



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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ПОСРЕДСТВОМ СОВРЕМЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« 22 » Мая 2026г.
Заместитель директора по УР
Д. Расцектаева Расцектаева Д.О.

Выполнила:
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Арбузова Елизавета Дмитриевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Королева Оксана Юрьевна

Челябинск
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ АКТУАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	7
1.1 Психолого- педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	7
1.2 Особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	15
1.3 Современная художественная литература как средство развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	20
Вывод по первой главе	27
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	29
2.1 Методы и приемы обследования развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.	29
2.2 Анализ состояния коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	33
2.3 Использование современной художественной литературы как средства развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	38
2.4 Оценка эффективности применения современной художественной литературы как средства развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	44
Вывод по второй главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	57
ПРИЛОЖЕНИЕ	62

ВВЕДЕНИЕ

В современной системе дошкольного образования, ориентированной на принципы инклюзии и личностно-развивающего подхода, особую значимость приобретает проблема создания оптимальных психолого-педагогических условий для детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Под «задержкой психического развития» Г. Е. Сухарева понимала – отставание от нормального темпа психического развития, которое характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Основной причиной такого отставания является слабовыраженные органические поражения мозга (врожденные или полученные во внутриутробном, родовом, раннем периоде жизни). Термин «задержка» подчеркивает временный характер отставания, которое с возрастом может быть преодолено посредством целенаправленного коррекционно-развивающего воздействия. К современным исследователям, изучающим особенности психического развития детей дошкольного возраста с ЗПР относятся: Л. Р. Абдиева, Д. П. Васильева, Л. А. Ибахаджиева, В. С. Иванченко, О. Л. Леханова, О. П. Сидловская, С. В. Соколова, М. Р. Хакимова, Е. Д. Шепилова, Ф. Р. Якубова и другие.

Среди многообразия задач коррекционно-развивающей работы ключевое место занимает формирование коммуникативных навыков, которые являются фундаментом для успешной социализации, дальнейшего обучения в школе и построения межличностных отношений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдается комплексное нарушение коммуникативной функции: бедность словарного запаса, трудности построения развернутого высказывания, сниженная потребность в общении, неумение эффективно использовать невербальные средства.

Коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста с ЗПР изучали: С. О. Бубунец, А. В. Голышева, Л. М. Лапшина, А. К. Третьякова, М. А. Чистякова и другие.

Особенности обуславливают необходимость поиска эффективных и доступных для восприятия ребенка средств коррекции. Одним из таких средств, обладающим значительным потенциалом, выступает художественная литература. Художественная литература — вид искусства, в котором мысли, чувства и идеи автора выражаются посредством художественного слова и языковых конструкций. К исследователям, изучающим художественную литературу для детей дошкольного возраста относятся: И. Н. Арзамасцева, Е. А. Борисова, В. С. Малахов, Е. В. Мамаева, Е. В. Савушкина, И. Н. Тимофеева, А. А. Ярыгина и другие.

В отличие от традиционных дидактических методов, художественная литература представляет собой целостный мир, эмоционально насыщенный и близкий детскому опыту. Однако в существующей практике коррекционной работы часто используется классический литературный материал, который может быть дистанцирован от современной реальности ребенка. В этой связи современная художественная литература для детей открывает новые возможности. Ее сюжеты, герои и проблематика отражают актуальный для детей старшего дошкольного возраста мир, что способствует более глубокому эмоциональному отклику и повышает мотивацию к речевой деятельности.

Несмотря на признанную ценность художественной литературы как средство развития, вопрос о целенаправленном использовании именно современного литературного материала для развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР остается недостаточно изученным в научно-методической литературе, что и обуславливает проблему нашего исследования.

Объект исследования: развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: современная художественная литература как средство развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: реализовать и экспериментально проверить эффективность методического комплекса, включающего в себя работу с современной художественной литературой для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью были определены следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы, описывающей особенности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Теоретически и практически изучить особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать и реализовать методический комплекс, включающий в себя работу с современной художественной литературой для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Проверить эффективность разработанного методического комплекса в качестве средства развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования состоит в том, что развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством современной художественной литературы будет более эффективным, если в коррекционно-развивающий процесс включить методический комплекс; если сопровождать чтение современной художественной литературы

последующей беседой, в которой будет акцентировано внимание на особенности коммуникации героев; если в ходе сюжетно-ролевых игр и театрализации дошкольников будет смоделирована ситуация коммуникативного взаимодействия, позволяющая сформировать умение строить диалогические и монологические высказывания, стимулировать познавательный интерес и потребность в речевом общении.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение, беседа, эксперимент, художественное творчество, театрализация и элементы драматизации, количественный и качественный анализ полученных данных.

Практическая значимость: использование педагогами разработанного методического комплекса, включающего в себя список современных художественных произведений, последующих бесед, конспекты по художественному творчеству, сценариев театрализованных игр по данным произведениям.

База исследования: МАДОУ «ДС № 462 г. Челябинска». В исследовании принимали участие десять детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ АКТУАЛЬНОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1.1 Психолого- педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Термин «задержка психического развития» предложен Г. Е. Сухаревой, который обозначает – отставание от нормального темпа психического развития, характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Основной причиной такого отставания является слабовыраженные органические поражения мозга (врожденные или полученные во внутриутробном, родовом, раннем периоде жизни). Термин «задержка» подчеркивает временный характер отставания, которое с возрастом преодолевается. Эффективность преодоления отставания будет зависеть от условий обучения и развития детей [20].

Наиболее общеупотребительное определение было дано В. В. Лебединским, который под задержкой психического развития (ЗПР) понимает замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [20].

В практике работы с детьми с ЗПР более широко используется классификация К. С. Лебединской, разработанная на основе этиопатогенетического подхода:

1. ЗПР конституционального происхождения. Детям с данным типом ЗПР характерны проявления гармонического психического

инфантилизма. У них наблюдается значительное отставание психического развития от возрастных норм, что проявляется преимущественно в эмоционально-волевой сфере при относительно сохранной познавательной деятельности. Незрелость эмоционально-волевой сферы ведет к несформированности учебной мотивации. Характерным является преобладание игровой мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностном и нестойком характере, легкая внушаемость. В процессе перехода к школьному возрасту значимость игровых интересов сохраняется. Для данного варианта ЗПР характерен благоприятный прогноз при условии целенаправленного педагогического воздействия в доступной занимательной игровой форме [19].

2. ЗПР соматогенного происхождения. При соматогенной задержке психического развития эмоциональная незрелость, обусловлена длительными, нередко хроническими заболеваниями, пороками развития сердца и т.д. Хроническая физическая и психическая астения тормозит развитие активных форм деятельности, способствует формированию таких черт личности, как робость, боязливость, неуверенность в своих силах. Длительные, тяжело протекающие, часто хронические заболевания резко снижают психический тонус детей. Несмотря на то, что первично интеллект не нарушен, дети в силу своей истощаемости, рассеянности оказываются крайне непродуктивными в процессе занятий. Дети данной категории, прежде всего, испытывают большие трудности в адаптации к новой сфере. Они долго не могут освоиться в коллективе, часто плачут, скучают по дому. Часто имеет место аффективное торможение: из-за боязни ответить неверно дети вообще отказываются отвечать, говоря «не знаю», не могу». Нарастающая при утомлении головная боль, понижение аппетита, болевые ощущения в области сердца и прочее используются такими детьми как повод для отказа от деятельности при встрече с трудностями, при нежелании выполнять какую-либо работу. Воспитателю

сложно дифференцировать, когда состояние соматического дискомфорта истинное, а когда ложное [19].

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип задержки психического развития связан с неблагоприятными условиями воспитания и обучения, препятствующими правильному формированию личности ребенка [19]. К. С. Лебединская подчеркивала, что этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, которые являются не патологическим явлением, а ограниченным дефицитом знаний и умений вследствие недостатка интеллектуальной информации. ЗПР такого типа возникает в трёх основных случаях [19]:

— недостаточная опека, безнадзорность. В таких случаях у ребенка наблюдается аномальное развитие личности по типу психической неустойчивости. У ребенка не воспитываются формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов. Наблюдаются черты незрелости эмоционально-волевой сферы, а именно: аффективная лабильность, импульсивность, повышенная внушаемость. Также наблюдается недостаток базовых знаний и представлений, необходимых для усвоения программы;

— гиперопека, или воспитание по типу «кумира семьи». Родители «привязывают» ребенка к себе, заставляя его поступать наиболее удобным и безопасным для родителя способом. Из окружения ребенка устраняются любые препятствия или опасности, как реальные, так и мнимые. Таким образом, ребенок лишается возможности самостоятельно преодолевать трудности, соотносить свои желания и потребности с усилиями, которые надо приложить. Ребенок не самостоятелен, не инициативен, эгоцентричен, не способен к длительному волевому усилию, чрезмерно зависим от взрослых. Развитие личности идет по принципу психогенного инфантилизма;

— развитие личности по невротическому типу. Наблюдается в семьях с очень авторитарными родителями или там, где допускается постоянное физическое насилие, грубость, деспотичность, агрессия к ребенку, другими членами семьи. У ребенка могут возникнуть навязчивости, неврозы или неврозоподобные состояния. Формируется эмоционально-незрелая личность, для которой характерны страхи, повышенный уровень тревожности, нерешительность, безынициативность, возможен и синдром выученной беспомощности. Интеллектуальная сфера страдает, так как вся деятельность ребенка подчинена мотиву избегания неудачи, а не достижению успеха, следовательно, такие дети не будут делать ничего, что могло бы лишний раз подтвердить их несостоятельность [19].

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Нарушение темпа развития интеллекта и личности обусловлено более грубым и стойким локальным нарушением созревания мозговых структур. У всех детей этой группы отмечаются явления церебральной астении, которая проявляется в повышенной утомляемости, непереносимости духоты, жары, езды на транспорте, снижении работоспособности [19].

В формировании ЗПР церебрально-органического генеза значительная роль принадлежит нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью. Познавательная деятельность у детей данного типа ЗПР значительно снижена. Знания усваиваются фрагментарно, быстро забываются. Психическая незрелость проявляется в примитивности, поверхностности эмоциональных реакций, слабом понимании взаимоотношений, сниженной мотивации достижения, несамостоятельности, внушаемости. Дети долго усваивают правила взаимоотношений, не умеют соотносить свои эмоциональные реакции с

конкретной ситуацией. Ведущий мотив – игра, что ведет к постоянному внутреннему конфликту между «хочу» и «надо» [19].

К современным исследователям, изучающих особенности психического развития детей дошкольного возраста с ЗПР относятся: Л. Р. Абдиева, Д. П. Васильева, Л. А. Ибахаджиева, В. С. Иванченко, О. Л. Леханова, О. П. Сидловская, С. В. Соколова, М. Р. Хакимова, Е. Д. Шепилова, Ф. Р. Якубова и другие.

Рассмотрим особенности высших психических функций детей с задержкой психического развития. Для детей с ЗПР характерна недостаточная сформированность процессов восприятия. Отмечается замедленность, фрагментарность и недостаточная активность восприятия. Дети затрудняются в узнавании предметов в непривычном ракурсе, контурных или схематических изображений. Нарушены такие свойства восприятия, как целостность, предметность и обобщенность (Л. А. Ибахаджиева, М. Р. Хакимова). Страдает и пространственное восприятие, что проявляется в трудностях ориентировки в схеме собственного тела, в помещении, на листе бумаги, а также в понимании пространственных предлогов.

Внимание у детей с ЗПР характеризуется неустойчивостью, низкой концентрацией, трудностями распределения и переключения. Преобладает непроизвольное внимание, в то время как произвольное формируется с значительным отставанием. Объем внимания сужен, что не позволяет ребенку удерживать одновременно достаточное количество объектов (О. Л. Леханова, С. В. Соколова). Любая деятельность быстро утомляет ребенка, что приводит к увеличению количества ошибок и снижению продуктивности.

