦНС, особое место занимают дошкольники с вторичным инфантилизмом, входящие в группу детей с ЗПР. У большей части этих дошкольников повышенная утомляемость, истощаемость, что проявляется в пониженной работоспособности, быстром выключении из деятельности, колебаниях внимания, вялости, пассивности. У некоторых дошкольников, наоборот, повышенная утомляемость и истощаемость проявляются в возбудимости, неуравновешенности, в двигательном беспокойстве, суетливости. Как бы ни проявлялись астенические состояния, чаще всего они снижают обучаемость детей, задерживают темп их психического развития. При отсутствии нужной педагогической и

медицинской помощи эти дошкольники могут значительно отставать в развитии от своих нормально развивающихся сверстников, а в школе стать неуспевающими учащимися. Однако этот вариант задержки наиболее легок в плане коррекции [9].

Задержка психического развития – это нестойкое обратимое психическое развитие и замедление его темпа, которое выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов [34].

Термин «задержка психического развития» - был предложен Г.Е. Сухаревой. Понятие «задержка» подчеркивает несоответствие уровня психического развития возрасту и в то же время указывает на временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается, в отличие от умственной отсталости.

Задержка психического развития у дошкольников включает различные по этиологии и патогенезу anomalies психического развития, которые проявляются прежде всего в замедленном темпе формирования высших психических функций и речи, в личностной незрелости, негрубых нарушениях познавательной деятельности.

Задержка психического развития в отечественной специальной психологии определяется как нарушение темпа всего психического развития при наличии значительных потенциальных возможностей. Задержка психического развития – временное нарушение развития, которое корректируется тем раньше, чем благоприятнее условия развития ребенка [20].

Значительные потенциальные возможности выявляются у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в специальных экспериментах. Важно отметить, что выделить задержку психического развития в этом возрастном периоде – задача сложная. Это связано с тем, что при задержке психического развития наблюдаются проявления отставания в

развитии разных функций, сходные с наблюдаемыми при умственной отсталости. Причем в речевом развитии могут наблюдаться сходные проявления отставания. Еще мало изучены дошкольники как с задержкой психического развития, так и с недостатками развития речи. Поэтому часто ни психолог, ни врач – психоневролог не решаются ставить диагноз задержку психического развития у детей младше пяти лет [10].

Категория дошкольников с трудностями в обучении как следствием минимальных органических мозговых поражений исследуется и зарубежными авторами. Некоторые из них употребляют более широкое понятие «минимальная (легкая) дисфункция мозга».

Неблагоприятные условия жизни и воспитания нарушают их сенсорное развитие, общение с окружающими, а на этой основе задерживается умственное развитие, ущербно формируется личность.

Перенесенное дошкольником органическое заболевание ЦНС и оставшиеся его признаки служат патогенетической основой нарушения созревания тех или иных систем мозга, и в первую очередь лобных отделов. Впервые эту точку зрения высказала М.С. Певзнер [29].

Классификация по этиопатогенетическому принципу была предложена К.С. Лебединской. В соответствии с данной классификацией выделяют 4 варианта задержки психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально–органического генеза. Каждой из этих форм присущи свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка. Остановимся более подробно на каждой из этих форм [11].

Задержка психического развития конституционального происхождения– гармонический инфантилизм. При этой форме отмечается такая структура личности, при которой эмоционально–волевая сфера располагается как бы на ранней ступени развития. Преобладает эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения. Незрелость личности в целом, достаточно легкая внушаемость, произвольность всех психических функций. При переходе к школьному

возрасту для детей сохраняется большая значимость игровых интересов. Черты эмоционально–волевой незрелости нередко сочетаются с инфантильным типом телосложения. Дошкольник по-своему психическому и физическому облику соответствует более раннему этапу возрастного развития. Причиной такого состояния, как правило, являются факторы генетического характера. Нередко возникновение этой формы задержки психического развития может быть связано с негрубыми обменно–трофическими расстройствами. Дошкольникам с этой формой задержки психического развития практически не нужна специальная помощь, поскольку со временем отставание сглаживается. Однако обучение в школе с шестилетнего возраста для них нерационально.

Задержка психического развития соматогенного происхождения с явлениями стойкой соматической астении соматической инфантилизацией. Эта форма появляется вследствие длительной соматической недостаточности различного генеза (хронические инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки внутренних органов и др.). В возникновении задержки психического развития у данной группы дошкольников большая роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Большое значение имеют социальные факторы, приводящие к появлению различных невротических наслоений. Усугубляет состояние дошкольника режим ограничений и запретов, в котором он постоянно находится. Дошкольникам с данной формой задержки психического развития вместе с психолого–педагогическим воздействием требуется и медицинская помощь, периодическое пребывание в санатории.

Задержка психического развития психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу; психогенная инфантилизация). Данная форма чаще всего появляется в результате неблагоприятных условий воспитания ребенка. Конечно, социальный характер данной аномалии развития не исключает ее первоначально патологической структуры. Неблагоприятные социальные условия, долго

воздействующие и указывающие травмирующее влияние на психику дошкольника, способствуют возникновению стойких отклонений в его нервно-психической сфере. Данную форму задержки психического развития надо уметь отличать от педагогической запущенности, проявляющейся прежде всего в ограниченных знаниях и умениях детей вследствие недостатка интеллектуальной информации. Эта форма задержки психического развития наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловленном явлениями гипоопеки и гиперопеки. У детей в условиях безнадзорности (гипоопеки) не формируется произвольное поведение, не стимулируются развитие познавательной активности, не формируются познавательные интересы. Патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы сочетается с недостаточным уровнем знаний и бедностью представлений. Развитие детей в условиях гиперопеки ведет к возникновению у него таких отрицательных черт личности как отсутствие или недостаточность самостоятельности, инициативности и ответственности. Дети с данной формой задержки психического развития не способны к волевому усилию, у них отсутствует произвольная форма поведения, все эти качества в конечном счете ведут к тому, что дети оказываются неприспособленными к жизни и долгое время будут постоянно нуждаться в помощи. Патологическое развитие личности по невротическому типу наблюдается у дошкольников, воспитывающихся в условиях, где царят грубость, деспотичность, жестокость и агрессивность. Эта форма задержки психического развития часто встречается у дошкольников, лишенных семьи. У них отмечается эмоциональная незрелость, малая активность. Психическая неустойчивость сочетается с задержкой формирования познавательной деятельности.

Задержка психического развития церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция) занимает основное место в полиморфной группе ЗПР. Дошкольники с этой формой задержки психического развития характеризуются стойкостью и выраженностью

нарушений в эмоционально–волевой сфере и познавательной деятельности. Функциональные расстройства центральной нервной системы накладывают отпечаток на психологическую структуру этой формы задержки психического развития. Клинико–психологическую структуру данной формы задержки психического развития характеризует сочетание черт незрелости и различной степени поврежденности ряда психических функций. Признаки незрелости в эмоциональной сфере проявляются при органическом инфантилизме. А в интеллектуальной сфере проявляется как недостаточность сформированности отдельных корковых функций и в недоразвитии регуляции высших форм произвольной деятельности. В зависимости от типа соотношения черт органической незрелости и повреждения центральной нервной системы выделяют два клинико–психологических варианта задержки психического развития церебрально–органического генеза. При первом варианте у детей обнаруживаются черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма (негрубые церебростенические и неврозоподобные расстройства, признаки минимальной мозговой дисфункции, незрелость мозговых структур). Нарушения высших корковых функций имеют динамический характер, обусловленный их недостаточной сформированностью и повышенной истощаемостью. Регуляторные функции особенно слабы в звене контроля. При втором варианте – доминируют симптомы поврежденности: выраженные церебростенические, неврозоподобные, психопатоподобные синдромы.

При первом варианте этой формы задержки психического развития прогноз более благоприятен и в хороших социальных условиях таким дошкольникам можно рекомендовать пребывание в кругу учащихся школ общего назначения в сочетании с квалифицированной педагогической и психологической помощью. При втором варианте данной формы дефекта дошкольники нуждаются в существенной психолого–педагогической коррекции. Такая коррекция в ряде случаев может быть обеспечена только в условиях специальных учреждений для дошкольников и школьников с

задержкой психического развития или в специальных группах детского сада, или классах коррекционно–развивающего обучения школ общего назначения. В зависимости от особенностей проявления ЗПР строится коррекционная работа. В нашей стране к этой категории детей относят ни педагогически запущенных детей, ни детей со специфическими отклонениями в эмоционально–волевой сфере и поведении [11].

Для всех детей с задержкой психического развития характерна по–разному выраженная эмоциональная неустойчивость, несформированность произвольного внимания, повышенная истощаемость и другие отклонения в регуляции произвольных форм деятельности, обеспечивающей нормальное протекание познавательных процессов (памяти, восприятия, мышления). Важно подчеркнуть, что применение стимулирующей и организующей помощи повышает эффективность решения интеллектуальных заданий [4].

Таким образом, при обследовании дошкольников, обнаруживающих затруднения в усвоении знаний, должны использоваться методики, которые дают возможность не только качественно, но и количественно оценить психические особенности в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Без использования методик, позволяющих получить объективные данные о соотношении уровня развития познавательных процессов с характеристиками, отражающими сформированность процессов регуляции познавательной деятельности, невозможно осуществление дифференцированного подхода к задержке психического развития, а следовательно, и выбора адекватных коррекционных мероприятий, повышающих эффективность усвоения знаний, умений, навыков в объеме программы общеобразовательной школы.

1.4 Особенности коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др. отмечают, что межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте [45].

Общение - это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека. Наиболее широкое распространение получила в связи с этим точка зрения, в основе которой лежит понимание общения как коммуникативной деятельности. Такая точка зрения сложилась не сразу и получила широкое развитие в трудах А.В. Запорожца, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, Б.Ф. Ломова, Д.Б. Эльконина и др.

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения [31].

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

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

Заслуживает внимания и тот факт, что дети пяти - шестилетнего возраста с ЗПР, поступив в группу специального детского сада, обнаруживают неумение пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым [37].

Экспериментальные данные Е.С. Слепович свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития в разных сферах их деятельности преобладает деловое общение со взрослыми [32].

В игре некоторую роль играют личностные контакты, а обращений ко взрослым, связанных с познанием окружающего мира, крайне мало. Эти данные совпадают с характеристикой поведения обсуждаемых детей во время психолого-педагогического обследования, проведенного Е.С. Большаковой. Автор подчеркивает, что дети осторожны в проявлении своих интересов, в общении со взрослыми отсутствует живость, они пассивны в игре. Даже при незначительных неудачах в работе дети отказываются от ее продолжения, замыкаются, настораживаются [2].

