



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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

**СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

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

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

Выполнила:
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Мальгун Дарья Максимовна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Платонова Анна Владимировна

Челябинск
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ	6
1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	11
1.3 Сюжетно-ролевая игра в развитии коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	17
Выводы по первой главе.....	22
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ	24
2.1 Диагностика коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	24
2.2 Разработка содержания коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре.....	34
2.3 Сравнительный анализ результатов исследования.....	37
Выводы по второй главе	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	46
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	49
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Одной из наиболее актуальных и важнейших проблем специальной педагогики является проблема развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Как известно, ведущей деятельностью дошкольников является игра. В старшем дошкольном возрасте дети осваивают наиболее сложную ее форму – сюжетно-ролевую игру. По определению Д. Б. Эльконина, сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети дошкольного возраста берут на себя роли взрослых и в обобщённой форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Именно в процессе сюжетно-ролевых игр дети овладевают коммуникативными навыками, на которых будет строиться их дальнейшая жизнь.

По мнению М. И. Лисиной, коммуникативные навыки – это способность человека использовать средства общения в условиях решения коммуникативных задач на основе приобретенных знаний и умений. От уровня развития коммуникативных навыков зависит успешность социально-психологической адаптации детей в обществе. Исследователи отмечают, что недостаточная степень коммуникативной готовности детей приводит к трудностям, которые сложно преодолеваются и имеют серьёзные последствия в процессе образования и воспитания в дошкольной организации.

Проблемой развития коммуникативных навыков дошкольников занимались многие ученые, среди которых: Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин. По их мнению, коммуникативные навыки выступают в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, а также ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через других людей.

Коммуникативные навыки присутствуют во всех видах детской деятельности и оказывают влияние на речевое и психическое развитие ребенка, формируют его личность в целом.

У детей с задержкой психического развития наблюдаются следующие особенности коммуникативных навыков: снижение потребности в общении, трудности с формулированием мыслей, скудный словарный запас, проблемы с пониманием собеседника и неадекватные реакции в диалоге. Они могут испытывать трудности в коллективных играх из-за неуклюжести и избегать общения, предпочитая взаимодействие с близкими взрослыми.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние коррекционно-развивающей работы с использованием сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

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

Предмет исследования: сюжетно-ролевые игры как средство развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития будет происходить эффективнее, если в коррекционно-развивающей работе использовать сюжетно-ролевые игры.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть сущность понятия «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе.
2. Определить клинико-психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Рассмотреть сюжетно-ролевую игру как средство развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Провести диагностику коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

5. Разработать и осуществить коррекционно-развивающую работу по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры.

6. Провести сравнительный анализ результатов исследования.

Методы исследования: теоретические (анализ педагогической и психологической литературы по изучаемой проблеме); практические (тестирование); методы обработки и интерпретации данных.

Теоретическая значимость: расширение и углубление теоретических знаний о возможностях сюжетно-ролевых игр как средства развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость: разработанный комплекс игр может быть использован воспитателями, педагогами-психологами, родителями для развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольных образовательных учреждений и семьи.

База исследования: МАДОУ «Детский сад №462 г. Челябинска». Дети старшей группы в количестве 5 человек.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы, заключение, библиографический список, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе

Понятие «коммуникативные навыки» объединяет в себе два других основных понятия: «коммуникация» и «навыки». Рассмотрим каждое из них по отдельности.

Слово «коммуникация» произошло от латинского *communicatio*, *comunicio* – «делаю общим, связываю, общаюсь» [26]. С. Л. Рубинштейн рассматривал коммуникацию как сложный многоплановый процесс развития и установления контактов между людьми, включающий в себя восприятие и понимание другого человека, выработку единой стратегии взаимодействия, обмен информацией, характеризующийся потребностями в совместной деятельности [27]. В процессе коммуникации человек овладевает коммуникативными навыками.

С. Л. Рубинштейн определял навык как автоматизированный компонент сознательного действия человека, который укрепляется в результате упражнения и тренировки способов действия. Как утверждает С. Л. Рубинштейн, характер навыка, степень его гибкости, легкости переноса в связи с ситуацией зависят от того, насколько адекватно, дифференцированно и обобщенно осознаются условия, с которыми связано включение навыка [27].