Механизмы памяти имеют специфические особенности: сужен объем как кратковременной, так и долговременной памяти; низка продуктивность произвольного запоминания (Л. Р. Абдиева, Ф. Р. Якубова). Страдает смысловая, логическая память, тогда как механическая может быть

сохранной на более высоком уровне. При воспроизведении материала наблюдаются многочисленные искажения.

У детей с задержкой психического развития более сохранно наглядно-действенное мышление; нарушенным оказывается образное мышление ввиду неточности восприятия. Решение задач, требующих абстрактно-логического мышления невозможно без участия взрослого (Е. Д. Шепилова). Дети с ЗПР испытывают трудности с анализом и синтезом, сравнением, обобщением; не могут упорядочить события, построить умозаключение, сформулировать выводы.

Специфика речи у детей с задержкой психического развития отличается искажением артикуляции многих звуков, нарушением слуховой дифференциации, резким ограничением словарного запаса, трудностью произвольного контроля за грамматическим оформлением речи, затруднениями построения связного высказывания, речевой инактивностью (В. С. Иванченко). Наиболее часто ЗПР сочетается с задержкой речевого развития, полиморфной дислалией.

Личностная сфера у детей с задержкой психического развития характеризуется эмоциональной лабильностью, легкой сменой настроения, внушаемостью, безынициативностью, безволием, незрелостью личности в целом. Могут отмечаться аффективные реакции, агрессивность, конфликтность, повышенная тревожность. Дети с задержкой психического развития часто замкнуты, предпочитают играть в одиночку, не стремятся контактировать со сверстниками (О. П. Сидловская). Игровая деятельность детей с ЗПР отличается однообразием и стереотипностью, отсутствием развернутого сюжета, бедностью фантазии, несоблюдением игровых правил. Особенности моторики включают двигательную неловкость, недостаточную координацию, часто – гиперкинезы и тики.

Особенностью задержки психического развития является то, что компенсация и обратимость нарушений возможны только в условиях специального обучения и воспитания.

В игровой деятельности у детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью. Не сформирована игра как совместный вид деятельности: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, дети мало общаются между собой, коллективная игра не складывается [34].

В трудовой деятельности у детей с задержкой психического развития хороших результатов в трудовом воспитании дошкольников группы с ЗПР можно достигнуть лишь тогда, когда оно сочетается с работой, направленной на ослабление имеющихся у них дефектов развития, а там, где возможно, на преодоление их [6].

Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития накладывают отпечаток на их трудовые действия. В то же время труд влияет на развитие познавательных способностей детей. На начальном этапе трудовой деятельности многие дошкольники с задержкой психического развития склонны переоценивать собственные возможности. Непродуманность в процессе деятельности и недостаточная ориентировочная часть при выполнении заданий могут приводить к ошибкам, многие из которых не исправляются. Аналогичное положение вещей имеет место и при сравнении объектов трудовой деятельности. Довольно часто дети с задержкой психического развития затрудняются найти и выделить признаки для сопоставления, согласно которым может быть осуществлено определенное умственное и трудовое действие, они также не могут сравнить поэтапно выполняемую работу с исходным образцом. В результате продукт труда значительно отличается от образца (по размеру и количеству деталей, их взаиморасположению и т.п.) [34].

Особенности изобразительной деятельности детей с ЗПР обусловлены структурой имеющихся у них нарушений. Сенсорные нарушения влияют на формирование навыков изображения в лепке,

рисовании, аппликации. Так, при задержке психического развития наблюдается несовершенство цветоразличения (узнавание промежуточных цветов) и таких компонентов восприятия, как дифференцированность, избирательность, целостность, осмысленность, точность. Эти нарушения в развитии не обеспечивают полноценную изобразительную деятельность детей. Нарушение пространственных ориентировок сказывается на рисовании, наклеивании предметов, человека и их расположение на листе. Ограниченность образов, представлений затрудняет сюжетное и предметное рисование, лепку, аппликацию. Несформированность самоконтроля не позволяет уточнять и сравнивать свое изображение с образцом и давать вербальную оценку. Нарушение в общей и мелкой моторике затрудняют использование и правильное владение инструментами изобразительной деятельности (кистью, стекой, ножницами) [39].

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 [34].

На занятиях дети с ЗПР предпочитают работать в одиночестве. При выполнении практических заданий, предполагающих совместную деятельность, сотрудничество наблюдается крайне редко, дети почти не общаются друг с другом. Весьма редко наблюдаются случаи личностных контактов детей с ЗПР друг с другом.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей [33].

На основе вышеизложенного дети с ЗПР нуждаются в коррекционно-развивающей работе по различным направлениям, в том числе по развитию коммуникативных навыков.

1.2 Особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Коммуникативные навыки, по мнению Л. Я. Лозован, – это индивидуально-психологические свойства личности, которые обеспечивают ей условия для развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъектных отношений. По мнению ученого, коммуникативные навыки являются необходимым условием для развития личности ребенка и проявляются в процессе общения и взаимодействия с другими людьми. Сформированность этих навыков определяет эффективность социализации личности и самостоятельное осуществление дошкольниками информационной, перцептивной, интерактивной деятельности [23].

В Федеральной адаптированной образовательной программе дошкольного образования (ФАОП ДО) для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития предусмотрены целевые ориентиры дошкольного образования, в соответствии с которыми отмечены следующие социально-нормативные характеристики возможных достижений ребенка [38]:

Ребенок адаптируется в условиях группы. Взаимодействует с педагогическим работником в быту и в различных видах деятельности. Стремится к общению с другими детьми в быту и в игре под руководством родителей (законных представителей), педагогического работника. Эмоциональные контакты с педагогическим работником и другими детьми становятся более устойчивыми. Сам вступает в общение, использует

вербальные средства. В игре соблюдает элементарные правила, осуществляет перенос сформированных ранее игровых действий в самостоятельные игры, выполняет ролевые действия, носящие условный характер, участвует в разыгрывании сюжета цепочки действий, способен к созданию элементарного замысла игры, активно включается, если воображаемую ситуацию создают родители (законные представители), педагогические работники. Замечает несоответствие поведения других обучающихся требованиям педагогического работника. Выражает интерес и проявляет внимание к различным эмоциональным состояниям человека. Осваивает культурно-гигиенические навыки и навыки самообслуживания, соответствующие возрастным возможностям, ориентируясь на образец и словесные просьбы, стремится поддерживать опрятность во внешнем виде с незначительной помощью педагогического работника. Использует предметы домашнего обихода, личной гигиены, действует с ними с незначительной помощью педагогического работника.

Формирование эффективной коммуникации является одной из ключевых задач в процессе социализации и обучения ребенка. Для детей с задержкой психического развития этот процесс сопряжен со значительными трудностями, обусловленными спецификой их психического развития. Коммуникативные навыки, понимаемые как совокупность умений, обеспечивающих адекватное построение и реализацию речевого высказывания во взаимодействии с партнером по общению, у данной категории детей имеют качественное своеобразие, затрагивающее как вербальный, так и невербальный компоненты. Изучение особенностей коммуникативной деятельности у детей с ЗПР является актуальной проблемой, находящейся на стыке специальной психологии, логопедии и дефектологии.

Как подчеркивает Е. С. Слепович, у данной категории детей наблюдается недостаточная потребность в речевом общении и низкий уровень коммуникативной активности. Общение со сверстниками у таких

детей носит ситуативный, неустойчивый характер и часто распадается без организующей помощи взрослого [31].

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 [16].

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.

Формирование навыков социального взаимодействия у детей с задержкой психического развития происходит в условиях дефицитарности целого ряда высших психических функций, что накладывает отпечаток на все составляющие процесса коммуникации, выходящие за рамки вербального общения. Специфика проявляется в сфере невербальной коммуникации, регуляции поведения и построения совместной деятельности. Невербальный компонент, являющийся основой для становления диалога на ранних этапах онтогенеза, у детей с ЗПР имеет качественное своеобразие.

Д. И. Бойков рассматривает коммуникативную функцию как сложную систему, где все компоненты взаимосвязаны. Он делает акцент на том, что у детей с ЗПР нарушено взаимодействие между вербальными и невербальными средствами общения. Их жесты и мимика часто бедны, иногда и противоречат речевому высказыванию. Общение такого ребенка выглядит «негармоничным». Его речь лишена эмоциональной окраски, а невербальное общение не помогает ему компенсировать речевые трудности [4]. Собственная невербальная выразительность детей с ЗПР характеризуется бедностью и малой выразительностью. Их мимика и

жесты часто не соответствуют смысловому контексту ситуации или произносимому высказыванию (Н. Ю. Борякова). Наблюдается «застывшее» или маловыразительное лицо, что создает у окружающих ложное впечатление об эмоциональной холодности или незаинтересованности ребенка [5].

Дети с ЗПР часто не соблюдают принятые дистанции в общении. Они могут находиться излишне близко к собеседнику, вызывая у него дискомфорт, или, напротив, сильно отдаляться, что препятствует установлению контакта. Это связано с несформированностью представлений о социальных нормах и трудностями социального прогнозирования.

Далее рассмотрим подробнее специфику взаимодействия детей с ЗПР со сверстниками в процессе совместной деятельности. Коллективная деятельность, особенно игровая, является показательной, для выявления коммуникативных трудностей.

По данным Г. В. Грибановой, дети с ЗПР испытывают значительные трудности в организации совместных действий. В процессе сюжетно-ролевой игры они не могут самостоятельно распределить роли, договориться о правилах, согласовать общий замысел. Их действия носят разрозненный, часто параллельный или конфликтный характер. Каждый ребенок, как правило, действует исходя из своих сиюминутных побуждений, не учитывая общую цель [11].

В общении со взрослым ребенок с ЗПР занимает подчиненную, исполнительскую позицию. Однако, как подчеркивает У. В. Ульенкова, в группе сверстников они не могут занять позицию равноправного партнера. Взаимодействие часто строится по типу «лидер-ведомый», причем ребенок с ЗПР, в силу импульсивности и слабости саморегуляции, обычно оказывается в роли ведомого, легко подчиняясь чужому влиянию, либо пытается занять лидерскую позицию с помощью деструктивных методов (агрессия, разрушение игры) [34].

В ситуации конфликта дети с ЗПР демонстрируют незрелость и ригидность поведенческих стратегий. Их реакция, как правило, носит аффективный, импульсивный характер. Они не способны к переговорам, компромиссу, уступкам или поиску конструктивного выхода. Преобладают реакции по типу: физическая агрессия, вербальные оскорбления, жалобы взрослому или уход от взаимодействия [27].

Указанные выше особенности поведения основываются на недостатках в личностной и эмоционально-волевой сфере. У многих детей с ЗПР наблюдается низкая потребность в общении со сверстниками, особенно на внеситуативно-личностном уровне. Их интересы часто остаются на уровне предметно-действенного взаимодействия. Это приводит к тому, что они редко иницируют контакт, предпочитая одиночные формы деятельности.

Недоразвитие эмоционально-волевой сферы проявляется в повышенной эмоциональной лабильности, вспыльчивости, неспособности к длительным партнерским отношениям. Ребенку свойственно беспричинно вступать в конфликт и скоротечно идти на примирение, но не способен выстраивать стабильные, длительные дружеские связи, требующие эмпатии, терпения и взаимных обязательств.

Слабость регуляторных функций не позволяет ребенку с ЗПР управлять своим поведением в соответствии с правилами и нормами группового взаимодействия. Он с трудом дожидается своей очереди в игре, не может сдерживать сиюминутные желания, часто перебивает, что воспринимается сверстниками как невоспитанность и нарушает естественный ход коммуникации [16].

Таким образом, коммуникативные трудности у детей с ЗПР носят комплексный характер, обусловленный тесным переплетением речевых, невербальных, личностных и регуляторных нарушений. Это доказывает необходимость целостного, системного подхода к коррекционной работе, направленной не только на обогащение словаря и развитие фразовой речи,

но и на формирование потребности в общении, развитие невербальных средств коммуникации, эмоциональной сферы и произвольной регуляции деятельности и поведения.