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

своей деятельности. Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию. Их удовлетворяют тактильный контакт (касание руки, поглаживание головы), улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки («молодец», «хороший мальчик»). Дети охотнее идут на контакт, легче принимают помощь, реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенной им деятельности, если общение со взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха, доверия [32].

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

- их неустойчивость;
- отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;
- однообразие и бедность познавательных контактов со взрослыми [24].

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

стараятся уточнить, побольше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормально развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Исследования нейрофизиологов выявили у детей с задержкой психического развития нарушения функциональной активности левого доминантного по речи – полушария мозга и межполушарных взаимодействий лобных и нижнетеменных структур. Структурно-функциональная организация левого полушария отражает некоторую степень его незрелости – состояние, которое характерно для более раннего этапа онтогенеза ребенка [44].

В исследовании Е.Е. Дмитриевой и У.В. Ульенковой показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре. Однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жесто-мимическими или тактильными средствами [39].

Е.С. Слепович подчеркивает своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с задержкой психического развития двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной [32].

Коррекционная работа обеспечивает полноценное проведение сюжетных игр, содержанием которых являются предметные действия. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен. Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности. Мир отношений

моделируется детьми поверхностно, примитивно, зачастую просто неадекватно.

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования Л.Н. Галигузовой, М. И. Лисиной, А.Г. Рузской Е.О. Смирновой. Развитие общения со сверстником проходит в дошкольном возрасте несколько этапов.

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

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

В 6–7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не только в связи с внешней ситуацией, но и вследствие избирательных отношений между детьми [19].

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

- неигровое поведение: ребенок не играет, но занят чем – то таким, что вызывает у него быстро проходящий интерес;
- игра – наблюдение: ребенок наблюдает, как играют другие, часто задает им вопросы, что-то советует, сам редко вступает в игру;

- игра в одиночестве: ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми;

- параллельная игра: ребенок играет один, однако в непосредственной близости от других играющих детей;

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

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

По данным Л.И. Переслени, первые три типа (так называемые изолированные игры) характерны для детей в возрасте от 1 года до 3 лет.

Связанные и совместные игры (которые исследователь называет «социальными играми») – для дошкольников.

Становясь старше, дети меньше играют в одиночестве и все больше тянутся к сверстникам. В этом общении они лучше усваивают социальные нормы поведения [26].

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

В отличие от нормально развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6 – 7 -летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. «Чужой» сверстник – достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект [25].

Таким образом, общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У

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

Наблюдая за деятельностью детей, можно заметить нарушения коммуникативной деятельности. Изучить особенности коммуникативной деятельности детей и помочь им в совершенствовании этого навыка можно с помощью различных методик.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

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

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

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

Общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

ГЛАВА II ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Методики исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Общение - один из важнейших факторов общего психического развития ребенка, этапы, которого характеризуются конкретной социальной системой отношений ребенка с другими людьми, в которую он попадает с момента рождения. Под влиянием общения происходит качественная перестройка психики ребенка, в результате чего изменяются его взаимоотношения с людьми и окружающей действительностью в целом. Старший дошкольный возраст является наиболее ответственным этапом школьного детства. Высокая сензитивность этого возрастного периода определяет большие потенциальные возможности разностороннего развития ребенка. Полноценное проживание этого возраста, его позитивные приобретения являются необходимым основанием, на котором выстраивается дальнейшее развитие ребенка как активного субъекта познания и деятельности [8].

Психологи определяют коммуникативные способности как индивидуально – психологические особенности личности, обеспечивающие эффективность ее общения и совместимость с другими людьми.

Способность к общению включает в себя:

- желание вступать в контакт с окружающими «Я хочу!»;
- умение организовать общение «Я умею!», включающее умение слушать собеседника, умение эмоционально сопереживать, умение решать конфликтные ситуации;
- знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими «Я знаю!» [27].

Пути развития коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста:

Д.Н. Дубина, Ю.А. Судаплатова за основу своей работы берут народную сказку. Они считают, что одним из способов расширения языкового поведения, формирования коммуникативных умений личности дошкольника является диалогическое общение на основе произведений устного народного творчества [36].

Н.К. Ледовских, Н.А. Богданова как коммуникативный повод для общения педагога с детьми видят изобразительную деятельность. Авторы считают, что общение по поводу изобразительной деятельности — это эмоционально насыщенное общение, сближающее детей и взрослых. Изобразительная деятельность требует коммуникативного взаимодействия на всех этапах: на этапе обсуждения темы, выбора средств и техники изображения, в процессе непосредственно изобразительной деятельности и на этапе осмысления ее результатов.

Очень много проектов (Г.А. Сайтова, Н.Н. Кулиш, С.С. Мальцева; С. А. Мурзина), связанных с игрой как средством формирования коммуникативной компетентности. При этом авторы решают несколько задач: формируют монологическую и диалогическую речь, учат сотрудничеству. И это очень обосновано, ведь игра представляет собой совместную деятельность детей. Общие интересы, цели, задания, совместные действия в игре способствуют воспитанию положительных взаимоотношений между сверстниками. Именно игра позволяет выявить задатки ребенка и превратить их в способности, развивает умения и навыки, стимулирует развитие дошкольника в целом [18].

Существуют и более частные программы по формированию коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Среди них:

«Развитие основ коммуникативной компетентности при изучении английского языка в подготовительной группе» - Т.А. Благовещенская.

«Развитие коммуникативной компетентности через диалог с искусством: смысловое общение на языке образов, знаков и символов культуры» - И.А. Лыкова [21].

«Здоровьесберегающая коммуникативная среда» - В.Н. Чиркова.

Мы изучили и адаптировали критерии с учетом темы исследования.

Существует большое количество методик, направленных на изучение и развитие коммуникативной компетенции (Приложение 1). Нам в соответствии с критериями необходимы следующие методики:

- методика «Поделит игрушки»;
- беседа с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»;
- методика «Раскрась рукавички».

Данные методики были выбраны из комплекса психолого-педагогических методик авторов Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной.

1. Методика «Поделит игрушки»

Цель: исследование навыков общения ребенка в ситуации морального выбора.

Ход работы. Ребенку предлагают поделить одежду для кукол или военную технику между собой и еще двумя партнерами по игре, с которыми он незнаком и которых он не видит.

Для трех участников игры экспериментатор предлагает всего пять предметов.

2. Методика «Раскрась рукавички»

Цель: изучение коммуникативных навыков детей.

Используемый материал: силуэтные изображения рукавичек или других несложных предметов, составляющих пару, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Ход работы.

I. Двум детям дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют,

что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

II. Детям предлагают сделать то же, но дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться. Далее проводится эксперимент; важно, чтобы дети выполняли задание самостоятельно.

3. Беседа с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»

Цель: выяснить особенности взаимоотношений детей.

Ход работы. Проводилась беседа с неоконченными ответами.

Вопросы:

1. Дети играли в группе, им было очень весело, а один мальчик сидел очень грустный. Что бы ты сделал?

2. Если бы ты играл (а) в «Строителей» с другими детьми, и кому-то не хватило бы кубиков на постройку, чтобы ты сделал? А если бы тебе нужны были кубики?

3. Если бы ты гулял на участке детского сада вместе с другими детьми и вдруг кто-нибудь из ребят упал около тебя и сильно ушибся. Что бы ты сделал? Как поступил бы?

Проведенные нами наблюдения и анализ методик позволяют разработать уровни развития коммуникативной компетенции:

Низкий: ребенок не сотрудничает со взрослым и ведет себя неадекватно по отношению к заданию, не понимает его цели;

Средний: ребенок принимает задания, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может, в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания;

Высокий: ставятся в том случае, если ребенок сразу начал сотрудничать со взрослым, принимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

2.2 Результаты исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Анализ методики «Подели игрушки»

Оценка результатов теста:

- если ребенок делит игрушки в свою пользу, оставляя себе больше (себе три, другим по одной, считается, что моральный выбор он делает неправильно – низкий уровень навыков общения;

-если оставляет себе две игрушки, а остальные делит между другими участниками – средний уровень навыков общения;

- если оставляет себе только одну игрушку, а остальные делит между другими участниками, считается, что моральный выбор сделан им правильно – высокий уровень навыков общения.

Изучив сформированность коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Подели игрушки» были получены следующие данные.

Один ребенок (Леша) оставил себе только одну игрушку, а остальные поделил между другими участниками – высокий уровень навыков общения. Моральный выбор сделан им правильно. Четыре ребенка (Тимофей, Никита, Вика, Ника) оставили себе по две игрушки, а остальные поделили между другими участниками – средний уровень навыков общения. Пять детей (Кирилл, Вероника, Ксюша, Миша, Степа) оставили себе по три игрушки, поделив оставшиеся между другими участниками, сделав, неправильный моральный выбор – низкий уровень навыков общения.

Проанализировав полученные данные можно сделать вывод, что 10% детей имеют высокий уровень навыков общения, 40 % детей имеют средний уровень навыков общения, и 50 % детей низкий уровень.

Таблица 1

Уровень навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Имя ребенка	Низкий уровень навыков общения	Средний уровень навыков общения	Высокий уровень навыков общения
Леша			+
Тимофей		+	
Никита		+	
Кирилл	+		
Вероника	+		
Ксюша	+		
Вика		+	
Ника		+	
Миша	+		
Степа	+		

Анализ беседы с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»

Вопросы:

1) Дети играли в группе, им было очень весело, а один мальчик сидел очень грустный. Что бы ты сделал?

2) Если бы ты играл (а) в «Строителей» с другими детьми, и кому-то не хватило бы кубиков на постройку, чтобы ты сделал? А если бы тебе нужны были кубики?

3) Если бы ты гулял на участке детского сада вместе с другими детьми и вдруг кто-нибудь из ребят упал около тебя и сильно ушибся. Что бы ты сделал? Как поступил бы?

Отвечая на первый вопрос, дети разделились поровну на две группы. 50% детей говорили о том, что, если бы они заметили, что кто-то из детей сидит грустный, они бы постарались развеселить его - дать игрушку,

конфету, пригласили бы поиграть вместе. (Леша, Тимофей, Никита, Кирилл, Ника). 50% детей говорили, что они не стали бы подходить к ребенку или просто не знали как поступить в данной ситуации (Вероника, Ксюша, Вика, Миша, Степа).