В психолого-педагогической литературе используются, главным образом, термины «коммуникативные умения» и «коммуникативные навыки», которые специально разводятся только в определенных

контекстах, а в основном употребляют как синонимичные. Под коммуникативными умениями понимают умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения [12].

Навыки отличаются от умений уровнем их автоматизации и включением сознания. Умения предполагают сознательный контроль за деятельностью, а навыки возникают и функционируют как автоматизированный способ выполнения действия. Основная роль навыков заключается в освобождении сознания от контроля над выполнением приемов действия и переключении его на цели и условия действия [27].

Автоматизация навыков происходит постепенно в ходе многократных повторений. Выделяют следующие этапы этого процесса:

- а) ознакомительный (предшествующий), который характеризуется осмыслением действий и ознакомлением с приемами их выполнения;
- б) подготовительный (аналитический) – овладение отдельными элементами действий;
- в) стандартизированный (синтетический) – объединение отдельных элементов действий в одно целое, характеризующееся повышением качества деятельности и устранением лишних движений;
- г) вариативный (автоматизированный) – внимание переключается с процесса на результат труда, что позволяет пластично приспосабливаться к ситуациям, произвольно регулировать выполнение действий [2].

Следовательно, закрепление навыков является последовательным и длительным процессом. Он начинается с поэлементного осмысления системы действий и завершается их автоматизацией [27].

Проанализировав определения феноменов «навык» и «умение», можно сделать вывод, что навык имеет много общего с умением, но все же это самостоятельный феномен. Коммуникативные навыки представляют собой индивидуально- психологические свойства личности ребенка, обеспечивающие ей условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной информационной, перцептивной, интерактивной деятельности на основе субъектно-субъектных отношений [22].

По мнению Е. О. Смирновой, коммуникативные навыки – это осознанные поступки ребенка и способность правильно выстраивать свое поведение, управлять им в соответствии с целями общения [23].

Из этого определения следует, что:

1. Коммуникативные навыки – это лично осмысленные коммуникативные действия детей, которые были основаны на знаниях, полученных ранее, достигнутых умениях.

2. Коммуникативные навыки – это умение детей управлять своим поведением, применять рациональные приемы в решении коммуникативных задач [22].

Р. Мунирова предложила классификацию коммуникативных навыков, разделив их на группы:

1. Информационно-коммуникативные навыки – состоят из умений вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, вежливое обращение, дружественный разговор); умений ориентироваться в выборе партнера и различных ситуациях общения (соблюдать правила культуры общения, начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, понять ситуацию, намерения, мотивы общения собеседника); умений сопоставлять средства вербального и невербального общения (употреблять в общении жесты, мимику, эмоционально и содержательно выражать

мысли, получать и транслировать информацию о себе и других вещах, использовать рисунки, таблицы, схемы) [22].

2. Регуляционно-коммуникативные навыки – состоят из умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями других людей в общении; умений проявлять доверие, помощь и поддержку окружающих в процессе общения (проявлять помощь, поддержку, уступать, быть честным, не уклоняться от ответов, говорить о своих намерениях, давать советы и доверять советам других); умений применять свои индивидуальные способности при решении с партнером по общению совместных задач (использовать речь, движения, графическую коммуникацию); умений оценить результаты совместного общения (уметь критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, обсуждать и понимать результаты общения, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать соответствие вербального поведения невербальному) [22].

3. Аффективно-коммуникативные навыки – основываются на умениях делиться своими чувствами, интересами, мнением с партнером по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к другим; оценивать и учитывать эмоциональное состояние другого человека [22].

Следовательно, коммуникативные навыки – это доведенные до автоматизма коммуникативные действия, определяющие успешность восприятия партнера по коммуникации, понимание объективного мира и соответствующего влияния на него в процессе коммуникативной деятельности; комплекс действий, который базируется на теоретической и практической подготовленности и дает возможность творчески использовать коммуникативные знания для отражения и преобразования действительности [22].

Коммуникативные навыки условно можно поделить на шесть групп:

1. Первая группа навыков связана с овладением речевой деятельностью и речевыми средствами: правильно сформулировать собственное мнение, достичь желаемой коммуникативной цели, осуществлять основные речевые функции (подтвердить, оспорить, согласиться и т. д.), говорить соответствующим ситуации образом (подобрать тон, расставить логические ударения, найти подходящую интонацию), говорить логично и связно [16].