1.3 Современная художественная литература как средство развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Художественная литература — вид искусства, в котором мысли, чувства и идеи автора выражаются посредством художественного слова и языковых конструкций. От прочих видов литературы художественную литературу отличает наличие художественного вымысла. Через вымышленные миры и героев автор исследует окружающую реальность и внутренний мир человека [14].

Согласно ФАОП ДО, художественная литература рассматривается как «один из видов искусства (с литературой и фольклором)» и является важнейшим инструментом для решения ключевых образовательных задач [1; 2; 38].

В программе художественная литература не является отдельным предметом обучения, а интегрирована во все образовательные области. Ее главная цель — способствовать формированию у детей первичных представлений о себе, других людях, окружающем мире, а также становлению эстетического отношения к действительности.

Наиболее тесно художественная литература связана со следующими образовательными областями:

— В рамках речевого развития художественная литература выступает основным средством решения следующих задач: обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, воспитание звуковой культуры речи, формирование предпосылок грамотности. Чтение и обсуждение

литературных произведений позволяет в естественной, эмоционально окрашенной форме работать над расширением номинативного и предикативного словаря, усвоением грамматических категорий и построением развернутых высказываний.

— В рамках художественно-эстетического развития литература рассматривается как вид искусства. Задачи данной области включают восприятие художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам произведений; формирование элементарных представлений о видах искусства. Работа с книгой способствует развитию эстетического вкуса, образного мышления и творческого воображения, что особенно важно для детей с ЗПР, у которых часто наблюдается ригидность мыслительных процессов.

— В социально-коммуникативном развитии средством анализа литературных произведений у детей формируются первичные представления о нормах и правилах поведения в обществе, о социальных ролях, развиваются эмпатия, способность к сотрудничеству со сверстниками и взрослыми. Для детей с ЗПР, которым свойственны трудности в понимании эмоций и намерений других людей, эта функция литературы является коррекционно-компенсирующей.

Таким образом, ФАОП ДО закладывает прочный нормативно-методический фундамент для использования художественной литературы в качестве универсального средства развития, что в полной мере применимо к работе с детьми с задержкой психического развития [13; 17; 18].

Акцент исследования сделан именно на современной художественной литературе, что обусловлено рядом факторов. Безусловно, традиционная детская литература обладает неоспоримыми достоинствами и значительным педагогическим потенциалом. Фундаментальные труды таких исследователей и практиков, как Л. М. Гурович, Р. И. Жуковская, Е. А. Флерица заложили основы

методики ознакомления детей с книгой. Они подчеркивали воспитательную ценность литературы, ее роль в формировании нравственных идеалов, патриотических чувств и эстетического сознания. В их работах была детально разработана система работы с произведением: первичное чтение, беседа по содержанию, повторное чтение, творческие виды деятельности на основе текста [12; 15; 37].

Однако, несмотря на бесспорную ценность, традиционной детской литературы, мир, изображенный во многих произведениях, может быть малопонятен современному ребенку: реалии быта, социальные институты, модели поведения являются историческими и требуют специальных разъяснений (например, в сказке Петра Ершова «Конёк-горбунок» есть четверостишие: «Вот он плёсом ударяет, громким голосом сзывает осетринный весь народ и такую речь ведёт...». Плёс — в старину так называли обыкновенный рыбий хвост.), что создает дополнительную когнитивную нагрузку для ребенка с ЗПР. Более того, зачастую в ней присутствует четкое деление на «положительных» и «отрицательных» героев, а мораль произведения подается в прямой, не допускающей интерпретации форме (например, в сказке А. С. Пушкина "Сказка о рыбаке и рыбке" положительным героем является Старик, а отрицательным— Старуха. Прямая мораль находится в финале сказки ("Остался у разбитого корыта"), которая является наглядным и беспристрастным итогом жадности и гордыни.). Это может ограничивать возможности для дискуссии, многовариантного обсуждения и развития критического мышления.

Современная художественная литература для детей, в свою очередь, обладает рядом принципиальных преимуществ, делающих ее высокоэффективным средством развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Современная литература актуальна и релевантна жизненному опыту ребенка. Содержательно наполнена знакомыми ребёнку старшего

дошкольного возраста вещами: о гаджетах, мультикультурной среде, экологических проблемах, сложностях в общении со сверстниками. Это снимает коммуникативный барьер, вызванный непониманием контекста. Ребенку легче обсуждать то, что ему близко и интересно. Такие темы, как принятие себя и других, боязнь темноты, ревность к младшему брату или сестре, первый поход в детский сад, находят непосредственный эмоциональный отклик, что стимулирует желание высказаться, поделиться своим собственным опытом [39].

Для современной детской книги характерны сложность и многогранность персонажей. Герои часто лишены однозначности, они могут испытывать противоречивые чувства, совершать ошибки и искать пути их исправления. Это создает оптимальную почву для обсуждения мотивов поступков, анализа причинно-следственных связей, прогнозирования развития событий. Для детей с ЗПР, имеющих трудности в понимании эмоций и намерений других, такая работа является рациональным средством развития эмоциональной волевой сферы. Беседы по типу «Почему герой поступил именно так?», «Что он чувствовал?», «А как можно было поступить иначе?» напрямую развивают диалогическую речь и социальный интеллект [24].

Современные авторы активно используют игровые приемы, языковую игру, нестандартные сюжетные ходы и интерактивные форматы. Книжки-картинки, где иллюстрация несет равную с текстом смысловую нагрузку, книги с подвижными элементами, нелинейные повествования – все это отвечает особенностям восприятия детей с ЗПР, у которых преобладает наглядно-образное мышление, а устойчивость и концентрация внимания снижены. Необычная форма книги сама по себе становится мощным стимулом для коммуникации, провоцируя вопросы, комментарии, совместное рассматривание и обсуждение [24].

Визуальный ряд современных изданий отличается высоким качеством и художественным разнообразием. Иллюстрации зачастую

выполнены в современных техниках, они эмоциональны, экспрессивны и метафоричны. Это способствует развитию зрительного восприятия, умения «читать» и интерпретировать визуальную информацию, что является важной составляющей коммуникации в современном мире. Описание иллюстраций, сравнение характеров персонажей – это эффективные упражнения для развития связной речи.

Современная литература часто поднимает темы инклюзии, толерантности и преодоления трудностей. Чтение и обсуждение таких произведений помогает формировать у детей с ЗПР понимание и принятие собственных особенностей, помогают воспитывать эмпатию и готовность к общению с тем, кто не похож на них. Это создает благоприятную психологическую атмосферу в группе, которая является необходимым условием для успешного развития коммуникативных навыков.

Эффективная коррекционно-развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на материале современной художественной литературы должна быть многокомпонентной и осуществляться через интеграцию различных видов деятельности. Основными направлениями такой работы являются:

1. Чтение художественной литературы с последующей беседой. Это базовое направление, которое формирует основу для всех последующих видов деятельности. Учитывая особенности внимания, памяти и мышления детей с ЗПР, чтение должно быть фрагментарным, эмоционально насыщенным, с обязательным использованием наглядности (иллюстрации, игрушка-персонаж). Последующая беседа носит не констатирующий, а проблемно-поисковый характер. Вопросы должны быть тщательно выстроены: от простых («Кто главный герой?», «Что случилось?») к более сложным, направленным на установление причинно-следственных связей («Почему герой так поступил?», «Как бы ты поступил на его месте?»). Особое внимание уделяется анализу эмоциональных состояний

персонажей, что способствует развитию эмоционального интеллекта и эмпатии.

2. Художественное творчество (продуктивная деятельность). Данное направление позволяет перевести вербальную информацию в зрительный образ, что способствует лучшему пониманию и запоминанию сюжета. После прочтения и обсуждения произведения детям предлагается передать свои впечатления в рисунке, аппликации, лепке или групповой работе. Это могут быть иллюстрации к понравившемуся эпизоду, портрет героя, изображение место действия в книге. Подобная деятельность не только развивает воображение и мелкую моторику, но и служит диагностическим инструментом, позволяющим увидеть, как ребенок понял и эмоционально воспринял произведение.

3. Театрализация и элементы драматизации. Это одно из наиболее эффективных направлений для «проживания» литературного произведения. Благодаря вовлечению в двигательную и речевую активность, происходит коррекция эмоционально-волевой сферы, развитие связной речи, преодоление скованности и тревожности. Детям предлагается инсценировать отдельные эпизоды или весь сюжет с использованием элементов костюмов, простых декораций. На начальном этапе возможна работа с куклами (пальчиковый, настольный театр), что снижает психологический барьер. Театрализация способствует активизации словаря, развитию диалогической речи и умению действовать по правилам в коллективе.

4. Игровая деятельность. Игра как ведущая деятельность дошкольника является естественным средством коррекции для детей с ЗПР. На основе сюжета современной книги организуются:

— сюжетно-ролевые игры: например, по мотивам книг о профессиях или семейных историях, где дети примеряют на себя роли персонажей.

— дидактические игры: «Подбери пару герою» (предмет-персонаж), «Что было сначала, что потом?» (восстановление последовательности событий), «Угадай эмоцию» (по описанию поступка или иллюстрации).

— подвижные игры: имитационные игры, где дети выполняют действия, похожие на действия героев («Пройди по узкому мостику, как герой», «Спрячься, как маленький зайчонок»).

5. Интеграция с другими образовательными областями. Работа с художественным текстом может стать смысловым стержнем для интеграции различных областей развития. Например, на основе сюжета можно организовать:

— познавательно-исследовательскую деятельность: проведение простых опытов (например, со льдом и водой, если в книге речь идет о зиме), наблюдения за природными объектами, упомянутыми в произведении.

— музыкальную деятельность: подбор музыкальных фрагментов, характеризующих персонажей или настроение произведения, звукоподражание, ритмические упражнения под стихотворные тексты.

Таким образом, современная художественная литература, отвечая вызовам времени и соответствуя актуальным потребностям и особенностям восприятия современных дошкольников с ЗПР, предоставляет уникальный комплекс возможностей для коррекции и развития их коммуникативных умений. Она создает естественную, мотивированную и эмоционально насыщенную среду, в которой диалог, обсуждение, аргументация и выражение собственных мыслей и чувств становятся не учебной задачей, а органичной частью интересной и значимой для ребенка деятельности. Системная организация работы по указанным направлениям позволяет не просто познакомить детей с ЗПР с современной художественной литературой, а сделать ее мощным

коррекционно-развивающим инструментом, способствующим преодолению недостатков в речевом, познавательном и социально-эмоциональном развитии. Комплексный подход обеспечивает многократное и разнообразное обыгрывание литературного материала, что ведет к его глубокому усвоению и личностному присвоению.

Вывод по первой главе

Задержка психического развития представляет собой полиморфное нарушение, характеризующееся замедленным темпом формирования познавательной и эмоционально-волевой сфер. Классификация К. С. Лебединской выделяет четыре основных типа ЗПР (конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического генеза), каждый из которых обладает специфической клинико-психологической картиной, однако общим является наличие незрелости высших психических функций. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР отмечается недостаточная сформированность восприятия, неустойчивость и сужение объема внимания, снижение продуктивности произвольной памяти, отставание в развитии словесно-логического мышления при относительной сохранности наглядно-действенного. В личностной сфере доминируют эмоциональная лабильность, снижение познавательной мотивации, незрелость коммуникативных потребностей и слабость регуляторных функций, что в совокупности создает значительные препятствия для успешной социализации и обучения.

Коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуется системным своеобразием. У данной категории детей наблюдается стойкое снижение потребности в речевом общении и низкий уровень коммуникативной активности. Коммуникативные навыки являются несформированными: нарушено взаимодействие вербальных и невербальных компонентов общения (мимика, жесты бедны и часто не

соответствуют речевому высказыванию), затруднено понимание и использование социальных дистанций. Взаимодействие со сверстниками носит ситуативный, неустойчивый характер, характеризуется трудностями распределения ролей, согласования общего замысла и разрешения конфликтных ситуаций. В коллективной деятельности преобладают импульсивные, аффективные реакции, отсутствуют навыки конструктивного диалога, компромисса и сотрудничества. Выявленные трудности носят комплексный характер и обусловлены тесной взаимосвязью речевого недоразвития, дефицита эмоционально-волевой регуляции и несформированности социально-перцептивных процессов.

Теоретический анализ подтвердил высокий коррекционно-развивающий потенциал современной художественной литературы как средства развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР. В отличие от классической, современная литература обладает рядом дидактических преимуществ: ее содержание актуально и релевантно жизненному опыту современного ребенка, что способствует повышению мотивации к обсуждению; многогранность и психологическая сложность персонажей создают основу для анализа эмоций, мотивов и поступков, развивая диалогическую речь и социальный интеллект; интерактивные форматы и высокохудожественный визуальный ряд соответствуют особенностям наглядно-образного мышления детей с ЗПР. Эффективная работа с современным литературным материалом должна быть интегрированной и реализовываться через систему взаимосвязанных видов деятельности: проблемно-ориентированную беседу, художественное творчество, театрализацию, игровую деятельность. Такой комплексный подход обеспечивает многомерное воздействие на речевую, познавательную и эмоционально-личностную сферы ребенка, создавая естественную и мотивированную среду для преодоления коммуникативного дефицита.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОБСЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Методы и приемы обследования развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая часть исследования была проведена на базе МАДОУ «ДС № 462 г. Челябинска». В эксперименте принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии.

Для проведения констатирующего эксперимента использовали методики обследования коммуникативных навыков, разработанные: Е. А. Калягиной, Л. В. Кирс, И. П. Новиковой, Е. О. Смирновой, А. М. Щетининой. Методики адаптированы к возрасту и особенностям обследуемых детей, а именно: сокращён объем заданий, упрощены инструкции к заданиям. Обследование коммуникативных навыков проводилось в индивидуальной форме.

Для выявления особенностей состояния коммуникативных навыков нами были избраны методики раскрывающие состояние не только качества коммуникативных навыков, но и адекватность их применения согласно различным ситуациям речевого общения.

Методика №1 Л. В. Кирс и А. М. Щетининой. Цель данной методики оценить особенности принятия и осознания детьми нравственной нормы, а также выявить уровень развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Данная методика включает в себя одно задание: ребёнку предлагается продолжить пять неоконченных ситуаций (Приложение 1). Инструкция: «Сейчас я буду рассказывать тебе истории, а ты их закончи». При

проведении данной методики необходимо учитывать содержание ответа ребёнка, с точки зрения выбора аргументации и соответствия нравственным нормам. Высокий уровень определяется, если ребёнок придумывает поступок героя, адекватный социально принятый этической норме, умеет аргументировать ответ. Среднему уровню соответствует ситуация домысливания поступка, соответствующего общепринятой норме завершения истории без аргументации. Низкий уровень характеризует неспособность ребёнка придумывать окончание ситуации, в которой герой совершает поступок, не отвечающий социально нравственной форме. Высокий уровень определяется в 2 балла, средний уровень – 1 балл, низкий уровень – 0 баллов.

По всем пяти ситуациям результаты суммируются, определяется средний балл.

- от 1,6 – высокий уровень,
- от 0,8 до 1,6 – средний уровень,
- от 0 до 0,7 – низкий уровень.

Также была использована методика №2 Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой. Целью данной методики является выявление коммуникативной компетентности ребёнка в общении со сверстниками. Детям были предложены пять картинок со сценами из повседневной жизни детей в детском саду, изображающие следующие ситуации: группа детей не принимает своего сверстника в игру; девочка взяла без спроса игрушку у мальчика; мальчик сломал у другого мальчика его машинку; мальчик рушит постройку из кубиков у детей; мальчики не могут поделить игрушку. Детям нужно описать, что изображено на картинке (Приложение 2). Инструкция: «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке». Если ребенок видит на рисунке конфликтную ситуацию, задается следующий вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого (обиженного) мальчика (девочки)?».

В случае если на первый вопрос во всех ситуациях ребёнок не может дать развёрнутого ответа (например, отвечает «дети», «мальчики и девочки играют»), констатируется отсутствие социальной компетентности – 0 баллов. Если ребёнок даёт содержательную интерпретацию событиям, изображённым на картинках при ответе на первый вопрос, варианты ответов на второй вопрос квалифицируются и оцениваются следующим образом: уход от ситуации (ответы: «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь») — 1 балл; агрессивный выход («всех прогоню», «побью», и пр.) — 2 балла; вербально-оценочное решение («скажу, что так не нельзя», «скажу, что она плохо сделала», «объясню, как надо») — 3 балла; конструктивное решение («найду других друзей», «построю новый дом», «починю куклу», «подожду») — 4 балла.

Результат:

- 16 – 20 баллов – высокий уровень,
- 6 – 15 баллов – средний уровень,
- 0– 5 балла – низкий уровень коммуникативной компетентности.

Для оценки коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития была использована методика №3 И. М. Новиковой. Данная диагностическая методика основана на методе наблюдения за воспитанником в привычном социуме. Автор методики предлагает оценивать следующие поведенческие акты или паттерны коммуникаций: знание и применение вежливых слов, наличие доброжелательных отношений со сверстниками, применение слов-приветствий при встрече со сверстниками и взрослыми, умение разрешать конфликты и признавать свою вину, проявление инициативы в оказании помощи сверстникам. Каждый поведенческий паттерн оценен:

1. Знает и употребляет в повседневной жизни вежливые слова: 2 балла – более 7 слов; 1 балл – от 4 до 7 слов; 0 баллов – менее 4 слов.
2. Отношения со сверстниками: 2 балла – у ребенка налажены доброжелательные отношения со сверстниками; 1 балл – ребенок обидчив,

в общении со сверстниками часто возникают конфликты; 0 баллов – ребенок не уверен в себе, замкнут, трудно идет на контакт.

3. Применяет слова-приветствия в общении со сверстниками: 2 балла – при встрече со знакомыми детьми здоровается; 1 балл – здоровается в детском саду, но не здоровается вне детского сада; 0 баллов – здоровается только при напоминании взрослого.

4. Применяет слова-приветствия в общении с взрослыми: 2 балла – при встрече здоровается со всеми сотрудниками детского сада; 1 балл – здоровается с воспитателями и помощником воспитателя группы, но не здоровается с остальными сотрудниками; 0 баллов – здоровается после напоминания взрослого.

5. Поведение в конфликтных ситуациях: 2 балла – ребенок самостоятельно может разрешить конфликтную ситуацию; 1 балл – при разрешении конфликтов просит помощи у взрослого; 0 баллов – не идет на уступки.

6. Умение признать вину: 2 балла – умеет признавать свою вину; 1 балл – признает свою вину после объяснения взрослого, может попросить прощения; 0 баллов – сваливает вину на другого.

7. Проявление инициативы в оказании помощи сверстникам: 2 балла – ребенок проявляет инициативу в оказании помощи товарищу; 1 балл – помогает после просьбы взрослого или сверстника; 0 баллов – не проявляет желания помогать.

Результат:

- от 10 до 14 – высокий уровень коммуникативных навыков,
- от 4 до 9 – средний уровень коммуникативных навыков,
- от 0 до 4 – низкий уровень коммуникативных навыков.

Результаты каждой методики суммированы для объективной оценки уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Результаты:

– от 25 до 36 – высокий уровень развития коммуникативных навыков,

– от 13 до 24 – средний уровень развития коммуникативных навыков,

– от 0 до 12 – низкий уровень развития коммуникативных навыков.

Таким образом, результаты обследования, полученные с помощью данных методик, позволяют оптимальным путем выявить уровень развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и имеют важное значение в определении конкретных коррекционно-педагогических задач обучения и воспитания.

2.2 Анализ состояния коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Коммуникативные навыки — это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно её передавая. Коммуникативные навыки в онтогенезе представляют собой системное, обусловленное образование, являющееся ключевым показателем и одновременно условием социально-психологической готовности ребенка к переходу на следующую образовательную ступень.

Анализ результатов проведен по каждому заданию.

Результаты выполнения заданий адаптированной методики №1 Л. В. Кирс и А. М. Щетининой по изучению уровня принятия и осознания детьми нравственной нормы, а также уровню развития коммуникативных навыков, представлены в диаграмме №1.

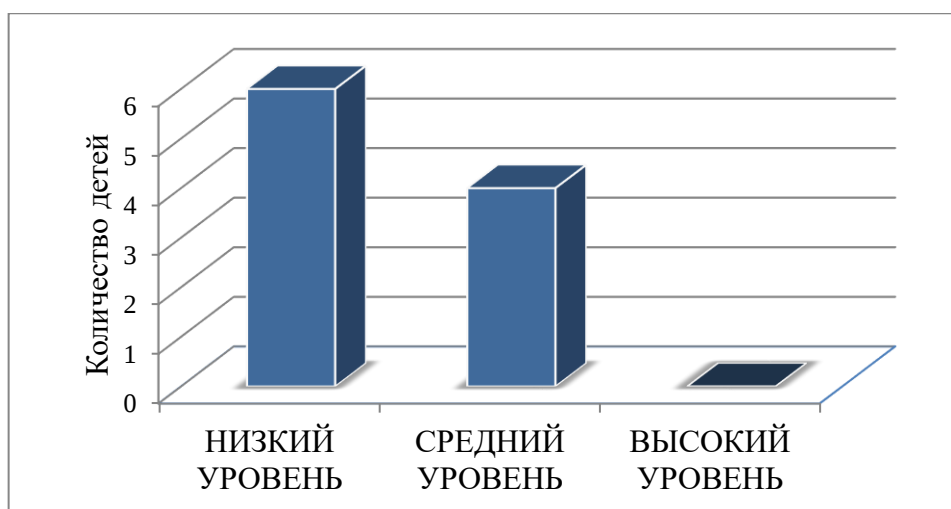


Рисунок 1 – Результаты обследования уровня принятия и осознания детьми нравственной нормы, а также уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике №1 Л. В. Кирс и А. М. Щетининой

Как видно из диаграммы, высокий уровень не выявлен ни у одного из воспитанников, при выполнении задания средний уровень выявлен у четырех детей (40%) из десяти. Качественный анализ результатов указывает на то, что дети затрудняются аргументировать поступок, соответствующий общепринятой норме. Матвей аргументировал поступок из ситуации 1: «Собрала игрушки, надо помогать другим». Двое детей (Демид, Георгий) смогли аргументировать адекватный нравственной норме ответ только из ситуации 4.

На низком уровне выполнили задание шесть дошкольников. Кира на протяжении обследования молчала, в контакт не вступала. Артем не сумел удерживать концентрацию внимания, перестал воспринимать задания. Выслушав ситуацию, ребёнок молчал и начинал разговаривать на интересующие его темы. Четверо детей (Степа, Влад, Саша, Никита) придумали завершения поступков не отвечающие социальным нормам, а также не аргументировали ответ.

Результаты выполнения заданий методики №2 Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой по выявлению коммуникативной компетентности и

навыков ребёнка в общении со сверстниками представлены в диаграмме №2.