Отвечая на второй вопрос, 60% детей (Леша, Никита, Вика, Кирилл, Ксюша, Ника) сказали, что они бы поделились, если бы у их товарища не хватало кубиков. Из шести детей, двое отвечали только после наводящих вопросов. У 40 % детей данный вопрос вызвал затруднения (Вероника, Миша, Тимофей, Степа) Отвечая на вопрос о том, если бы кубиков не хватало у них самих, 40 % детей (Никита, Вика, Кирилл, Ника) сказали, что попросят чтобы с ними поделились, 30 % детей (Вероника, Миша, Ксюша) не стали бы просить. У 20% детей (Тимофей, Степа) данный вопрос вызвал затруднения, Леша сказал, что подождет, пока кубики освободятся.

Отвечая на третий вопрос, 20% детей (Кирилл, Вика) сказали, что они бы пожалели товарища, успокоили бы его. Один ребенок (Ксюша) не смогла смоделировать ситуацию, назвала только причину, почему упал ребенок. Тимофей сказал, что необходимо приклеить что то, что бы не было крови и сказать, что так больше делать не надо. Никита сказал, что если рана маленькая, то необходимо обработать зеленкой, а если большая, то приклеить лейкопластырь. Ника сказала, что она бы просто ушла. 40% детей (Леша, Вероника, Степа, Миша) затруднялись ответить на данный вопрос, не знали как поступить в данной ситуации.

Таким образом, по ответам можно сделать вывод, что дети частично умеют взаимодействовать друг с другом. Не смотря на то, что дети способны делиться игрушками с другими детьми, попросить о помощи или попросить поделиться они не хотят или не умеют. Большое количество детей затруднялись ответить на вопросы. Дети больше взаимодействуют друг с другом, чем со взрослыми. При необходимости некоторые дети способны пожалеть другого. Обращаться за помощью к взрослым они еще не научились.

Анализ методики «Раскрась рукавички».

Используемый материал: силуэтные изображения рукавичек или других несложных предметов, составляющих пару, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Ход работы.

I. Двум детям дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступить к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

II. Детям предлагают сделать то же, но дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться. Далее проводится эксперимент; важно, чтобы дети выполняли задание самостоятельно.

Изучая сформированность коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Раскрась рукавички» и получив результаты, были получены следующие данные.

Показатели уровня выполнения задания:

Н (низкий) – 3 пары;

С (средний) – 2 пары;

В (высокий) – 0

Низкий уровень выполнения задания имеют следующие пары:

Пара Леша – Тимофей рисовали по отдельности, не разговаривая друг с другом. В узорах нет сходства совсем, дети не пытаются договориться.

Пара Вероника – Ксюша рисуют, не совещаясь друг с другом, ругаются из-за карандашей. В узорах нет сходства, дети не пытаются договориться.

Пара Миша – Степа рисуют, не обращая внимания друг на друга, каждый рисует, как ему хочется. Сходства в рисунках не наблюдается.

Средний уровень выполнения задания имеют следующие пары:

Пара Никита – Кирилл. Никита знает, как сделать правильно, чтобы рисунок совпадал, как исправить, чтобы стало одинаково. Кирилл не

понимает, делает все по-своему. Присутствует частичное сходство в узорах, т.к. Никита повторял за Кириллом, чтобы было одинаково.

Пара Ника – Вика. Обсуждений по поводу раскрашивания нет. Каждый рисует отдельно, изредка обращая внимания на работу соседа. Оба ребенка начали работу с одного и того места, имеет место сходство некоторых деталей.

Дети с высоким уровнем выполнения задания отсутствуют.

Таблица 2

Степень взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Пары	Наблюдения					Уровень
	Продуктивность совместной деятельности	Умение договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;	Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	Взаимопомощь по ходу рисования	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	
Леша Тимофей	–	–	–	–	+	Н
Никита Кирилл	–	+	–	–	+	С
Вероника Ксюша	–	–	–	–	–	Н
Ника Вика	–	–	–	–	+	С
Миша Степа	–	–	–	–	–	Н

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем;

Средний уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия;

Высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Анализируя данные в таблице можно сделать вывод, что большая часть учащихся в группе не умеет слышать, слушать и понимать друг друга, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу. Даже если в паре, один из детей старается сделать одинаково или подсказывает, другой стоит на своем и не уступает, делает все по-своему. Некоторые дети начинали ругаться из-за карандашей.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

Таким образом, после проведения исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно сделать выводы, что не все дети:

- умеют и хотят делиться друг с другом;
- умеют договариваться, приходить к общему решению, убеждать, аргументировать и т.д.;
- обладают умением взаимного контроля по ходу выполнения деятельности;
- оказывают помощь друг другу в процессе совместной деятельности;
- эмоционально относятся к совместной деятельности;
- умеют выражать чувства эмпатии по отношению друг к другу;
- знают, что можно обратиться за помощью к взрослым.

Таким образом, подводя итоги исследования можно сказать что, уровень коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития либо низкий, либо средний. Все это означает, что необходимо проведение коррекционной работы по развитию коммуникативной компетенции.

Низкий: ребенок не сотрудничает с взрослым и ведет себя неадекватно по отношению к заданию, не понимает его цели.

Средний: ребенок принимает задания, начинает сотрудничать с взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может, в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

ГЛАВА III РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Содержание коррекционной работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Дети дошкольного возраста не всегда адекватно могут выразить свои мысли, чувства, ощущения, что является препятствием для установления полноценного контакта между взрослым и ребенком. В то время как именно дошкольный и младший школьный возраст чрезвычайно благоприятны для овладения коммуникативными навыками.

Дети в этом возрасте отличаются особой чуткостью к языковым явлениям, у них появляется интерес к осмыслению своего речевого опыта, решению коммуникативных задач [30].

Необходимо отметить что, в последнее время возрастает потребность к овладению способами общения в процессе обучения, усиливается необходимость в освоении растущим человеком способов межличностного взаимодействия [44].

В современном обществе ребенок очень рано попадает в активную разнообразную медиасреду. С раннего детства его увлекает компьютер, телевизор, телефоны, планшеты как средство игры и удовлетворения познавательного интереса. Одним из первых представителей медиапространства для дошкольников являются мультфильмы. Это и времяпрепровождение, и воспитание ребенка. Мультфильмы обладают богатыми педагогическими возможностями в области социально-коммуникативного развития: позволяют сконцентрировать внимание детей; повышают мотивацию к процессу обучения; показывают примеры поведения, что способствует социализации, поскольку дети учатся,

подражая; воспитывают этику и культуру общения; формируют оценочные отношения к миру, развитие мышления, понимание причинно-следственных связей; развивают эстетический вкус, чувство юмора; мультфильмы помогают реализовать эмоциональные потребности детей.

Мультипликация дает возможность легко проникнуть в суть реальных вещей и явлений и в простой наглядной форме донести информацию до детей. Методически важно и то, что интерес к мультфильмам не ослабевает при многократных просмотрах. Это помогает поддерживать внимание к неоднократно предъявленному учебному материалу и обеспечивает эффективность восприятия. Использование мультфильмов также способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и прежде всего, внимания и памяти.

При помощи бесед и анализирования поступков, у детей развивается коммуникативная компетенция, умение сочувствовать другим людям, выражать свои эмоции.

О значении сказки в жизни ребенка педагогами и психологами написано огромное количество работ. В научной литературе встречается подробное описание функций сказок, причин их такой популярности и любви к ним детей.

Казалось бы, при таком количестве исследований тема сказки уже потеряла свою актуальность. Однако и в этом нет ничего удивительного, активно продолжают исследования природы сказки и её способностей влияния на детей.

Детям нравятся сказки и мультфильмы, так как это их возрастная особенность. При помощи сказок и мультфильмов можно развивать речевую активность дошкольников [36].

Еще одной результативной формой является театрализованная деятельность. Возможности театрализованной деятельности очень широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело поставленные вопросы

заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения. С умственным развитием тесно связано и совершенствование речи.

Мы в своей работе решили пойти от интересов детей и постарались использовать методы, которые максимально привлекают внимание детей, поддерживают интерес на протяжении всего занятия и удовлетворяют внутренние потребности ребенка.

Анализ литературы показал, что у Владимира Сутеева существует огромное количество произведений, которые могут научить детей правилам общения, взаимодействия, дружбе и многому другому (Приложение 2). На многие произведения создана мультипликация.

Для развития коммуникативной компетенции мы предлагаем использовать сказки Владимира Сутеева.

Использовать данный метод можно по следующему алгоритму:

1. Чтение сказок В. Сутеева;
2. Просмотр мультфильмов по мотивам сказок Сутеева;
3. Проведение беседы с детьми, анализирование поступков героев сказок и мультфильмов.

В своей работе мы будем использовать как сказки Сутеева, так и мультипликацию на его сказки.

Таким образом, использовать мультфильмы или же фрагменты мультфильмов можно на любом этапе занятия в зависимости от целей, поставленных педагогом. Их правильное использование расширяет возможности для активной работы в процессе формирования языковых знаний, умений и навыков учащихся, делает учебный процесс более увлекательным и интересным.

3.2 Результаты экспериментального исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Практическая деятельность проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 153 г. Челябинска». на протяжении 3 месяцев (сентябрь, октябрь, ноябрь). В эксперименте принимали участие 10 детей старшей коррекционной группы для детей с задержкой психического развития от 5 до 6 лет.

Методика «Поделит игрушки»

Оценка результатов теста:

- если ребенок делит игрушки в свою пользу, оставляя себе больше (себе три, другим по одной, считается, что моральный выбор он делает неправильно – низкий уровень навыков общения;

-если оставляет себе две игрушки, а остальные делит между другими участниками – средний уровень навыков общения;

- если оставляет себе только одну игрушку, а остальные делит между другими участниками, считается, что моральный выбор сделан им правильно – высокий уровень навыков общения.

Изучив сформированность коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Поделит игрушки» были получены следующие данные.

Один ребенок (Миша) оставил себе 3 игрушки, а остальные поделил между другими участниками – низкий уровень навыков общения. Моральный выбор сделан им не правильно. Семь детей (Тимофей, Никита, Вика, Ника, Вероника, Ксюша, Кирилл) оставили себе по две игрушки, а остальные поделили между другими участниками – средний уровень навыков общения. Двое детей (Леша, Степа) оставили себе по одной игрушке, поделив оставшиеся между другими участниками, сделав, правильный моральный выбор – высокий уровень навыков общения.