2. Вторая группа навыков – социально-психологические. Они связаны с овладением процессами взаимодействия, взаимопонимания, взаимовлияния: верно и согласно ситуации вступать в коммуникативный процесс, поддерживать его, стимулировать коммуникативную активность партнеров, удерживать инициативность во время коммуникации [16].

3. Третья группа навыков связана с процессами самоконтроля, саморегулирования, преодолением коммуникативных барьеров, снятием коммуникативного напряжения, эмоциональным настроением, адекватным выбором невербальных средств коммуникации, использованием эмоций как средства общения [16].

4. Четвертая группа навыков используется в соответствии с нормами речевого этикета конкретной коммуникативной ситуации: реализация ситуативных норм коммуникации и привлечение внимания, знакомство с партнерами по коммуникации, способность адекватно ситуации выражать просьбу, давать совет, сочувствовать, желать и т. д. [16].

5. Пятая группа навыков – это навыки невербальной коммуникации (интонация, паузы, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика); экстралингвистические средства (шум, смех, аплодисменты и т.д.); кинестетические средства общения (жесты, мимика, позы, движения, дистанция и т. д.) [16].

6. Шестая группа навыков – это навыки взаимодействия на уровне диалога с одним лицом или группой; на уровне полилога – с группой; на уровне межгруппового диалога и т. д. [16].

Сформированность коммуникативных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности [16].

Таким образом, понятие «коммуникативные навыки» объединяет в себе два других понятия: «коммуникация» и «навыки». Под коммуникативными навыками понимаются индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие продуктивное, успешное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения и выполнения совместной деятельности.

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

Задержка психического развития (ЗПР) в концепции Л.С. Выготского – это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [7].

Учёный предложил различать в аномальном развитии две группы нарушений:

1. Первичные – нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни (например, нарушения слуха или зрения при поражении органов чувств) [7].

2. Вторичные – нарушения, возникающие опосредованно в процессе аномального социального развития [7].

Выготский подчёркивал, что первично нарушены инструментальные функции (память, гнозис и т. д.), а мышление нарушается вторично. Также отмечается мозаичность нарушений – наряду с дефицитарными функциями имеются и сохранные. ЗПР можно диагностировать в дошкольном и

младшем школьном возрасте. Если по окончании этого периода у ребенка остаются признаки недоразвития психических функций, то диагноз переходит в умственную отсталость [7].

В клинических исследованиях Г. Е. Сухаревой анализируются четыре варианта нарушения темпа психического развития у детей:

1. Психофизический инфантилизм с недоразвитием эмоциональной и волевой сфер при сохранном интеллекте. К этому варианту нарушения темпа психического развития относятся дети, у которых общая картина психофизического инфантилизма сочетается как с физической, так и с психической незрелостью. Особенности психического отставания проявляются в деятельности и поведении, включая существенные недостатки волевой регуляции [31].

2. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности. При его наличии детям свойственны не только черты эмоциональной и волевой незрелости, но и отставание в интеллектуальном развитии, что часто дает повод для ошибочного их отнесения к умственно отсталым детям [31].

3. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный нейродинамическими нарушениями. В данном случае у детей отмечаются функционально-динамические нарушения корковой деятельности. Здесь в патогенезе большую роль играют воспалительные мозговые заболевания, приводящие к патологическим изменениям в головном мозге ребенка. Детей с таким вариантом задержки психического развития труднее, чем в предыдущем случае, отличить от умственно отсталых сверстников [31].

4. Психофизический инфантилизм с недоразвитием познавательной деятельности, осложненный недоразвитием речи. Данная разновидность задержки психического развития у детей наиболее трудна в диагностическом плане [31].

Следовательно, Г. Е. Сухарева вывела свою классификацию, основываясь на причинах возникновения ЗПР. Кроме того, как отмечала автор, задержку психического развития не следует отождествлять с задержкой темпа психического развития. Задержка психического развития – это более стойкая интеллектуальная недостаточность, в то время как задержка темпа психического развития представляет собой обратимое состояние [31].

М. С. Певзнер и Т. А. Власова выделяют ряд клинических вариантов, исходя из синдромологического принципа:

1. Задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложненным и осложненным недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы) [5].

2. Задержку психического развития (возникшую на ранних этапах жизни ребенка), обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями (повышенная утомляемость, быстрое нарастание усталости, что способствует нарушению темпа интеллектуальной деятельности) [5].