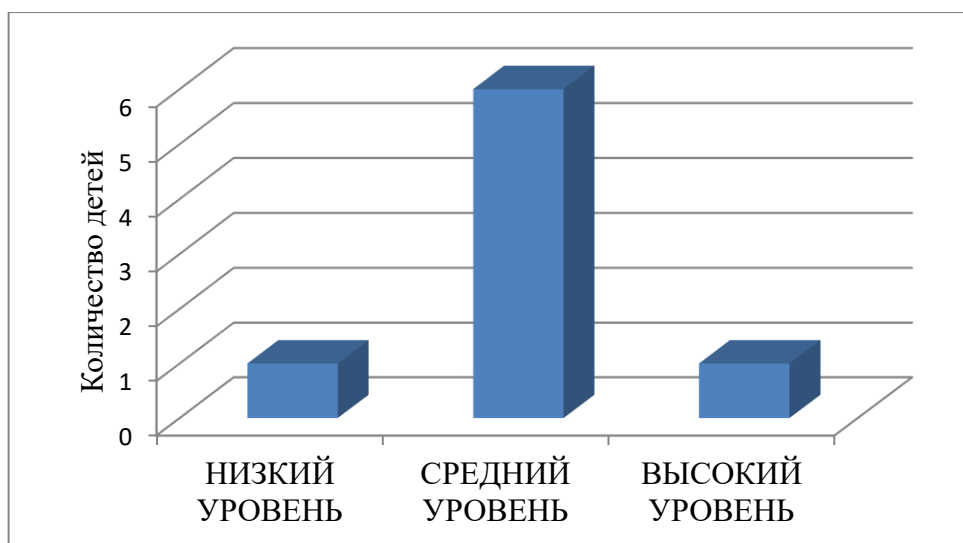


Рисунок 2 – Результаты обследования коммуникативной компетентности и навыков в общении со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике №2 Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой

Результаты, представленные на диаграмме, указывают на то, что при выполнении задания высокий уровень выявлен у трех детей (30%), средний уровень выявлен у шести воспитанников (60%), низкий уровень у одного ребёнка (10%). Качественный анализ результатов указывает на то, что большинство детей решают конфликтную ситуацию вербальным или продуктивным способом. Демид, Влад, Саша имеют высокий уровень коммуникативной компетенции, большинство конфликтных ситуаций они решали через продуктивное решение («Надо починить машинку», «Отдал игрушку», «Поделится игрушкой», «Еще раз построю башню»).

Воспитанники, которые имеют средний уровень коммуникативной компетентности, решают ситуации агрессивным методом или уходом от конфликтной ситуации. У Артёма преобладают результаты агрессивных решений больше, чем у других детей («Мальчик маленький, мы его не принимаем», «Ударить мальчика, он сломал машинку», «Дальше буду тянуть и игрушка разорвется»). У Георгия, Никиты, Степы выражены решения проблем через уход от конфликтной ситуации или жалобу

взрослому («Пусть мальчика заберет мама», «Скажу воспитателю, он сломал игрушку», «Ничего не сделаю»).

Кира на протяжении всей диагностики молчала, в контакт не вступала, что свидетельствует о низком уровне коммуникативной компетентности.

Результаты выполнения заданий методики №3 И. М. Новиковой по изучению коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста представлены в диаграмме 3.

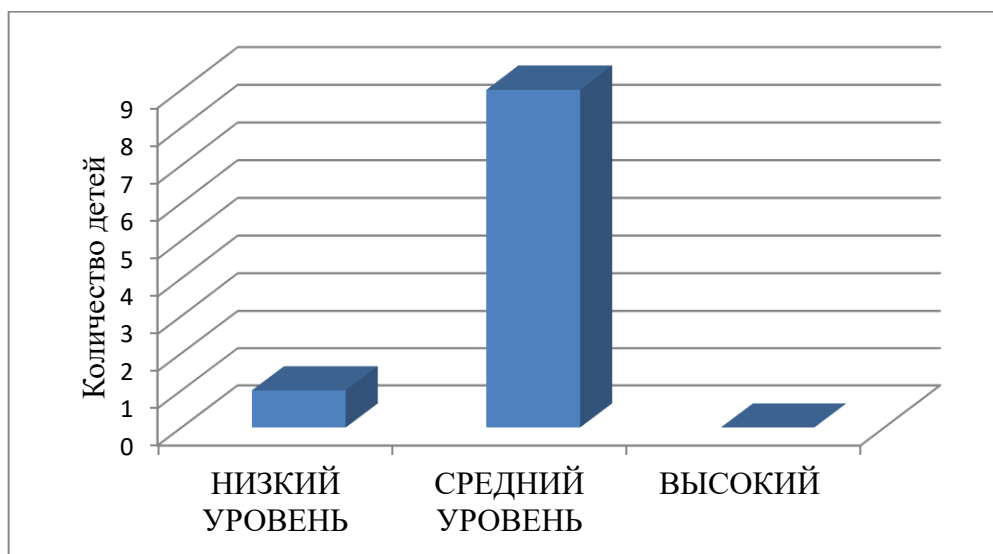


Рисунок 3 – Результаты обследования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике №3 И. М. Новиковой

По итогам диагностики были получены следующие данные: девять детей (90%) продемонстрировали средний уровень развития коммуникативных навыков, набрав от 5 до 10 баллов. Один ребенок (10%) показал низкий уровень, его результат составил 0 баллов. Высокий уровень коммуникативных навыков в данной группе выявлен не был.

Воспитанники, у которых выявлен средний уровень развития коммуникативных навыков, продемонстрировали знание от 4 до 7 вежливых слов. Дети использовали такие слова, как «спасибо», «пожалуйста», «здравствуйте», преимущественно по напоминанию или в привычных бытовых ситуациях. Шесть детей в отношении со

сверстниками обидчивы и вступают в частые конфликты в общении. Наблюдалась эмоциональная неустойчивость, трудности в установлении контактов. Трое дошкольников (Георгий, Влад, Матвей) получили 2 балла, демонстрируя доброжелательные, но часто пассивные отношения. Шесть воспитанников признавали свою вину только после разъяснений взрослого и могли извиниться. В критерии «инициатива в помощи сверстникам» преобладал результат в 1 балл (8 детей): помощь оказывалась только по просьбе взрослого или сверстника. Спонтанная, мотивированная внутренним желанием помощь наблюдалась редко (у двоих воспитанников — Степы, Демида).

При проведении наблюдения Кира отказывалась идти на контакт со взрослыми и сверстниками, молчала и не принимала участие в совместной деятельности, что свидетельствует о низком уровне развития коммуникативных навыков.

Результаты выполнения заданий констатирующего этапа эксперимента обследование уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития представлены на рисунке №4.

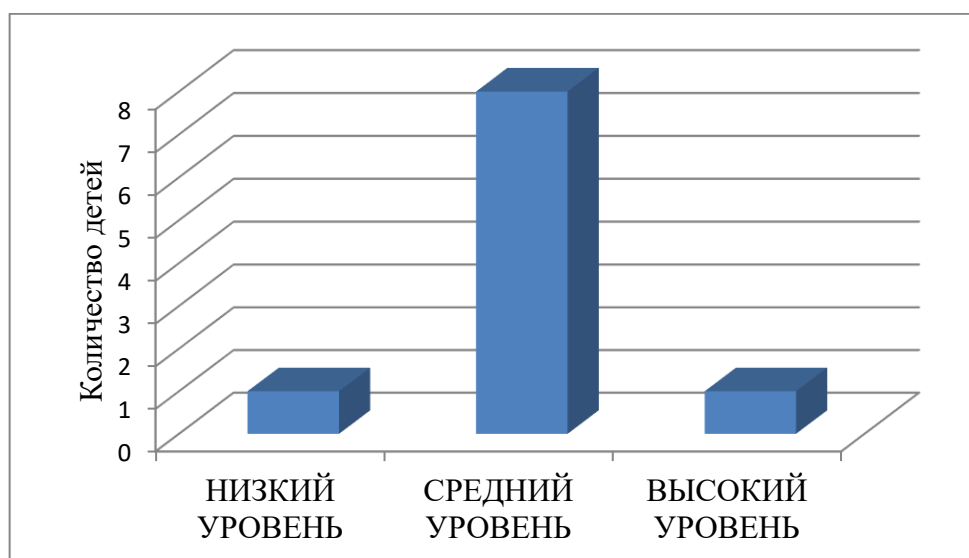


Рисунок 4 – Уровень развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Результаты, представленные на диаграмме, указывают на то, что при выполнении заданий высокий уровень выявлен у одного ребёнка, средний уровень выявлен у восьми испытуемых, низкий у одного воспитанника.

По результатам констатирующего этапа эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, выявлены низкий, средний и высокий уровень развития коммуникативных навыков, что позволяет выделить следующие особенности: у большей части детей старшего дошкольного возраста с ЗПР базовые коммуникативные навыки сформированы частично. Это проявляется в ситуативной зависимости их проявления: в привычной обстановке, при поддержке взрослого или в отношениях с близкими сверстниками дети способны использовать вежливые слова, вступать в контакт и оказывать помощь. Однако эти умения не являются устойчивыми и автоматизированными. При изменении условий, в ситуации стресса или необходимости проявить инициативу, коммуникация затрудняется.

2.3 Использование современной художественной литературы как средства развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента показал, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития наблюдаются значительные трудности в коммуникативной сфере: снижена потребность в общении со взрослыми и сверстниками, беден словарный запас, нарушено взаимодействие вербальных и невербальных средств, отсутствуют навыки конструктивного разрешения конфликтов и соблюдения правил этикета. Данные особенности обуславливают необходимость поиска эффективных коррекционно-развивающих средств, одним из которых выступает современная художественная литература.

В отличие от классической, современная детская литература обладает высокой степенью релевантности жизненному опыту ребенка: её сюжеты отражают реалии, понятные современному дошкольнику (семейные отношения, детский сад, дружба, эмоциональные переживания), персонажи многогранны и не имеют однозначной оценки, а яркий визуальный ряд соответствует особенностям наглядно-образного мышления детей с ЗПР. Однако, как показал анализ психолого-педагогической литературы (С. А. Белолипецкая, Н. В. Чаркина, С. А. Шатрова) целенаправленное использование именно современного литературного материала для развития коммуникативных навыков у данной категории детей недостаточно разработано.

Важной особенностью нашего подхода стало то, что отбор произведений для методического комплекса осуществлялся с учетом мнения родителей. Было проведено анкетирование законных представителей дошкольников с ЗПР (Приложение 3), в ходе которого родителям предлагалось выбрать из предложенного списка варианты книг, которые направлены на развитие коммуникативных навыков детей дошкольного возраста.

По результатам анкетирования были отобраны 12 современных художественных произведений, объединенных в 4 тематических блока, каждый из которых направлен на развитие определенного компонента коммуникативных навыков:

1. Блок 1 «Взаимодействие с членами семьи (родителями, бабушками, дедушками)» – умение выражать любовь и заботу, обращаться за помощью, проявлять уважение к старшим.

2. Блок 2 «Взаимодействие со сверстниками» – умение знакомиться, предлагать совместную игру, договариваться, действовать сообща.

3. Блок 3 «Правила этикета» – употребление вежливых слов, правила поведения в общественных местах, за столом, в гостях.

4. Блок 4 «Решение конфликтных ситуаций» – умение анализировать причину ссоры, распознавать и выражать свои эмоции, находить конструктивные способы примирения.

На основе отобранных произведений был разработан методический комплекс, включающий: 12 конспектов интегрированных занятий (по одному на каждое произведение), перечень вопросов для последующих бесед, сценарии театрализованных игр, игровые упражнения, занятия по продуктивным видам деятельности, а также список рекомендуемых произведений для совместного прочтения родителя и ребёнка.

Работа строилась на основе следующих принципов: интегративного характера (сочетание чтения, беседы, игры, продуктивной деятельности); деятельностного принципа (моделирование реальных коммуникативных ситуаций); эмоциональной насыщенности (создание мотивации через яркие, актуальные образы); постепенного усложнения речевого материала и коммуникативных задач.

Занятия проводились 2-3 раза в неделю по 15-20 минут в подгрупповой форме (по 4-5 человек), а также включали индивидуальные беседы с детьми, испытывающими наибольшие трудности (как Кира на констатирующем этапе).

Каждое занятие строилось по единой структуре: организационный момент (проблемная ситуация), чтение отрывка (или всего произведения в зависимости от объема), последующая беседа по содержанию, игровое упражнение или театрализация (в соответствии с темой блока), продуктивная деятельность, рефлексия. Содержание варьировалось в зависимости от конкретного произведения и решаемых коммуникативных задач.