Проанализировав полученные данные можно сделать вывод, что 20% детей имеют высокий уровень навыков общения, 70 % детей имеют средний уровень навыков общения, и 10 % детей низкий уровень.

Таким образом, наблюдается тенденция к улучшению т.к. в констатирующем эксперименте детей с низким уровнем было – 5, средним – 4, высоким – 1, после проведения коррекционной работы, детей с низким уровнем стало – 1, средним – 7, высоким – 2.

Таблица 3

Уровень навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Имя ребенка	Низкий уровень навыков общения	Средний уровень навыков общения	Высокий уровень навыков общения
Леша			+
Тимофей		+	
Никита		+	
Кирилл		+	
Вероника		+	
Ксюша		+	
Вика		+	
Ника		+	
Миша	+		
Степа			+

Анализ беседы с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»

Вопросы:

1) Дети играли в группе, им было очень весело, а один мальчик сидел очень грустный. Что бы ты сделал?

2) Если бы ты играл (а) в «Строителей» с другими детьми, и кому-то не хватило бы кубиков на постройку, чтобы ты сделал? А если бы тебе нужны были кубики?

3) Если бы ты гулял на участке детского сада вместе с другими детьми и вдруг кто-нибудь из ребят упал около тебя и сильно ушибся. Что бы ты сделал? Как поступил бы?

Отвечая на первый вопрос, дети разделились на две группы. 70% детей говорили о том, что, если бы они заметили, что кто-то из детей сидит грустный, они бы постарались развеселить его - дать игрушку, конфету, пригласили бы поиграть вместе, подарили бы цветы, какой либо подарок. (Леша, Тимофей, Никита, Кирилл, Ника, Ксюша, Вика). 30% детей говорили что они не стали бы подходить к ребенку или просто не знали как поступить в данной ситуации (Вероника, Миша, Степа).

Отвечая на второй вопрос, 70% детей (Леша, Никита, Вика, Кирилл, Ксюша, Ника, Тимофей) сказали, что они бы поделились, если бы у их товарища не хватало кубиков. У 30 % детей данный вопрос вызвал затруднения, после заданных наводящих вопросов, ответили, нет, не стали бы делиться (Вероника, Миша, Степа). Отвечая на вопрос о том, если бы кубиков не хватало у них самих, 80 % детей (Никита, Вика, Кирилл, Ника, Вероника, Тимофей, Степа, Леша) сказали, что попросят чтобы с ними поделились, 20 % детей (Миша, Ксюша) не стали бы просить.

Отвечая на третий вопрос, 30% детей (Кирилл, Вика, Никита) сказали, что они бы пожалели товарища, успокоили бы его. Тимофей сказал, что необходимо приклеить что то, что бы не было крови и сказать, чтобы больше не бегал. Леша сказал, что помог бы встать и узнал, почему он плачет. Вероника подошла, но жалеть не стала бы. Ника сказала, что она бы просто ушла. 20% детей (Ксюша, Миша) затруднялись ответить на данный вопрос, не знали как поступить в данной ситуации. Степа сказал, что не стал бы подходить.

Таким образом, проведя коррекционную работу, можно сделать вывод, что по сравнению с результатами констатирующего эксперимента дети стали лучше взаимодействовать друг с другом. У них появилось желание просить игрушки и делиться с ними. Затруднений при ответе на вопросы не

наблюдалось, все дети пошли на контакт со взрослым, проводящим эксперимент. Обращаться за помощью к взрослым они еще не научились.

Анализ методики «Раскрась рукавички».

Ход работы.

I. Двум детям дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

II. Детям предлагают сделать то же, но дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться. Далее проводится эксперимент; важно, чтобы дети выполняли задание самостоятельно.

Изучая сформированность коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Раскрась рукавички» и получив результаты, были получены следующие данные.

Показатели уровня выполнения задания:

Н (низкий) – 1 пара;

С (средний) – 3 пара;

В (высокий) – 1 пара

Низкий уровень выполнения задания имеет следующая пара:

Пара Миша – Степа рисуют, не обращая внимания друг на друга, каждый рисует, как ему хочется. Сходства в рисунках не наблюдается.

Средний уровень выполнения задания имеют следующие пары:

Пара Леша – Тимофей рисовали по отдельности, не разговаривая друг с другом. Тимофей выбрал карандаш, который захотел. Леша повторял за Тимофеем, пытался объяснить Тимофею, что необходимо делать одинаково. В узорах наблюдается частичное сходство.

Пара Вероника – Ксюша рисуют, не совещаясь друг с другом. Наблюдают за работой соседа, пытаются повторить за ним. В узорах наблюдается частичное сходство.

Пара Ника – Вика. Обсуждений по поводу раскрашивания нет. Каждый рисует отдельно, изредка обращая внимания на работу соседа. Оба ребенка начали работу с одного и того места, наблюдается частичное сходство.

Высокий уровень выполнения задания имеет следующая пара:

Пара Никита – Кирилл рисуют совместно, меняясь карандашами. Постоянно наблюдают за соседом. Рукавички украшены одинаковым узором.

Таблица 4

Степень взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Пары	Наблюдения					Уровень
	Продуктивность совместной деятельности	Умение договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;	Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	Взаимопомощь по ходу рисования	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	
Леша Тимофей	+	-	-	-	+	С
Никита Кирилл	+	+	-	-	+	В
Вероника Ксюша	+	+	-	-	-	С
Ника Вика	-	-	-	-	+	С
Миша Степа	-	-	-	-	-	Н

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем.

Средний уровень – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия.

Высокий уровень – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

Анализируя данные в таблице можно сделать вывод, что по сравнению с результатами констатирующего эксперимента, наблюдается тенденция к улучшению. Дети учатся слушать друг друга, правильно рассуждают, что результат их совместной деятельности должен совпадать друг с другом. Если один из детей не понимает, что варежки должны быть одинаковы, другой ребенок подсказывает ему, или же идет на уступки и повторяет рисунок. Взаимный контроль деятельности у детей не сформировался. Споры из-за карандашей не происходило, дети уступали друг другу.

Таким образом, подводя итоги всего исследования можно сказать что, уровень коммуникативной компетенции у большей половины детей с задержкой психического развития после проведенной коррекционной работы средний.

Средний: ребенок принимает задания, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может, в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ III

Исследование по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 153 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 10 детей старшей коррекционной группы для детей с задержкой психического развития от 5 до 6 лет.

Данные первой методики показывают что, у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР ответы развернуты и разнообразны. По ответам можно сделать вывод, что дети взаимодействуют друг с другом в группе. Большинство детей пришли бы на помощь своему товарищу. При необходимости могут обращаться за помощью к взрослым.

Результаты второй методики: 62,5 % имеют высокий уровень навыков общения, 25 % имеют средний уровень навыков общения, и 12,5 % низкий уровень.

Анализируя проведенное исследование можно сделать вывод, что в результате проведенной коррекционной работы, некоторые учащиеся в группе научились слышать, слушать и понимать друг друга, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью проводимого исследования было теоретически изучить и практически выявить особенности развития коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

При решении первой задачи исследования нами была проанализирована психолого-педагогическая литература по данной проблеме. Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, а также определенная совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное общение.

При решении второй задачи исследования мы выявили, что развитие ребенка с ЗПР протекает по тем же закономерностям, что и развитие нормально развивающегося ребенка. Но вместе с тем оно характеризуется своеобразием, которое обусловлено дефектом.

Был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого выяснилось, что для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР необходима коррекционная работа по развитию коммуникативной компетенции.

В рамках коррекционной работы с детьми было организовано:

1. Чтение сказок В. Сутеева;
2. Просмотр мультфильмов по мотивам сказок Сутеева;
3. Проведение беседы с детьми, анализирование поступков героев сказок и мультфильмов.

После коррекционной работы с детьми, мы провели контрольный эксперимент, по результатам которого, можно сказать, что наблюдается тенденция к улучшению.

Таким образом, цель данной работы достигнута, а задачи решены.

Список литературы

1. Алифанова, Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр [Текст] / Е.М. Алифанова. – Волгоград. : Модэк, 2001. – 168 с.
2. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоление [Текст] / С. Е. Большакова. – М. : Просвещение, 2005. – 128 с.
3. Гаврилушкина, О. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада [Текст] / О. Гаврилушкина // Ребенок в детском саду. – 2003. — №2. – С. 12-16.
4. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до 7 лет [Текст] / Л. Н. Галигузова, Е. О. Смирнова. – М.: Просвещение, 1992. – 206 с.
5. Дридзе, Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии [Текст]/ Т. М. Дридзе. — М.: Издательство «Наука»; Академия наук СССР, Институт социологических исследований, 1984. – 134 с.
6. Дубинина, Л. Коммуникативная компетентность дошкольников: сборник игр и упражнений [Текст] / Л. Дубинина. – М.: Книголюб, 2006. – 176 с.
7. Екжанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – СПб.: КАРО, 2008. – 336 с.
8. Жуков, Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении [Текст] / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 142 с.
9. Развитие общения у дошкольников [Текст] / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1994. – 269 с.
10. Кравцова, Е.Н. Ребенок внутри общения [Текст] / Е. Н. Кравцова // Дошкольное образование. 2005. № 3. С. 2-6.

11. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей [Текст] / В.В. Лебединский.– М.: Издательство Московского университета, 1985.- 244 с.
12. Ледовских, Н.К. Изобразительная деятельность детей дошкольного возраста как коммуникативный повод для педагога [Текст] / Н. К. Ледовских // Детский сад: теория и практика. – 2013. — №3. – С. 106-112
13. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2005. – 214 с.
14. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – СПб.: 2009. – 320 с.
15. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. М. И. Лисиной. – М.: Педагогика, 1985. 208 с.
16. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М.: Педагогика.1996. – 144 с.
17. Лисина, М. И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками [Текст] / М. И.Лисина, Р. А. Смирнова, под редакцией Я. Л. Коломинского. – Минск.: Сила. 2005. - 194 с.
18. Лисина, М. И. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников [Текст] / М. И. Лисина, Т. Д. Сарториус;под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 2000. – 169 с.
19. Лисина., М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М. И. Лисина,под ред. А.Г. Ружской. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 384 с.
20. Лубовский, В. И. Дети с задержкой психического развития [Текст] / В.И. Лубовский, Л. И. Переслени, - М.: Просвещение, 2003. – 164 с.
21. Лыкова, И.А. Диалог с искусством: смысловое значение на языке образов, знаков и символов культуры [Текст] / И.А. Лыкова // Детский сад: теория и практика. – 2013. — №3. – С.90-105

22. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2009. — 640 с.
23. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений [Текст] /С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1992, - 928 .
24. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР [Текст] / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. М.: Педагогика, 2007. – 304 с.
25. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. 2000. № 3. С. 12-16.
26. Переслени, Л. И. Задержка психического развития - вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, // Вопросы психологии. 2003. № 1. С. 5-8.
27. Подъячева, И.П. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / И.П. Подъячева. М.: Просвещение, 2001. – 169 с.
28. Поздеева, С.И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как условие формирования коммуникативной компетентности детей [Текст] / С.И. Поздеева // Детский сад. – 2013. — №3, — С.76-83
29. Психолог в детском дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности [Текст] / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М.: Новая школа, 1996. – 144 с.
30. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 2009. – 216 с.
31. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
32. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е.С. Слепович. – Минск: Академия Холдинг, 1989. – 200 с.

33. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е.О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М.:ВЛАДОС, 2005.– 126с.
34. Смирнова, И.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л. С. Выготского и М.И. Лисиной [Текст] // Вопросы психологии, 1996, №6.
35. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] Е.А.Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова. и др. – М.: Просвещение, 2004. -164 с.
36. Судоплатова, Ю.А. Народная сказка как средство развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста [Текст] / Ю.А. Судоплатова, Д.Н. Дубинина // Детский сад: теория и практика. – 2013. — № 3. — С. 84-89
37. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.Д. Тригер. – Ярославль. : Академия развития, 2008. – 128 с.
38. Ульенкова, У. В. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития и коррекционно-педагогическая работа с ними[Текст] /У.В. Ульенкова. –М.: Педагогика, 1983. — 38 с.
39. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. [Текст]/ У.В. Ульенкова. – М.: Просвещение, 2000. – 294 с.
40. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии [Текст]: пособие для студ. высш. и сред.пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М.: Академия, 1998. – 304с.
41. Фельдштейн, Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования [Текст] Д.И. Фельдштейн. // Вестник практической психологии образования. 2011. №1. – С. 45-54

42. Филичева, Т. Б. Нарушение речи у детей [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М.: Просвещение, 1993. – 219 с.
43. Хуторской, А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие [Текст] / А. В. Хуторской. — М.: Эйдос, Издательство Института образования человека, 2013 – 311 с.
44. Шипицына, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст]/ Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
45. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст]/ Д.Б. Эльконин. -М.: Академия, 2006. – 384 с.

Приложение

Список приложений

Приложение 1: Методики исследования коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

- Методика «Подели игрушки»;
- Методика «Раскрась рукавички»;
- Беседа с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы... »;
- Схема наблюдения (по М. Я. Басову);
- Экспериментальная игра «Секрет» (социометрия);
- Изучение навыков культуры общения (со взрослыми и сверстниками)

Приложение 2: Сказки Владимира Сутеева

- «Мышонок и карандаш»;
- «Капризная кошка»;
- «Петух и краски»;
- «Что за птица?»;
- «Кораблик»»;
- «Кто сказал мяу?»;
- «Под грибом;»
- «Разные колеса»;
- «Три котенка».
- Цыпленок и утенок

Методика «Поделит игрушки»

Цель: исследование навыков общения ребенка в ситуации морального выбора.

Ход работы. Ребенку предлагают поделить одежду для кукол (если это девочки) или военную технику (если это мальчики) между собой и своими товарищами из группы которых он не видит.

Для трех участников игры экспериментатор предлагает всего пять предметов.

Оценка результатов теста:

- если ребенок делит игрушки в свою пользу, оставляя себе больше (себе три, другим по одной, считается, что моральный выбор он делает неправильно – низкий уровень навыков общения;
- если оставляет себе две игрушки, а остальные делит между другими участниками – средний уровень навыков общения;
- если оставляет себе только одну игрушку, а остальные делит между другими участниками, считается, что моральный выбор сделан им правильно – высокий уровень навыков общения.

Методика «Раскрась рукавички»

Цель: изучение коммуникативных навыков детей.

Используемый материал: силуэтные изображения рукавичек или других несложных предметов, составляющих пару, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Ход работы.

I. Двум детям дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют, что сначала договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

II. Детям предлагают сделать то же, но дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться. Далее проводится эксперимент; важно, чтобы дети выполняли задание самостоятельно.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
2. Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.
3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

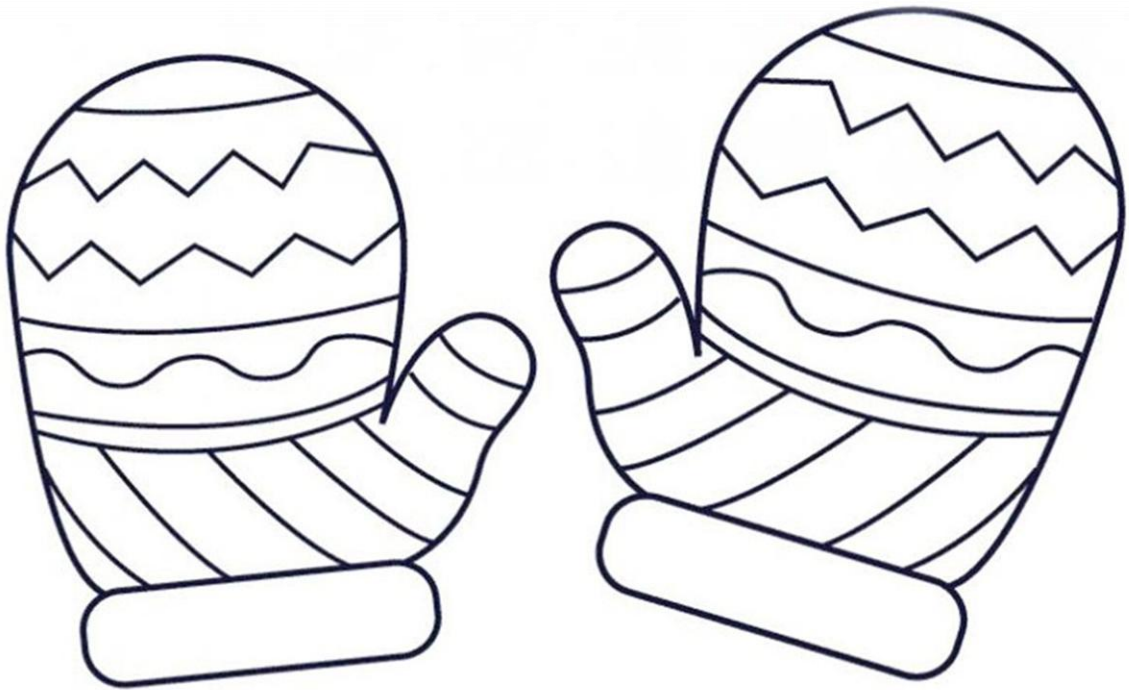


Рисунок 1. Изображение к методике «Раскрась рукавички»

Беседа с неоконченными ответами «Как бы ты поступил, если бы...»

Цель: выяснить особенности взаимоотношений детей.

Ход работы. Проводилась беседа с неоконченными ответами.

Вопросы:

1. Дети играли в группе, им было очень весело, а один мальчик сидел очень грустный. Что бы ты сделал?
2. Если бы ты играл (а) в «Строителей» с другими детьми, и кому-то не хватило бы кубиков на постройку, чтобы ты сделал? А если бы тебе нужны были кубики?
3. Если бы ты гулял на участке детского сада вместе с другими детьми и вдруг кто-нибудь из ребят упал около тебя и сильно ушибся. Что бы ты сделал? Как поступил бы?

Схема наблюдения (по М. Я. Басову)

Цель наблюдения: выявить уровень межличностного общения детей дошкольного возраста.

Схема наблюдения включает в себя единицы наблюдения, способ и форму описания наблюдаемого явления. Исходя из этого, выделили единицы (критерии) нашего наблюдения:

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

Экспериментальная игра «Секрет» (социометрия)

Цель: выявление уровня сформированности личных взаимоотношений у дошкольников со сверстниками.

Ход работы. Эта игра состоит в том, чтобы каждый ребенок выбрал двух детей из группы по 3-м критериям и обосновал свой выбор. Для проведения игры «Секрет» приглашаем детей по одному в отдельную комнату и проводим индивидуальную беседу по следующим вопросам:

1. С кем ты хочешь играть и почему?
2. С кем ты хочешь дружить и почему?
3. Кого ты желаешь пригласить к себе на день рождения и почему?

Чтобы вызвать интерес у детей к игре – в задание вносился характер таинственности: ответить «по секрету». Перед началом эксперимента: «Сейчас мы поиграем с тобой в игру, которая называется «Секрет». Я буду задавать тебе вопросы, а ты, «по секрету» будешь мне отвечать. «Любишь ли ты играть? А с кем ты очень хочешь играть? Назови одного ребенка. Назови еще одного». Затем: «Скажи, пожалуйста, почему ты хочешь играть с ним?» (Называется имя ребенка, которому испытуемый отдавал свой выбор). Исследование проводится во второй половине дня, поэтому после беседы ребенок уходит домой. Это делается для предупреждения возможности сговора, т. к. детям дошкольного возраста трудно хранить свои секреты.

Изучение навыков культуры общения (со взрослыми и сверстниками)

Проведение исследования. За ребенком (5-7 лет) наблюдают в естественных условиях.

Обработка результатов. Анализ протоколов проводят по схеме:

I. Общение со взрослыми

1. Как обращается ко взрослому: называет ли воспитателя, помощника воспитателя по имени, отчеству; может ли вежливо, спокойно выразить свое желание, просьбу; как реагирует на отказ взрослого выполнить требуемое; употребляет ли вежливые слова, какие и в каких ситуациях.

2. Умеет ли разговаривать со взрослым спокойно, глядя ему в лицо; слушать взрослого, не перебивая; дожидаться своей очереди.

3. Насколько внимателен ребенок ко взрослому. Как реагирует на просьбу взрослого, как выполняет его поручение. Проявляет ли заботу, внимание, сочувствие по отношению ко взрослому. Как и в каких ситуациях.

II. Общение со сверстниками

1. Насколько приветлив со сверстниками: сформирована ли привычка здороваться и прощаться; называет ли сверстника по имени. Употребляет ли при обращении вежливые слова, какие и в каких ситуациях.

2. Внимателен ли к сверстнику: замечает ли его настроение; старается ли помочь; умеет ли не отвлекать сверстника во время выполнения деятельности, не мешать; считается с его мнением или действует только в собственных интересах.