3. Задержку психического развития в виде неосложненного психического инфантилизма. Рассматривается как более благоприятная, чем при церебрастенических состояниях, когда необходимы не только длительная психокоррекционная работа, но и медикаментозное лечение [5].

В практике работы с детьми с ЗПР наиболее широко используется классификация К.С. Лебединской, разработанная на основе этиопатогенетического подхода (причин и механизмов болезни) [24]. В соответствии с данной классификацией различают четыре основных варианта ЗПР:

1. Задержка психического развития конституционального происхождения. Для этого варианта характерны проявления гармонического психического инфантилизма и нарушения познавательной деятельности, обусловленные прежде всего незрелостью мотивационной сферы, преобладанием игровых интересов, несформированностью познавательных интересов. Такая форма задержки психического развития чаще всего вызвана наследственной предрасположенностью [15].

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. К этой группе относятся задержки развития, возникающие в результате истощающего действия соматических заболеваний на организм, нарушения питания головного мозга и, как следствие, замедления темпа созревания и развития функциональных мозговых систем. Нередко имеет место и задержка созревания эмоционально-личностной сферы, так называемый соматогенный инфантилизм. Обусловлен он, с одной стороны, негрубыми нарушениями обменных процессов и питания головного мозга из-за частых и/или тяжёлых заболеваний, приводящими к замедлению его созревания, с другой – особенностями воспитания соматически ослабленного ребёнка (повышенная опека, ограниченное общение со сверстниками) [15].

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. К этой группе относят нарушения развития, вызванные неблагоприятным влиянием социальной среды, условий воспитания ребёнка. Эта группа объединяет формирование личности ребёнка в условиях безнадзорности или повышенной опеки, воспитание по принципу «кумир семьи». При этой форме ЗПР нередко неблагоприятное воздействие окружения, недостаток стимуляции развития, несформированность социально приемлемых форм поведения усугубляются недостаточностью предпосылок познавательной деятельности из-за дефицитарности обеспечивающих её мозговых систем [15].

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. Причиной нарушения темпа развития интеллекта и личности становятся грубые и стойкие локальные разрушения созревания мозговых структур (созревание коры головного мозга), проблемы матери при беременности. У детей этой группы отмечается повышенная утомляемость, снижение работоспособности, слабая концентрация внимания, снижение памяти. Мыслительные операции не совершенны и по показателям продуктивности приближены к детям с олигофренией. Стойкое отставание в развитии интеллектуальной деятельности сочетается у этой группы с незрелостью эмоционально-волевой сферы. Им необходима систематическая комплексная помощь медика, психолога, дефектолога [15].

У всех этих типов, как считала Лебединская, наблюдается отставание в развитии эмоциональной сферы, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, отмечается состояние беспокойства, тревожность, личная незрелость в целом [14].

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики [3; 14]. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки изобразительной деятельности, лепки, аппликации, конструирования. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков [32].

Для детей с ЗПР характерна рассеянность внимания, повышенная отвлекаемость, особенно на словесный раздражитель. Могут наблюдаться проявления инертности – в этом случае ребенок с трудом переключается с одного задания на другое. Деятельность носит недостаточно целенаправленный характер, дети часто действуют импульсивно, быстро утомляются, истощаются. Также у детей с ЗПР недостаточно сформирована способность к произвольной регуляции деятельности и поведения, что затрудняет выполнение заданий учебного типа [32].

Специфика эмоциональных проявлений при ЗПР определяется признаками эмоционально-волевой незрелости (К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Н.Я. Семаго и др.). У детей с ЗПР отмечаются повышенная агрессивность, неадекватная чувствительность к изменениям условий общения, трудности усвоения эмоционального опыта, нарушения преобладающего тона настроения, сложности интерпретации эмоциональных состояний, высокая лабильность переживаний, недостаточность вербальных средств обозначения эмоций и бедность содержательной стороны их изображения (В.В. Лебединский, Т.З. Стернина, Е.С. Слепович, Т.Н. Павлий, В.А. Степанова и др.). Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети заметно отстают от нормально развивающихся сверстников [4; 9].

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление – формирование самосознания, самооценки, системы «Я». В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выражать свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения [8; 32].