Первый этап — организационный момент, целью которого являлось создание положительного эмоционального настроения и актуализация имеющегося у детей опыта по теме занятия. На данном этапе использовалась проблемная ситуация, связанная с содержанием будущего

литературного произведения (например, появление игрушечного персонажа, похожего на главного героя книги, или демонстрация предмета, связанного с содержанием произведения).

Второй этап — чтение произведения. В зависимости от объёма произведения реализовывалось знакомство с текстом, либо чтение ключевых фрагментов. Чтение сопровождалось демонстрацией иллюстративного материала (оригинальные иллюстрации из книги, крупноформатные картинки), что соответствовало наглядно-образному характеру мышления детей с ЗПР. В ряде случаев использовалось повторное чтение наиболее значимых в коммуникативном отношении эпизодов.

Третий этап — последующая беседа по содержанию произведения, являющаяся центральной в структуре занятия. Беседа строилась от простых вопросов к сложным. Первоначально задавались констатирующие вопросы («Кто главный герой?», «Что случилось?»). Затем формулировались вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей («Почему герой так поступил?», «К чему привел его поступок?»). Далее следовали вопросы на эмоциональную идентификацию («Что чувствовал герой?», «А ты испытывал такое чувство?»). Завершали беседу вопросы, стимулирующие выработку собственных коммуникативных навыков («Как бы ты поступил на его месте?», «Что бы ты сказал герою?»). Особое внимание уделялось анализу вербальных и невербальных средств общения персонажей (интонация, жесты, мимика, дистанция общения).

Четвёртый этап — игровое упражнение или элемент театрализации. Данный этап реализовывался в соответствии с тематическим блоком и содержанием произведения. Основная цель — моделирование реальной коммуникативной ситуации в игровых условиях, что позволяло детям с ЗПР на практике применить освоенные речевые формы и способы взаимодействия.

Пятый этап — продуктивная деятельность (рисование, аппликация, лепка). Данный вид деятельности выполнял функцию закрепления эмоционального впечатления от прочитанного и перевода вербальной информации в визуальный образ. Продуктивная деятельность организовывалась как индивидуально, так и в подгруппах, что способствовало развитию умения договариваться о совместной работе.

Шестой этап — рефлексия, в ходе которой каждый ребёнок с помощью наводящих вопросов взрослого или с использованием наглядных символов (пиктограммы настроения, «светофор», «лесенка успеха») кратко проговаривал, что ему понравилось, что он узнал и что бы хотел повторить.

Например, по произведению Н. Байдужа «Вулкан, который злится» (блок 4) было проведено занятие с использованием метафоры вулкана: детям предлагалось надувать воздушные шарик (как «вулкан злости»), а затем медленно выпускать воздух (как «остывание»), сопровождая это проговариванием своих чувств («Я злюсь, когда...», «Меня обижает, когда...»).

По книге Ю. Симбирской «Лапин» (блок 2) дети с помощью пальчиковых кукол разыгрывали сцену знакомства и совместной игры.

По произведению М. Тараненко «Вежливая книга» (блок 3) была организована дидактическая игра с мячом «Назови вежливое слово».

Методы и приёмы, используемые на занятиях, подбирались с учётом особенностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (сниженная работоспособность, недостаточность произвольного внимания, трудности смысловой обработки информации, низкая речевая активность). В рамках разработанного методического комплекса применялись следующие группы методов:

1. Наглядные методы занимали ведущее место в реализации коррекционно-развивающей работы в связи с преобладанием наглядно-образного мышления у детей с ЗПР. Использовались демонстрация

иллюстраций из современных книг, рассматривание серий сюжетных картинок для восстановления последовательности событий, показ предметных картинок с эмоциональными состояниями персонажей, использование пиктограмм для обозначения эмоций и коммуникативных действий, а также демонстрация элементов костюмов и атрибутов для театрализации. Применялся приём одновременного предъявления текста и визуального ряда, что способствовало удержанию внимания и лучшему пониманию содержания.

2. Практические методы обеспечивали деятельностное освоение коммуникативных навыков. К ним относились упражнения имитационного характера (повторение интонации героя, воспроизведение жеста), игровые упражнения с правилами («Назови вежливое слово», «Передай эмоцию по кругу»), драматизация отдельных эпизодов, моделирование проблемных ситуаций («Как помириться?», «Как попросить игрушку?»), а также продуктивная деятельность (рисование иллюстрации к произведению, лепка персонажа). Важным приёмом являлось комментирование собственных действий ребёнком в процессе практической деятельности («Я сейчас рисую...», «Я помогаю потому что...»).

3. Словесные методы применялись с учётом речевых возможностей детей с задержкой психического развития. Основным методом являлась проблемно-поисковая беседа, построенная на системе специально подобранных вопросах. Использовались приёмы такие как объяснение понятия («вежливость», «дружба», «ссора») с опорой на наглядность; речевой образец (педагог проговаривал правильный вариант высказывания, затем ребёнок повторял); совместное проговаривание; приём незаконченного предложения (педагог начинал фразу, ребёнок заканчивал).

4. Игровые методы выступали в качестве ведущих, поскольку игра является основным видом деятельности дошкольников с ЗПР. Использовались методы такие как сюжетно-ролевая игра по мотивам

прочитанного произведения (с распределением ролей); игра-театрализация (с элементами костюмов и декораций); дидактические игры («Угадай эмоцию героя», «Что сначала, что потом», «Подбери слово»); подвижные имитационные игры («Покажи походку героя», «Изобрази настроение»); игры на выражение эмоций и распознавание чувств других. Приём введения воображаемой ситуации использовался на каждом занятии для поддержания мотивации.

Системность работы позволила обеспечить многократное погружение в каждую коммуникативную тему в разных контекстах. Например, тема «вежливые слова» раскрывалась и в блоке «Взаимодействие с членами семьи» (как попросить у мамы, как поблагодарить дедушку), и в блоке «Взаимодействие со сверстниками» (как предложить игру, как похвалить друга), и в блоке «Правила этикета» (слова приветствия, прощания, благодарности). Такое повторение на разном материале особенно важно для детей с ЗПР, у которых процессы обобщения и переноса навыков затруднены.

Таким образом, разработанный методический комплекс, включающий 4 тематических блока, 12 произведений современной художественной литературы (отобранных с учетом мнения родителей), 12 развернутых конспектов занятий (по одному на каждое произведение), проблемные беседы, театрализацию, игровые упражнения и продуктивную деятельность, создал эмоционально насыщенную, мотивирующую среду для поэтапного развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2.4 Оценка эффективности применения современной художественной литературы как средства развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Для подтверждения эффективности разработанного методического комплекса, включающего в себя работу с современной художественной литературой, нами был проведён контрольный этап эксперимента. Целью данного этапа являлось определение динамики уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития после проведения формирующего этапа эксперимента.

В контрольном этапе эксперимента принимали участие те же 10 детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, что и на констатирующем этапе. Для обеспечения достоверности результатов использовались те же диагностические методики, что и на первом этапе: методика Л. В. Кирс и А. М. Щетининой, методика Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой, а также методика И. М. Новиковой. Процедура обследования полностью повторяла констатирующий этап и проводилась в индивидуальной форме.

Результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, показали положительную динамику в развитии коммуникативных навыков у детей экспериментальной группы, что можно увидеть в содержании таблицы 1.

Таблица 1 – Сравнительные результаты обследования по методике №1 Л. В. Кирс и А. М. Щетининой по изучению уровня принятия и осознания детьми нравственной нормы, а также уровню развития коммуникативных навыков на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№	Экспериментальная группа	Результаты констатирующего этапа эксперимента	Результаты контрольного этапа эксперимента
1	Артем	0,2 (низкий уровень)	0,6 (низкий уровень)
2	Коля	0,8 (средний уровень)	1 (средний уровень)
3	Саша	0,8 (средний уровень)	0,8 (средний уровень)
4	Степа	0,6 (низкий уровень)	0,8 (средний уровень)
5	Демид	1 (средний уровень)	1,6 (высокий уровень)
6	Влад	0,8 (средний уровень)	1 (средний уровень)
7	Кира	0 (низкий уровень)	0,2 (низкий уровень)
8	Матвей	0,8 (средний уровень)	1 (средний уровень)

Продолжение Таблицы 1

9	Никита	0,4 (низкий уровень)	0,6 (низкий уровень)
10	Георгий	1 (средний уровень)	1 (средний уровень)

Анализ результатов по методике № 1 Л. В. Кирс, А. М. Щетининой показал, что у детей улучшилась способность к осознанию и вербализации нравственных норм. Если на констатирующем этапе высокий уровень не был выявлен ни у одного ребенка, то на контрольном этапе один ребенок (10%) показал высокий уровень, продемонстрировав умение не только предложить адекватный поступок, но и аргументировать его. Количество детей со средним уровнем увеличилось с 4 (40%) до 6 (60%), при этом ответы стали более развернутыми, дети чаще использовали аргументы («Надо поделиться, чтобы никто не плакал», «Если помочь, то всё быстрее уберём»). Количество детей с низким уровнем сократилось с 6 (60%) до 3 (30%). Дети, которые ранее молчали или давали неадекватные ответы (Кира, Артем), стали вступать в диалог и предлагать завершение ситуаций, но и без развернутой аргументации.

Сравнительные результаты обследования по методике №2 Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой по изучению коммуникативной компетентности и навыков в общении со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнительные результаты обследования по методике №2 Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой по изучению коммуникативной компетентности и навыков в общении со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№	Экспериментальная группа	Результаты констатирующего этапа эксперимента	Результаты контрольного этапа эксперимента
1	Артем	13 (средний уровень)	15 (средний уровень)
2	Коля	11 (средний уровень)	13 (средний уровень)
3	Саша	17 (высокий уровень)	17 (высокий уровень)
4	Степа	10 (средний уровень)	12 (средний уровень)

Продолжение Таблицы 2

5	Демид	19 (высокий уровень)	19 (высокий уровень)
6	Влад	16 (высокий уровень)	17 (высокий уровень)
7	Кира	0 (низкий уровень)	3 (низкий уровень)
8	Матвей	9 (средний уровень)	9 (средний уровень)
9	Никита	12 (средний уровень)	16 (высокий уровень)
10	Георгий	8 (средний уровень)	10 (средний уровень)

Результаты по методике № 2 Е. А. Карягиной, Е. О. Смирновой также продемонстрировали заметное улучшение коммуникативной компетентности в общении со сверстниками. Количество детей с высоким уровнем (конструктивное решение проблем) увеличилось с 3 (30%) до 4 (40%). Например, Демид, Влад и Саша, ранее показывавшие высокие результаты, стали предлагать более зрелые конструктивные решения («Можно вместе построить новую башню»), а Никита, имевший средний уровень, перешел в группу с высоким. Доля детей со средним уровнем (вербально-оценочное или агрессивное решение, уход от ситуации) незначительно снизилась с 6 (60%) до 5 (50%). При этом качественно изменился характер ответов: уменьшилось число агрессивных реакций («побью», «прогоню») и возросло число попыток вербального урегулирования («скажу, что так нельзя», «объясню правила»). Низкий уровень сохранился у одного ребенка (Кира – 10%), однако её поведение стало менее замкнутым: на контрольном этапе она несколько раз попыталась дать односложные ответы.