3. Как часто и по какой причине возникают конфликты со сверстниками, каким образом ребенок их разрешает. Как себя ведет в конфликтных ситуациях (уступает или кричит и дерется, обзывает) обращается за помощью к взрослому и т.д.

4. Какие взаимоотношения преобладают в общении со сверстниками: ровные и доброжелательные по отношению ко всем детям; равнодушные; скрыто негативные; открыто негативные; избирательные.

Мышонок и карандаш

Жил-был на столе у Вовы Карандаш.

Однажды, когда Вова спал, на стол забрался Мышонок. Увидел Карандаш, схватил и потащил к себе в норку.

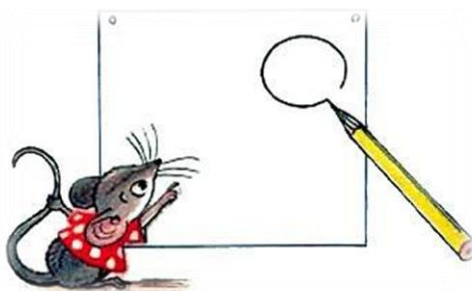


— Отпусти меня, пожалуйста! — взмолился Карандаш. — Ну зачем я тебе нужен? Я деревянный, и меня нельзя есть.

— Я тебя буду грызть! — сказал Мышонок. — У меня чешутся зубы, и я всё время должен что-нибудь грызть. Вот так! — И Мышонок больно укусил Карандаш.

— Ой, — сказал Карандаш. — Тогда дай мне в последний раз что-нибудь нарисовать, а потом делай что хочешь.

— Так и быть, — согласился Мышонок, — рисуй! Но потом я тебя всё равно изгрызу на мелкие кусочки.



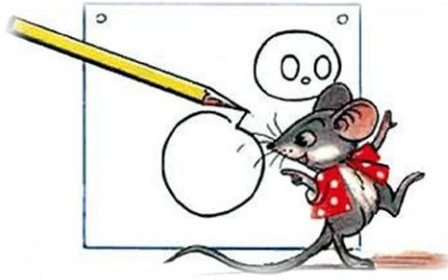
Вздыхнул тяжело Карандаш и нарисовал кружок.

— Это сыр? — спросил Мышонок.

— Может быть, и сыр, — сказал Карандаш и нарисовал ещё три маленьких кружочка.

— Ну, конечно, сыр, а это дырочки в нём, — догадался Мышонок.

— Может быть, и дырочки, — согласился Карандаш и нарисовал ещё один большой кружок.



— Это яблоко! — закричал Мышонок.

— Может быть, и яблоко, — сказал Карандаш и нарисовал несколько вот таких длинных кружочков.

— Я знаю, это сардельки! — закричал, облизываясь, Мышонок, — Ну, кончай скорее, у меня ужасно чешутся зубы.

— Подожди минуточку, — сказал Карандаш.

И когда он начал рисовать вот эти уголки, Мышонок закричал:

— Это похоже на ко... Не рисуй больше!

А Карандаш уже нарисовал большие усы...

— Да это настоящая кошка! — пискнул испуганный Мышонок. — Спасите!
— и бросился к себе в норку.



С той поры Мышонок оттуда носу не показывал. А Карандаш у Вовы до сих пор живёт, только он стал вот какой маленький.

И ты своим карандашом попробуй нарисовать такую кошку, на страх мышатам.

Капризная кошка

Девочка сидела за столом и рисовала картинки. Вдруг пришла полосатая Кошка и стала смотреть, что делает Девочка.

— Что это ты делаешь? — спросила любопытная Кошка.

— Я рисую для тебя домик, — сказала Девочка. — Смотри: вот крыша, вот труба на ней, а это дверь...

— А что я там буду делать?

— Будешь печку топить, кашу варить.

И Девочка нарисовала, как из трубы домика идёт дым.

— А где окошко? Ведь кошка прыгает в окошко!

— Вот тебе окошки. Раз, два, три, четыре...

— сказала Девочка и нарисовала четыре окна.

— А где я гулять буду?

— Вот тут.

Девочка нарисовала забор вокруг домика.

— Это будет сад, — сказала она.

Кошка посмотрела и фыркнула:

— Какой же это сад? Тут ничего нет!..

— Подожди, — сказала Девочка.

— Вот тебе клумба с цветами, вот

яблоня с яблоками, а здесь огород:

тут морковка растёт и капуста растёт...

— Капуста! — поморщилась Кошка.

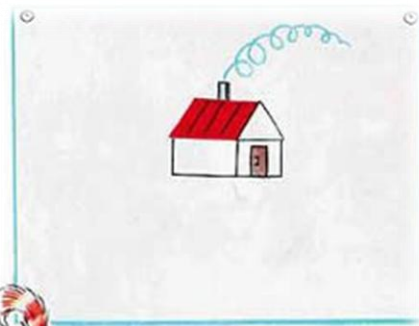
— А где я буду рыбку ловить?

— Вот здесь...

И Девочка нарисовала пруд, а в пруду рыбок.

— Это хорошо... А птички будут? — спросила любопытная Кошка.

— Я люблю птичек.



— Будут. Вот тебе курочка, вот петушок, вот гусь, а вот и три цыплёнка...

Тут Кошка вдруг облизнулась, замурлыкала и тихо-тихо спросила:

— Ну... а мышки там будут... в домике?

— Нет, мышей не будет.

— А кто будет мой домик сторожить?

Его будет сторожить... — Девочка нарисовала будку. — Будет сторожить вот этот Бобик!



Кошка даже хвостом дёрнула, и шерсть у неё почему-то дыбом встала.

— Не нравится мне твой домик,

— сказала Кошка. — Не хочу я там жить!..

И ушла, будто её обидели.

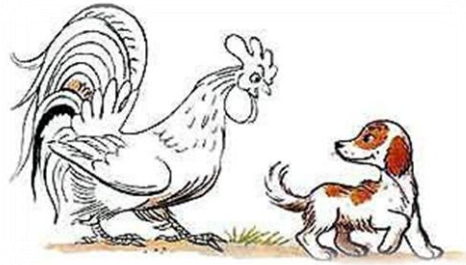
Вот какая капризная Кошка!



Петух и краски

Нарисовал Вова Петуха, а раскрасить-то его
и забыл. Пошел петух гулять:

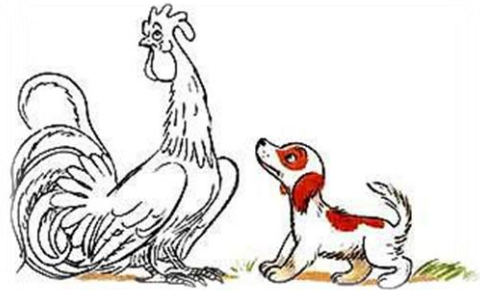
- Что ты ходишь такой нераскрашенный?
- удивилась Собака.



Посмотрел Петух в воду. И верно - Собака правду говорит.



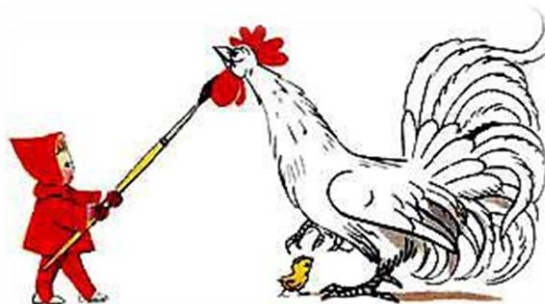
- Не печалься, - сказала Собака,
- иди к Краскам: они тебе помогут.



Пришел Петух к Краскам и просит:

- Краски, Краски, помогите мне!

- Хорошо, - сказала Красная Краска и раскрасила ему гребешок и бородку.



И Синяя Краска - перышки на хвосте.



Зеленая - крылышки.



А Желтая - грудку.



- Вот теперь ты настоящий Петух!

- сказала Собака.



Что это за птица

Жил-был Гусь.

Был он очень глупый и завистливый.

И всем Гусь завидовал, со всеми

ссорился, на всех шипел...

Все качали головой и говорили:

— Ну и Гусь!..

Как-то раз увидел Гусь на пруду Лебедя.

Понравилось Гусю длинная лебединая шея.

«Вот, — подумал Гусь, — мне бы такую шею!»

И просит Лебедя:

— Давай меняться. Тебе — моя шея, мне — твоя.

Подумал Лебедь и согласился. Поменялись.

Пошёл Гусь с длинной лебединой шеей, не знает, что с ней делать. То так повернёт, то этак вытянет, то колесом свернёт — всё неудобно.

Увидел его Пеликан и стал смеяться.

— Ты, — говорит, — ни Гусь, ни Лебедь! Ха-ха-ха!

Обиделся Гусь, хотел зашипеть и вдруг увидел у Пеликана клюв с большим мешком.

«Вот бы мне такой клюв с мешком!» — подумал Гусь.

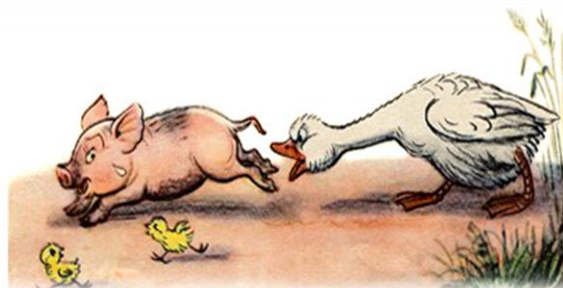
И говорит Пеликану:

— Давай меняться: тебе — мой

красный нос, а мне — твой клюв с мешком.

Посмеялась Пеликан, но согласился. Поменялись. Понравилось Гусю меняться.

С Журавлём Гусь ногами поменялся: за свои лапчатые получил тонкие, журавлиные.



У Вороны свои большие белые крылья на её маленькие чёрные выменял.

Долго Гусь уговаривал Павлина переменить его яркий хвост на свою закорючку... Уговорил.

А добрый Петух подарил Гусю свой гребешок, бородку, а заодно и «кукареку»...

Стал Гусь ни на кого не похож.

Идёт Гусь на журавлиных ногах, вороньими крыльями без толку машет, лебединой шеей во все стороны крутит.

Навстречу ему стадо гусей.

— Га-га-га! Это что за птица? — удивились гуси.

— Я Гусь! — крикнул Гусь, захлопал вороньими крыльями, вытянул лебединую шею и гаркнул во всё пеликанье горло: — Ку-ка-ре-ку! Я лучше всех!

— Ну, если ты Гусь, идём с нами, — сказали гуси.

Пошли гуси на лужок, и Гусь с ними.