Таким образом, к клинико-психолого-педагогической характеристике детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития относятся эмоционально-волевая и личностная незрелость, несформированность познавательной деятельности, социально-приемлемых форм поведения, отставание в развитии коммуникативной сферы, моторики, навыков самообслуживания, повышенная утомляемость, тревожность.

1.3 Сюжетно-ролевая игра в развитии коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Развитие отечественной науки привело к возникновению представления об игре как о специфической деятельности детей, социальной по своему происхождению и содержанию. Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин – основоположники отечественной детской психологии – разработали теорию дошкольной игры, которую конкретизировали и дополнили как педагоги (Е. В. Зворыгина, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, А. П. Усова), так и психологи (Л. А. Венгер, М. И. Лисина, Н. С. Пантина, Л. С. Славина) [34].

В отечественной психологии сюжетно-ролевая игра рассматривается как ведущая деятельность в дошкольном возрасте, с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития. Сюжетно-ролевая игра – это творческая игра детей дошкольного возраста, представляющая собой деятельность, в процессе которой дети берут на себя роль взрослых и в обобщенной форме воспроизводят отношения взрослых [1; 21].

По мнению Д. Б. Эльконина, ролевая игра возникает на основе взаимно противоречивых склонностей ребенка к самостоятельности и к

совместной жизни со взрослым. В процессе сюжетно-ролевой игры дети принимают на себя роль взрослого, пытаются воспроизвести его жизнь, деятельность и взаимоотношения с другими людьми [35].

По мнению Л. С. Выготского: «Сюжетно-ролевая игра – это важный фактор формирования социального сознания ребенка в дошкольном возрасте» [6].

В основе сюжетно-ролевой игры лежит воображаемая ситуация, которую складывают из сюжета и ролей. Отсюда основными признаками игры являются тема, игровой замысел, сюжет, содержание и роль. Игровой замысел – это общее определение того, во что и как будут играть дети: в магазин, в детский сад, в цирк и т. д. [6].

Для ролевой игры характерным является подчинение правилу, связанному с мнимой ситуацией и с ролью, которую берет на себя ребенок. Л. С. Выготский утверждает, что «всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами», правила вытекают из воображаемой ситуации. По мнению Л. С. Выготского, «в игре ребенок свободен, т. е. он определяет свои поступки исходя из своего «я». Но это иллюзорная свобода. Он подчиняет свои действия определенному смыслу, он действует исходя из значения вещи» [6; 17].

По мнению Д. Б. Эльконина, роль и связанные с ней действия по ее реализации составляют единицу игры. Роль – смысловой центр игры, центральный момент, объединяющий все остальные стороны. Для осуществления роли служат и создаваемая игровая ситуация, и игровые действия. Ребенок не просто берет на себя ту или иную роль, называя себя именем персонажа («я – мама», «я – водитель», «я – врач»), но и действует как взрослый человек в этой роли [19; 35].

Игры можно разделить на группы в зависимости от их сюжета. Достаточно подробно они описаны в работах Д. Б. Эльконина. Все сюжеты игр дошкольников можно разделить на:

1. Бытовые (дом, праздники, семья) – ребенок в игре отражает жизнь и быт взрослых.

2. Производственные и общественные (школа, магазин, завод, полиция, цирк, театр, транспорт, парикмахерская) – ребенок отражает в игре профессиональный труд людей.

3. Игры, вдохновленные сюжетами литературных произведений, фильмов, телепередач [35].

Именно в процессе игровой деятельности формируется среда для создания дружного коллектива, при помощи игрового взаимодействия педагог дает образец положительных личностных качеств, может предотвращать и корректировать отклонения в поведении отдельных детей [35].

А. П. Усова считала, что выбор игры определяется мотивами, включающими в себя отношение ребенка к событию или явлению, которое будет зависеть от опыта, развития наблюдательности ребенка. Окружающий мир, взаимоотношения взрослых и сверстников становятся основой для выбора сюжета ролевой игры, где определяющей чертой является наличие воображаемой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей [23; 34].

В процессе игры у дошкольника происходит формирование ориентации в социальных отношениях. Ребенок учится устанавливать различные сочетания социальных ролей. При этом игра выступает в качестве совместной деятельности, где становится отправной точкой для развития качеств, необходимых для социализации [33].