Сравнительные результаты обследования по методике №3 И. М. Новиковой по изучению развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнительные результаты обследования по методике №3 И. М. Новиковой по изучению развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

№	Экспериментальная группа	Результаты констатирующего этапа эксперимента	Результаты контрольного этапа эксперимента
1	Артём	6 (средний уровень)	8 (средний уровень)
2	Коля	6 (средний уровень)	7 (средний уровень)
3	Саша	6 (средний уровень)	7 (средний уровень)
4	Степа	6 (средний уровень)	6 (средний уровень)
5	Демид	6 (средний уровень)	8 (средний уровень)
6	Влад	7 (средний уровень)	8 (средний уровень)
7	Кира	0 (низкий уровень)	3 (низкий уровень)
8	Матвей	7 (средний уровень)	9 (средний уровень)
9	Никита	8 (средний уровень)	10 (высокий уровень)
10	Георгий	8 (средний уровень)	11 (высокий уровень)

На контрольном этапе эксперимента после проведения формирующей работы были получены следующие результаты. Высокий уровень развития коммуникативных навыков показали двое детей (20%) – Никита и Георгий. Средний уровень сохранили 7 детей (70%), при этом их результаты улучшились: показатели Артёма, Демиды, Влада и Матвея выросли с 6–7 до 8–9 баллов, что приблизило их к верхней границе среднего уровня. Низкий уровень по-прежнему зафиксирован у Кире, однако наблюдается положительная динамика – прирост составил 3 балла.

Для детального анализа динамики коммуникативных навыков рассмотрим изменения по семи критериям методики И. М. Новиковой. Наблюдения проводились в естественных условиях группы: в режимные моменты, в игре, на прогулке, при взаимодействии со взрослыми и сверстниками.

По критерию «Знание и употребление вежливых слов» на контрольном этапе у детей, достигших высокого уровня (Никита, Георгий), словарный запас расширился до 7–8 слов. Дети со средним уровнем (Артём, Коля, Саша, Демид, Влад, Матвей) стали употреблять 5–7

вежливых слов в знакомых бытовых ситуациях. Кира (низкий уровень) начала повторять слова-приветствия за взрослым по подражанию.

По критерию «Отношения со сверстниками» на констатирующем этапе 60% детей конфликтовали, играли в одиночку. На контрольном этапе у Никиты и Георгия сформировались доброжелательные отношения, они стали инициаторами совместных игр. У детей со средним уровнем продолжительность игры увеличилась с 3–5 минут до 10–15 минут, конфликтов стало меньше. Кира изредка наблюдает за играющими.

По критерию «Применение слов-приветствий со сверстниками» на констатирующем этапе половина детей здоровались только по напоминанию. На контрольном этапе Никита и Георгий стали приветствовать сверстников самостоятельно. Дети со средним уровнем (Артём, Коля, Саша, Демид, Влад, Матвей) начали здороваться в детском саду без напоминания, однако вне его стен инициатива сохранялась не всегда.

По критерию «Применение слов-приветствий со взрослыми» на контрольном этапе Никита и Георгий стали приветствовать всех взрослых в детском саду. Остальные дети (кроме Киры) научились здороваться с воспитателем и помощником воспитателя без напоминания.

По критерию «Поведение в конфликтных ситуациях» на констатирующем этапе 70% детей не умели разрешать конфликты самостоятельно, обращаясь за помощью к взрослому или применяя агрессию. На контрольном этапе у Никиты и Георгия появились попытки находить конструктивные решения (предложить помириться, уступить). У детей со средним уровнем уменьшилось число агрессивных реакций, они стали чаще обращаться за помощью к взрослому, а не пытаться решить спор силой.

По критерию «Умение признать вину» на контрольном этапе Никита и Георгий попытались признавать свою вину и извиняться без помощи взрослого. Дети со средним уровнем стали признавать вину после

объяснения взрослого, некоторые начали самостоятельно произносить «прости».

По критерию «Инициатива в оказании помощи сверстникам» на контрольном этапе дети с высоким уровнем стали проявлять инициативу: предлагали помощь, если видели, что товарищ затрудняется. Дети со средним уровнем стали откликаться на просьбы сверстников и взрослых, выполняя простые поручения (подать игрушку, помочь убрать), но не во всех случаях.

Таким образом, у большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР отмечена положительная динамика по всем критериям развития коммуникативных навыков. Наиболее выраженные изменения произошли в употреблении вежливых слов, снижении конфликтности и появлении инициативы в оказании помощи. У Киры, несмотря на сохранение низкого уровня, зафиксированы первые коммуникативные проявления: зрительный контакт, подражание словам-приветствиям, эпизодический интерес к сверстникам.

Обобщённые данные об изменении общего уровня развития коммуникативных навыков представлены на рисунке 5.

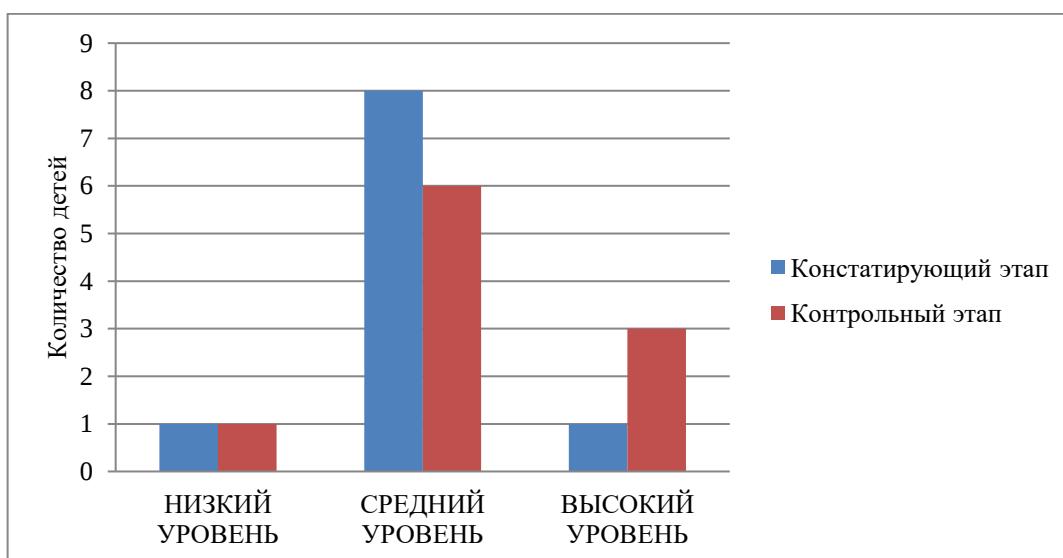


Рисунок 5 – Сравнительные результаты уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Исходя из результатов обследования на контрольном этапе эксперимента можно сделать вывод, что предложенный методический комплекс способствовал положительным изменениям в коммуникативной сфере детей с ЗПР. Высокий уровень выявлен у троих детей, средний уровень у шести дошкольников, низкий уровень выявлен у одного ребёнка.

По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что дети стали чаще выступать инициаторами общения, уменьшилось количество отказов от контакта. На занятиях и в свободной деятельности дошкольники охотнее вступали в диалог как со взрослыми, так и со сверстниками. Дошкольники научились лучше формулировать свои мысли и аргументировать свою позицию, используя речевые конструкции, освоенные при обсуждении литературных произведений, а также стали чаще использовать вербальные и конструктивные способы разрешения проблемных ситуаций («давай помиримся», «поиграем по очереди», «починим вместе») вместо агрессии или жалоб.

Таким образом, контрольный этап эксперимента подтвердил эффективность разработанного методического комплекса. Регулярное использование произведений современной художественной литературы, последующих бесед, театрализованных игр и продуктивной деятельности позволило создать устойчивую мотивацию к общению, расширить словарный запас и сформировать у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР более адекватные и зрелые способы коммуникативного поведения.

Вывод по второй главе

Во второй главе исследования была реализована опытно-экспериментальная работа по изучению и развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) посредством современной художественной литературы.

На констатирующем этапе эксперимента с использованием адаптированных диагностических методик (Л. В. Кирс и А. М. Щетининой, Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой, И. М. Новиковой) было выявлено, что у большинства детей уровень развития коммуникативных навыков соответствует средним и низким показателям. Установлены следующие характерные трудности: сниженная потребность в речевом общении, бедность словарного запаса (особенно вежливых слов), неумение конструктивно разрешать конфликтные ситуации (преобладание агрессивных реакций или ухода от взаимодействия), низкий уровень инициативы в оказании помощи сверстникам, ситуативность использования этикетных форм.

На формирующем этапе был разработан и реализован методический комплекс, включающий 12 занятий с включением произведений современной художественной литературы, объединенных в четыре тематических блока («Взаимодействие с членами семьи», «Взаимодействие со сверстниками», «Правила этикета», «Решение конфликтных ситуаций»). Отбор произведений осуществлялся с учетом мнения родителей. Комплекс предполагал интеграцию различных видов деятельности: последующие беседы по содержанию текстов, театрализацию, сюжетно-ролевые и дидактические игры, продуктивное творчество (рисование, лепка, аппликация). Занятия строились с учетом особенностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (наглядность, дробная подача материала, эмоциональная насыщенность, многократное повторение).

Результаты контрольного этапа показали положительную динамику. Количество детей с высоким уровнем коммуникативных навыков увеличилось с 10% до 30%, со средним уменьшилось с 80% до 60%, а доля детей с низким уровнем сохранился у единственного ребенка, однако зафиксирован прирост баллов и появление первых коммуникативных реакций. Наиболее значимые изменения произошли в следующих

критериях: расширение активного словаря вежливых слов (до 7–8 единиц), снижение конфликтности, появление попыток конструктивного разрешения спорных ситуаций, рост инициативы в оказании помощи сверстникам, более устойчивое использование слов-приветствий в общении со взрослыми и детьми.

Таким образом, данные контрольного этапа эксперимента подтверждают эффективность разработанного методического комплекса. Современная художественная литература, благодаря своей актуальности, эмоциональной насыщенности и близости к жизненному опыту ребенка, выступает действенным средством развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР при условии системной, интегративной и деятельностно-ориентированной организации коррекционно-развивающей работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе теоретического анализа психолого-педагогической литературы (В. В. Лебединский, К. С. Лебединская, Г. Е. Сухарева, и др.) было установлено, что задержка психического развития представляет собой полиморфное нарушение, характеризующееся замедленным темпом формирования познавательной и эмоционально-волевой сфер. У детей старшего дошкольного возраста с ЗПР отмечаются недостаточная сформированность восприятия, неустойчивость внимания, снижение продуктивности памяти, отставание в развитии словесно-логического мышления. Особое место занимают нарушения коммуникативной сферы: низкая потребность в общении, бедность вербальных и невербальных средств, неумение конструктивно разрешать конфликты, ситуативность использования этикетных форм. Данные особенности обуславливают необходимость поиска эффективных коррекционно-развивающих средств.

В работе обосновано, что современная художественная литература обладает рядом преимуществ перед классической: актуальность сюжетов, релевантных жизненному опыту ребенка; многогранность персонажей, позволяющая анализировать эмоции и мотивы поступков; высокохудожественный визуальный ряд, соответствующий наглядно-образному мышлению детей с ЗПР; интерактивные форматы, повышающие мотивацию к речевой деятельности.

На констатирующем этапе эксперимента с использованием адаптированных диагностических методик (Л. В. Кирс и А. М. Щетининой, Е. А. Карягиной и Е. О. Смирновой, И. М. Новиковой) было выявлено, что у большинства детей уровень развития коммуникативных навыков соответствует средним и низким показателям. Установлены следующие характерные трудности: сниженная потребность в речевом общении, бедность словарного запаса (особенно вежливых слов), неумение конструктивно разрешать конфликтные ситуации

(преобладание агрессивных реакций или ухода от взаимодействия), низкий уровень инициативы в оказании помощи сверстникам, ситуативность использования этикетных форм.

В соответствии с выявленными особенностями коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был разработан методический комплекс, включающий: 12 произведений современной детской литературы, отобранных с учетом мнения родителей и объединенных в 4 тематических блока; 12 конспектов интегрированных занятий, систему последующих бесед, театрализованных игр, игровых упражнений и продуктивной деятельности по данным произведениям. Работа строилась на принципах интегративности, деятельностного подхода, эмоциональной насыщенности и постепенного усложнения коммуникативных задач для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу. Применение разработанного методического комплекса способствовало положительной динамике уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Увеличилось количество детей с высоким уровнем (с 10% до 30%), сократилась доля детей с низким уровнем. Дети стали чаще выступать инициаторами общения, расширили активный словарь вежливых слов, появились попытки конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, отмечено проявление инициативы в оказании помощи сверстникам.