Все гуси траву щиплют, а Гусь только клюв с большим мешком хлопает

— не может траву щипать.

Пошли гуси на пруд купаться, и Гусь с ними.

Все гуси в пруду плавают, а

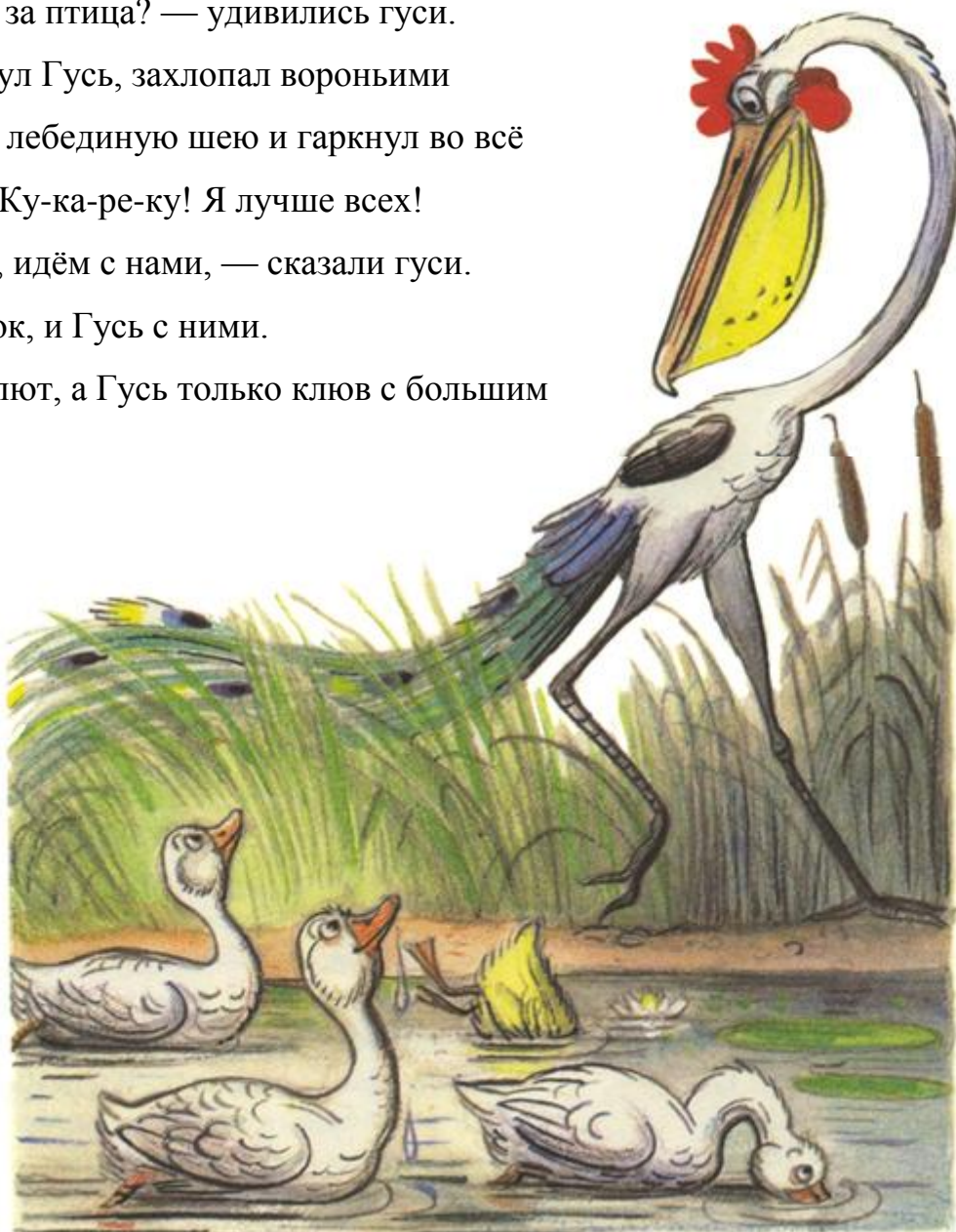
Гусь по берегу

бегает —

журавлиные ноги

плавать не

позволяют.



Смеются гуси: — Га-га-га!

А он им: — Ку-ка-ре-ку!

Вышли гуси на берег, а тут, откуда ни возьмись, Лиса!

Заготовали гуси и полетели.

Один Гусь остался — вороньи крылья его поднять не могут, побежал он на журавлиных ногах — да в камышах павлиньим хвостом запутался...

Тут ухватила его Лиса за длинную лебединую шею и понесла...

Увидел это гуси, налетели на Лису и давай её щипать со всех сторон.

Бросила Лиса Гуся и убежала.

— Спасибо, гуси, спасли вы меня! — сказал Гусь. — Теперь я знаю, что мне сделать.



Пошёл Гусю к Лебедю и отдал ему длинную шею, Пеликану вернул клюв с большим мешком, Журавлю — тонкие ноги, Вороне — чёрные крылья, Павлину — яркий хвост веером, а доброму Петуху — гребешок, бородку, а заодно и «кукареку».

И стал Гусь как гусь.

Только умный и независтливый.

Вот вам сказка про Гуся.

Вот она и вся!

Кораблик.



Пошли гулять Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.



Пришли на речку.

- Давайте купаться! - сказал Лягушонок и прыгнул в воду.



- Мы не умеем плавать, - сказали Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.

- Ква-ха-ха! Ква-ха-ха! - засмеялся Лягушонок. - Куда же вы идёте?! - И так стал хохотать - чуть было не захлебнулся.



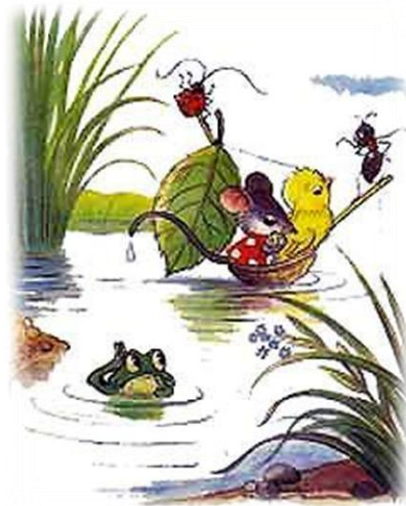
Обиделись Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок. Стали думать. Думали-думали и придумали.



Пошел Цыпленок и принес листочек. Мышонок - ореховую скорлупку. Муравей соломинку притащил. А Жучок - веревочку. И пошла работа: в скорлупку соломинку воткнули, листок веревочкой привязали - и построили кораблик!



Столкнули кораблик в воду. Сели на него и поплыли!



Лягушонок голову из воды высунул, хотел еще посмеяться, а кораблик уже далеко уплыл... И не догонишь!

Кто сказал мяу?

Щенок спал на коврике около дивана.

Вдруг сквозь сон он услышал, как кто-то сказал:

— Мяу!

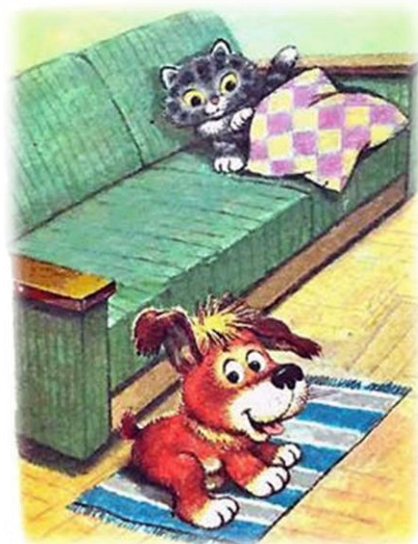
Щенок поднял голову, посмотрел — никого нет.

«Это, наверно, мне приснилось», — подумал он

и улёгся поудобнее. И тут кто-то опять сказал:

— Мяу!

— Кто там?



Вскочил Щенок, обежал всю комнату, заглянул под кровать, под стол

— никого нет! Влез на подоконник, увидел —

за окном во дворе гуляет Петух.

«Вот кто не дал мне спать!»

— подумал Щенок и побежал во

двор к Петуху.

— Это ты сказал «мяу»? — спросил

Щенок Петуха.



— Нет, я говорю... Петух захлопал крыльями и закричал: — Ку-ка-ре-ку-у-у!

— А больше ты ничего не умеешь говорить? — спросил Щенок,

— Нет, только «кукареку», — сказал Петух.

Щенок почесал задней лапой за ухом и пошёл домой... Вдруг у самого

крыльца кто-то сказал:

— Мяу!

«Это тут!» — сказал себе Щенок

и быстро начал рыть под крыльцом

всеми четырьмя лапами. Когда

он вырыл большую яму, оттуда

выскочил маленький серый Мышонок.

— Ты сказал «мяу»? — строго спросил его Щенок.



— Пи-пи-пи, — запищал Мышонок. — А кто так сказал?

— Кто-то сказал «мяу»...

— Близко? — заволновался Мышонок.

— Вот здесь, совсем рядом, — сказал Щенок.

— Мне страшно! Пи-пи-пи! — запищал Мышонок и юркнул под крыльцо.

Щенок задумался. Вдруг около собачьей конуры кто-то громко сказал:

— Мяу!

Щенок обежал вокруг конуры три раза,

но никого не нашёл. В конуре кто-то

зашевелился... «Вот он! — сказал себе

Щенок. — Сейчас я его поймаю...» Он

подкрался поближе... Навстречу ему выскочил огромный лохматый Пёс.

— Р-р-р-р! — зарычал Пёс.

— Я... я хотел узнать...

— Р-р-р-р!

— Это вы сказали... «мяу»? — прошептал Щенок, поджимая хвостик.

— Я? Ты смеёшься, Щенок!

Со всех ног бросился Щенок в сад и

спрятался там под кустом. И тут,

прямо над его ухом, кто-то сказал:

— Мяу!



Щенок выглянул из-под куста. Прямо перед ним, на цветке, сидела мохнатая Пчела. «Вот кто сказал «мяу»! — подумал Щенок и хотел схватить её зубами.

— З-з-з-з! — прожужжала обиженная Пчела и больно ужалила Щенка в кончик носа. Завизжал Щенок, побежал, а Пчела за ним! Летит и жужжит:

— Уж-ж-жалю! Уж-ж-жалю!

Подбежал Щенок к пруду — и в воду!
Когда он вынырнул, Пчелы уже не было.

И тут опять кто-то сказал:

— Мяу!

— Это ты сказала «мяу»? — спросил

Щенок Рыбу, которая проплывала мимо него.

Рыба ничего не ответила, махнула хвостом и исчезла в глубине пруда.

— Ква-ква-ква! — засмеялась Лягушка, сидевшая на листе лилии. — Разве ты не знаешь, что рыбы не говорят?

— А может быть, это ты сказала «мяу»? — спросил Щенок Лягушку.

— Ква-ква-ква! — засмеялась Лягушка. — Какой ты глупый! Лягушки только квакают. И прыгнула в воду. Пошёл Щенок домой мокрый, с распухшим носом. Грустный, улёгся он на коврик около дивана.

И вдруг услышал:

— Мяу!!!

Он вскочил — на подоконнике сидела пушистая полосатая Кошка.

— Мяу! — сказала Кошка.

— Ав-ав-ав! — залаял Щенок, потом вспомнил, как рычал мохнатый Пёс,

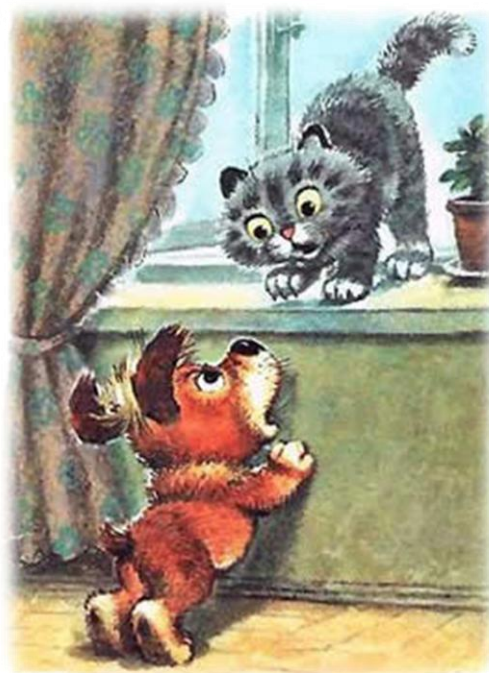
и зарычал: — Р-р-р-р! Кошка

изогнулась, зашипела: «Ш-ш-ш!»,

зафыркала: «Фыр-фыр!» — и

выпрыгнула в окно. Вернулся Щенок

на свой коврик и улёгся спать. Он теперь знал, кто сказал «мяу».



Под грибом

Как-то раз застал Муравья сильный дождь. Куда спрятаться? Увидел Муравей на полянке маленький грибок, добежал до него и спрятался под его шляпкой. Сидит под грибом - дождь переживает. А дождь идёт всё сильнее и сильнее. Ползёт к грибу мокрая Бабочка:

-Муравей, Муравей, пусти меня под грибок! Промокла я - лететь не могу!

- Куда же я пушу тебя?

- говорит Муравей. - Я один тут кое-как уместился.

- Ничего! В тесноте, да не в обиде.



Пустил Муравей Бабочку под грибок. А дождь ещё сильнее идёт...

Бежит мимо Мышка:

- Пустите меня под грибок!

Вода с меня ручьём течёт.

- Куда же мы тебя пустим?

Тут и места нет.

- Потеснитесь немножко!



Потеснились - пустили Мышку под грибок. А дождь всё льёт и не перестаёт... Мимо гриба Воробей скачет и плачет:

- Намокли перышки, устали крылышки! Пустите меня под грибок обсохнуть, отдохнуть, дождик переждать!

- Тут места нет.



- Подвиньтесь, пожалуйста!

- Ладно.

Подвинулись - нашлось Воробью место.

А тут Заяц на полянку выскочил, увидел гриб.

- Спрячьте, - кричит, - спасите! За мной
Лиса гонится!..

- Жалко Зайца, - говорит Муравей.

- Давайте ещё потеснимся.

Только спрятали Зайца -Лиса прибежала.

- Зайца не видели? - спрашивает.

- Не видели.

Подошла Лиса поближе, понюхала:

- Не тут ли он спрятался?

- Где ему тут спрятаться? Махнула Лиса хвостом и ушла.

К тому времени дождик прошёл -солнышко выглянуло. Вылезли все из-под
гриба - радуются.

Муравей задумался и говорит:

- Как же так? Раньше мне одному под грибом тесно было, а теперь всем
пятерым место нашлось!

- Ква-ха-ха Ква-ха-ха! -
засмеялся кто-то.

Все посмотрели: на шляпке
гриба сидит Лягушка и хохочет:

- Эх, вы! Гриб-то...



Не досказала и ускакала. Посмотрели все на гриб и тут догадались,
почему сначала одному под грибом тесно было, а потом и пятерым место
нашлось. А вы догадались?

Разные колеса

Стоит пенёк, на пеньке — теремок.

А в теремке живут Мушка, Лягушка, Ёжик да Петушок Золотой Гребешок.
Вот как-то пошли они в лес за цветами, за грибами, за дровами, за ягодами.



Ходили-ходили по лесу и па поляну вышли. Смотрят — а там пустая телега стоит. Телега-то пустая, да не простая — все колёса разные: одно — совсем маленькое колесико, другое побольше, третье — среднее, а четвёртое — большое-пребольшое колесище.

Телега, видно, давно стоит:
грибы под ней растут.



Стоят Мушка, Лягушка, Ёжик да Петушок, смотрят и удивляются. Тут Заяц на дорогу из кустов выскочил, тоже смотрит, смеётся.

— Это твоя телега? —
спрашивают Зайца.

— Нет, это Медведя телега.

Он её делал-делал, не доделал
да и бросил. Вот она и стоит.

— Давайте возьмём телегу домой, — сказал Ёжик. — В хозяйстве пригодится.

— Давайте, — сказали остальные.

Стали все телегу толкать, а она не идёт: у неё все колёса разные.



Толкали-толкали — толку
никакого! Телега то направо
завернёт, то налево упадёт.
И дорога плохая — то яма,
то кочка.



А Заяц хохочет, от смеху надрывается: — Кому нужна такая негодная телега! Устали все, а бросить жалко в хозяйстве пригодится.

Опять Ёжик догадался:

— Давайте все по колесу возьмём.

— Давайте!

Сняли с телеги колёса и домой покатали: Мушка — маленькое колесико, Ёжик побольше, Лягушка — среднее...

А Петушок вскочил на самое большое колесище, ногами перебирает, крыльями хлопает и кричит:

— Ку-ка-ре-ку-у!

Заяц смеётся: —

Вот чудачки, домой разные колёса покатали!

Тем временем Мушка,
Ёжик, Лягушка и Петушок
прикатали колёса домой и
задумались: что с ними делать?

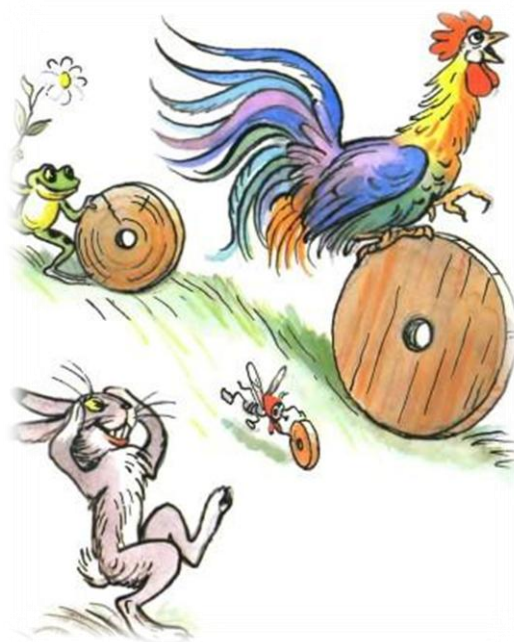
— Я знаю, — сказала Мушка,

взяла самое маленькое колесико — прялочку сделала.

Ёжик догадался: к своему колесу две палки приладил тачка вышла.

Я тоже придумала, — сказала Лягушка и колесо побольше к колодцу пристроила, чтобы лучше было воду брать.

А Петушок большое колесище в



ручей опустил, жернова поставил
и мельницу построил.
Все колёса в хозяйствегодились:
Мушка на прялочке нитки прядёт,
Лягушка с колодца воду носит —
огород поливает, Ёжик из лесу на тачке
грибы, ягоды, дрова возит.



А Петушок на мельнице муку мелет.
Пришёл как-то к ним Заяц на их жизнь посмотреть.
А его как дорогого гостя приняли:
Мушка ему варежки связала,
Лягушка морковкой с огорода угостила,
Ёжик — грибами да ягодами, а Петушок —
пирогамидаватрушками.



Стыдно стало Зайцу.
— Простите меня, — говорит. Я смеялся над вами, а теперь вижу — в
умелых руках и разные колёса могут пригодиться.

Три котенка

Три котёнка — чёрный, серый и белый — увидели мышь и бросились за ней!



Мышь прыгнула в банку с мукой.

Котята — за ней!



Мышь убежала.

А из банки вылезли три белых
котёнка.

Три белых котёнка
увидели на дворе
лягушку и бросились за ней!

Лягушка прыгнула в
старую самоварную
трубу. Котята — за ней!





Лягушка ускакала,
а из трубы вылезли
три чёрных котёнка.

Три чёрных котёнка
увидели в пруду рыбу
и бросились за ней!



Рыба уплыла,
а из воды вынырнули
три мокрых котёнка.



Три мокрых котёнка
пошли домой.



По дороге они обсохли и
стали как были:
чёрный, серый и белый.



Цыпленок и утенок



Вылупился из яйца Утенок.- Я вылупился! –сказал он.



- Я тоже, - сказал Цыплёнок.-
Я хочу с тобой дружить,
- сказал Утенок.- Я тоже, -
сказал Цыплёнок.



- Я иду гулять,
- сказал Утенок.-
Я тоже, - сказал Цыплёнок.

- Я рою ямку, - сказал
Утенок.- Я тоже,
- сказал Цыплёнок.



Я нашёл червяка,- сказал Утенок.
Я тоже, - сказал Цыплёнок.



- Я поймал бабочку, - сказал Утенок.
- Я тоже, - сказал Цыплёнок.

Я не боюсь лягушку, - сказал Утёнок.
Я то... тоже... - прошептал Цыплёнок.
Я хочу купаться, - сказал Утёнок.
Я тоже, - сказал Цыплёнок.



- Я плаваю, - сказал Утёнок.
- Я тоже! - крикнул Цыплёнок.



Спасите!..Держись!
- крикнул Утёнок.
- Буль-буль-буль... - сказал Цыплёнок

Вытащил Утёнок Цыплёнка.



- Я иду ещё купаться, - сказал Утёнок.
- А я - нет, - сказал Цыплёнок.