Практическая значимость работы заключается в том, что разработанный методический комплекс используется педагогами дошкольного образовательного учреждения, в коррекционно-развивающей работе с детьми с ЗПР, а также рекомендован родителям для совместного чтения с детьми.

Таким образом, все поставленные задачи были решены, цель исследования достигнута. Полученные результаты позволяют утверждать, что современная художественная литература, используемая системно и в

комплексе с беседами, театрализацией, игровой и продуктивной деятельностью, является эффективным средством развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей : книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. — Москва : Мозаика-Синтез, 1999. — 272 с.
2. Арзамасцева, И. Н. Детская литература : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И. Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. — Москва : Академия, 2009. — 576 с.
3. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учебное пособие / Л. Н. Блинова. — Москва : Издательство НЦ ЭНАС, 2001. — 136 с.
4. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативный аспект / Д. И. Бойков. — Санкт-Петербург : КАРО, 2005. — 144 с.
5. Борякова, Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Н. Ю. Борякова. — Москва : АСТ, 2008. — 222 с.
6. Валиева, П. В. Коррекция мышления трудовой деятельностью у младших школьников с задержкой психического развития / П. В. Валиева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. — 2010. — № 11. — С. 111–116.
7. Верещагина, Н. В. Организация педагогического процесса в группах компенсирующей/комбинированной направленности для детей с ЗПР 3–7 лет (в контексте ФАОП ДО) / Н. В. Верещагина. — Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2025. — 240 с.
8. Ворошнина, Л. В. Коррекционная педагогика. Творческое и речевое развитие гиперактивных детей в ДОУ : учебное пособие для вузов / Л. В. Ворошнина. — 2-е изд. — Москва : Юрайт, 2024. — 291 с.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 1999. — 352 с.

10. Гордина, Н. А. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Н. А. Гордина, О. Г. Селиванова // Научные горизонты. — 2018. — № 12 (16). — С. 15–20.
11. Грибанова, Г. В. Психолого-педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития / Г. В. Грибанова // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 32–38.
12. Гурович, Л. М. Ребенок и книга / Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая. — Москва : Просвещение, 1992. — 64 с.
13. Егорова, Т. В. Своеобразие процесса запоминания у детей с задержкой психического развития / Т. В. Егорова // Дефектология. — 1972. — № 4. — С. 16–23.
14. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило. — Пилигрим, 2010. — 485 с.
15. Жуковская, Р. И. Чтение книги в детском саду / Р. И. Жуковская. — Москва : Просвещение, 1967. — 128 с.
16. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития : учебное пособие / О. В. Заширинская. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 168 с.
17. Классификация ЗПР (К. С. Лебединская) : обусловленность, проявления, прогноз при каждом типе ЗПР [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://student.zoomru.ru/psih/klassifikaciya-zprlebedinskaya-obuslovlennost-proyavleniya/31384.234488.s1.html> (дата обращения: 26.10.2025).
18. Кондратьева, С. Ю. Игровые коррекционно-развивающие занятия для дошкольников с ЗПР / С. Ю. Кондратьева, О. Е. Агапутова. — Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2023. — 144 с.
19. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под редакцией К. С. Лебединской. — Москва, 1982. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://cyberpedia.su/16x3996.html>

(дата обращения: 26.10.2025).

20. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие для студентов психологических факультетов высших учебных заведений / В. В. Лебединский. — Москва : Академия, 2003. — 144 с.

21. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. — 3-е изд. — Москва : Смысл, 1999. — 365 с.

22. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — Москва : Педагогика, 1986. — 144 с.

23. Лозован, Л. Я. Формирование коммуникативных навыков у младших школьников в условиях коррекционно-развивающего обучения / Л. Я. Лозован. — Новокузнецк, 2003. — 120 с.

24. Малахов, В. С. Современная детская книга как инструмент развития эмоционального интеллекта дошкольников / В. С. Малахов // Дошкольное воспитание. — 2021. — № 5. — С. 45–52.

25. Мастюкова, Е. М. Они ждут нашей помощи / Е. М. Мастюкова. — Москва : Педагогика, 1991. — 160 с.

26. Микляева, Н. В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с задержкой психического развития : учебник и практикум для вузов / Н. В. Микляева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Юрайт, 2025. — 328 с.

27. Переслени, Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности младших школьников / Л. И. Переслени. — Москва, 1996. — 80 с.

28. Психология дошкольника с задержкой психического развития : учебное пособие / Л. В. Шипова. — Саратов, 2018 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/uch_lit/2218.pdf

(дата обращения: 10.02.2026).

29. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург: Питер, 2002. — 720 с.
30. Савушкина, Е. В. Современная детская литература в пространстве библиотеки и школы: методическое пособие / Е. В. Савушкина. — Москва : РШБА, 2019. — 144 с.
31. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. — Москва : Педагогика, 1990.
32. Тимофеева, И. Н. Детская литература в аспекте инклюзии: возможности и перспективы / И. Н. Тимофеева // Вопросы детской литературы. — 2022. — № 1. — С. 34–41.
33. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 192 с.
34. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. — Нижний Новгород, 1994. — 230 с.
35. Ульенкова, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии : учебное пособие / У. В. Ульенкова. — Москва : Академия, 2002. — 176 с.
36. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. — Москва : Издательство института психотерапии, 2001. — 240 с.
37. Флерица, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольника / Е. А. Флерица. — Москва : Издательство АПН РСФСР, 1961. — 234 с.
38. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1022. — Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-24112022-n-1022/federalnaia-adaptirovannaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-ii/10/10.4/> (дата обращения: 26.10.2025).

39. Ярыгина, А. А. Интерактивная книга как средство развития коммуникативной активности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР / А. А. Ярыгина // Специальное образование. — 2020. — № 3. — С. 112–122.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ЗАДАНИЕ АДАПТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ №1 Л. В. КИРС И А. М. ЩЕТИНИНОЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ УРОВНЯ ПРИНЯТИЯ И ОСОЗНАНИЯ ДЕТЬМИ НРАВСТВЕННОЙ НОРМЫ, А ТАКЖЕ УРОВНЮ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ

Детям были предложены следующие неоконченные ситуации:

1. Дети строили город. Оля не хотела играть. Она стояла рядом и смотрела, как играют другие. К детям подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать игрушки. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила. Что ответила Оля? Почему?

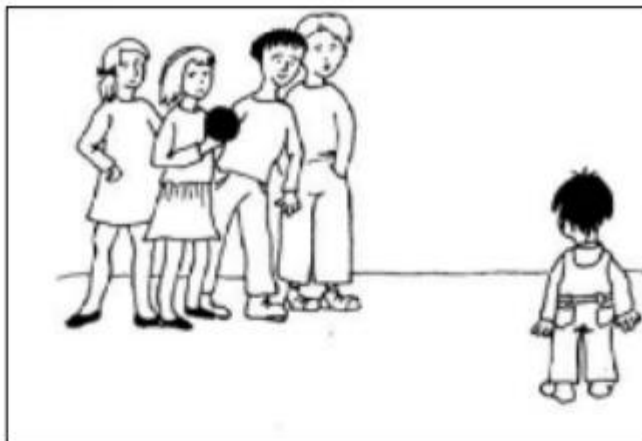
2. Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша - зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, - сказала Люба, - можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?» Саша ей ответила. Что ответила Саша? Почему?

3. Маша и Света убрали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Воспитатель ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила. Что ответила Маша? Почему?

4. Петя принес в детский сад игрушечный самосвал. Всем детям захотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя. Что сделал Петя? Почему?

5. Коля играл в «лошадки». Он бегал и кричал: «Но, но, но!» В другой комнате мама укладывала спать его маленькую сестренку Свету. Девочка никак не могла заснуть и плакала. Тогда мама подошла к Коле и сказала: «Не шуми, пожалуйста, Света никак не может заснуть» Коля ей ответил. Что ответил Коля? Почему?

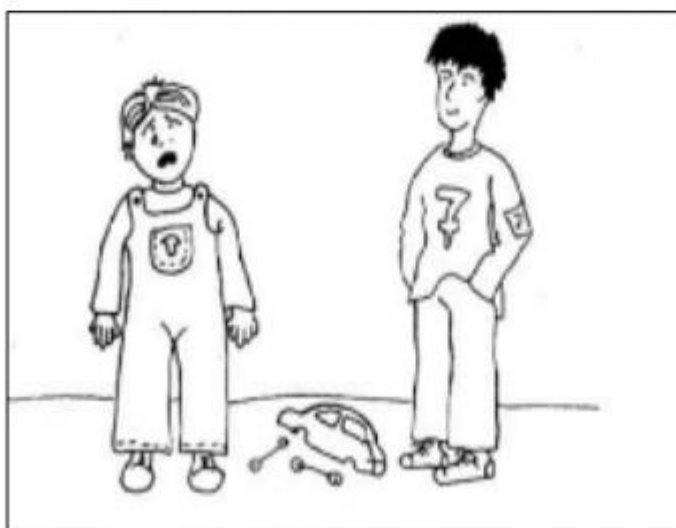
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. МАТЕРИАЛ К МЕТОДИКЕ №2 Е. А. КАРЯГИНОЙ И
Е. О. СМЕРНОВОЙ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ И НАВЫКОВ РЕБЁНКА В ОБЩЕНИИ СО
СВЕРСТНИКАМИ



Ситуация 1



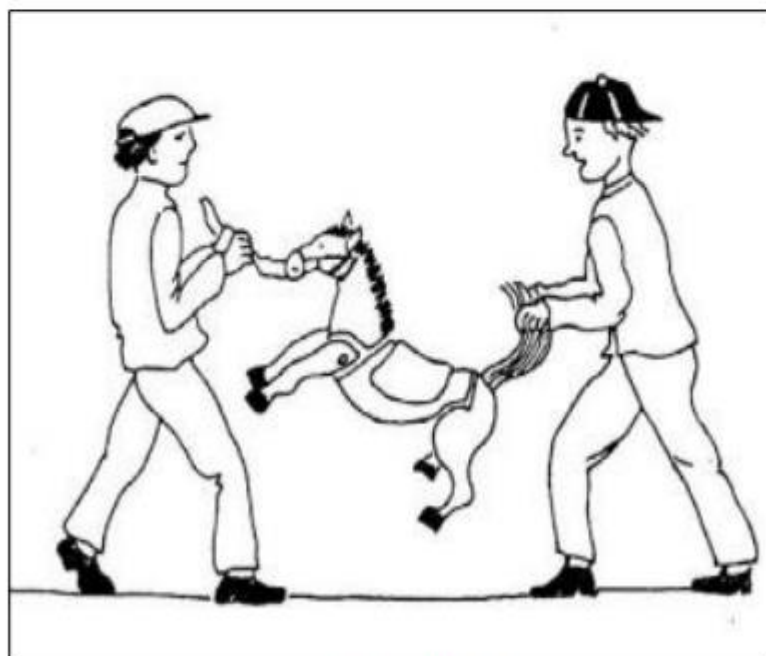
Ситуация 2



Ситуация 3



Ситуация 4



Ситуация 5

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. АНКЕТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР, НАПРАВЛЕННОЕ НА ВЫБОР
СОВРЕМЕННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Уважаемые родители! Чтобы помочь вашим детям научиться легче знакомиться, дружить и выражать свои мысли, мы подобрали книги, направленные на развитие коммуникативных навыков. Ознакомьтесь с краткими аннотациями по QR-коду и отметьте в белом квадрате галочкой те книги, которые хотели бы видеть в нашей библиотеке/приобрести для ребенка.

		☐			☐
		☐			☐
		☐			☐
		☐			☐