Как только ребенок достаточно овладевает сложными развернутыми формами игры, он перестает получать удовлетворение от игры, как от основного занятия. У детей с ЗПР к концу дошкольного детства игровая деятельность оказывается несформированной, и, следовательно, у них не возникает потребности в переходе к новой ведущей деятельности –

учебной. Несформированность предыдущей деятельности – игровой – ведет к невозможности становления высших психических функций и личностных качеств ребенка, приобретения им новых знаний, умений и навыков [11; 14].

Фактические данные в работах Е.К. Ивановой, У. В. Ульенковой говорят, что игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их нормально развивающихся сверстников [32].

В труде Л. В. Кузнецовой описаны первые попытки изучить возможности сюжетно-ролевой игры для решения образовательных и воспитательных задач в учреждениях для детей с ЗПР. Особенно тщательно проводился анализ игровой деятельности дошкольников с ЗПР подготовительной группы специального детского сада. Автор выявил следующие характеристики, определяющие сюжетную игру детей данной категории: отсутствие развернутого сюжета, недостаточная координированность игровых действий детей, нечеткое разделение и соблюдение игровых правил и т.д. Предполагается, что уровень развития игры у детей с ЗПР к моменту поступления в школу таков, что не обеспечивает их естественного перехода к обучению в массовой школе [13].

Похожие выводы делает Е. С. Слепович, которая при исследовании сюжетно-ролевой игры у старших дошкольников с ЗПР выявила значительное отставание в развитии ролевой игры. Большая часть детей находилась на начальном этапе развития игровой деятельности. В исследовании говорится, что сюжет игр остается в пределах бытовой тематики. Реализация сюжета игры носит ситуативный, неустойчивый характер, зависит от случайных ассоциаций. Игры детей с ЗПР не отличаются богатством по своему содержанию, характеризуются отсутствием логики. Е. С. Слепович объясняет это недостаточностью

представлений детей о реальных действиях взрослых, низким уровнем развития мышления [28].

Е. С. Слепович, характеризуя сюжетно-ролевую игру детей данной категории, обратила внимание на тот факт, что в игре детей нет четкого разделения и соблюдения игровых правил. Роль и заключенное в ней ролевое правило не выступают в качестве регулятора деятельности [28; 30].

Е. С. Слепович, У. В. Ульянова, рассматривая игровые действия старших дошкольников с ЗПР, выявили следующие особенности: действия объединены в короткие цепочки вокруг одного более общего, стержневого действия, явно прослеживается недостаточная сформированность действий замещений, конкретность игровых действий, неумение обобщить их при помощи слова [10; 29].

Старшие дошкольники с ЗПР развертывают сюжет игры, не контактируя друг с другом. В процессе игры между персонажами отсутствует ролевой диалог. Следовательно, данную деятельность нельзя рассматривать как осуществление ролевого поведения [25; 28].

Формирование игровой деятельности у детей с ЗПР происходит с некоторой задержкой и имеет определенные особенности, однако оно происходит по тем же общим закономерностям, что и у нормально развивающихся детей. Осуществляя коррекцию через сюжетно-ролевые игры, возможно развить коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и тем самым облегчить их интеграцию в социальную среду [9; 13].

Таким образом, игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их нормально развивающихся сверстников. Игру старших дошкольников с ЗПР характеризует предметно-действенный способ ее построения, редкое использование предметов-заместителей, неречевой характер деятельности, недостаточная эмоциональная выраженность,

ограниченность взаимодействия со сверстниками. Однако, развивая игровую деятельность детей с ЗПР, возможно улучшить их коммуникативные навыки и тем самым облегчить их интеграцию в социальную среду.

Выводы по первой главе

Таким образом, понятие «коммуникативные навыки» объединяет в себе два других понятия: «коммуникация» и «навыки». Под коммуникативными навыками понимаются индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие продуктивное, успешное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения и выполнения совместной деятельности.

К клинико-психолого-педагогической характеристике детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития относятся эмоционально-волевая и личностная незрелость, несформированность познавательной деятельности, социально-приемлемых форм поведения, отставание в развитии коммуникативной сферы, моторики, навыков самообслуживания, повышенная утомляемость, тревожность.

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети дошкольного возраста берут на себя роли взрослых и в обобщённой форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Именно в процессе сюжетно-ролевых игр дети овладевают коммуникативными навыками, на которых будет строиться их дальнейшая жизнь.

Игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их нормально развивающихся сверстников. Игру старших дошкольников с ЗПР характеризует предметно-действенный способ ее построения, редкое

использование предметов-заместителей, неречевой характер деятельности, недостаточная эмоциональная выраженность, ограниченность взаимодействия со сверстниками. Однако, развивая игровую деятельность детей с ЗПР, возможно улучшить их коммуникативные навыки и тем самым облегчить их интеграцию в социальную среду.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

2.1 Диагностика коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Практическая часть исследования была проведена на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №462 г. Челябинска». В исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в количестве 6 человек.

Целью констатирующего этапа является выявление уровня сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи констатирующего этапа:

1. Подобрать методики для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Выявить уровень сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе выбранных диагностических методик.

3. Подвести итоги и сформулировать выводы об уровне сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Опираясь на труды А. Н. Леонтьева, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, О. В. Дыбиной, мы выделили следующие показатели сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

1. Умение понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их (перцептивный компонент общения).

2. Умение обмениваться информацией с окружающими (коммуникативный компонент общения).

3. Умение конструктивно взаимодействовать с окружающими (интерактивный компонент общения).

Для выявления уровня сформированности данных показателей нами были подобраны диагностические методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностические методики исследования

Методика	Показатель
«Отражение чувств», О. В. Дыбина	Умение понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их
«Узор под диктовку», Г. А. Цукерман	Умение обмениваться информацией с окружающими
«Рукавички», Г. А. Цукерман	Умение конструктивно взаимодействовать с окружающими

Перейдем к описанию методик.

1. Методика «Отражение чувств», О. В. Дыбина

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

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

1. Кто изображен на картинке?
2. Что они делают?
3. Как они себя чувствуют? Какое у них настроение?
4. Как ты догадался об этом?
5. Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Интерпретация результатов:

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

2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого;

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

По результатам проведения диагностической методики «Отражение чувств» у двух детей (33%) был выявлен низкий уровень сформированности умения понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их. Дети испытывали трудности при описании эмоций героев картинок и изображенной ситуации (Приложение 1), не смогли объяснить причины возникновения данных эмоциональных состояний и предположить дальнейшее развитие событий.

У трех детей (50%) был выявлен средний уровень сформированности умения понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их. Дети верно определили эмоции героев, описали их причины и ситуацию с помощью подсказок взрослого, однако затруднились предположить дальнейшее развитие событий.

У одного ребенка (17%) был выявлен высокий уровень сформированности умения понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их. Ребенок верно назвал эмоции героев и предположительные причины их возникновения, самостоятельно рассказал об изображенных ситуациях и предположил дальнейшее развитие событий.

Результаты проведения диагностической методики «Отражение чувств» представлены в таблице 2 и на рисунке 1.

Таблица 2 – Результаты проведения диагностической методики «Отражение чувств»

Имя ребенка	Количество баллов	Уровень
Максим	1	низкий
Анна Ф.	1	низкий
Любовь	2	средний
Ксения	2	средний
Данил	3	высокий
Анна Г.	2	средний



Рисунок 1 – Результаты проведения диагностической методики
«Отражение чувств»

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения диагностической методики «Отражение чувств», мы пришли к выводу, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР способны понимать и различать эмоциональные состояния, но испытывают трудности с их описанием, установлением причин тех или иных эмоций, прогнозированием дальнейшего развития той или иной ситуации взаимодействия.

2. Методика «Узор под диктовку», Г. А. Цукерман

Цель: выявить умение детей выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, передавать их партнеру.

Описание: пару детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому – фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй – действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая

новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Критерии оценивания:

1. Сходство выложенных узоров с образцами.
2. Способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора.
3. Умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности.
4. Способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи.
5. Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное (испытывают неприязнь друг к другу и совместной деятельности).

Интерпретация результатов:

1. Низкий уровень – узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.
2. Средний уровень – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание.
3. Высокий уровень – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров;

доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

По результатам проведения диагностической методики «Узор под диктовку» у трех детей (50%) был выявлен низкий уровень сформированности умения передавать партнеру посредством речи существенные ориентиры действия. Инструкции детей не содержали четких указаний, их партнерам по заданию не хватало информации для построения узоров (Приложение 2). Дети, выкладывающие узор, не задавали партнерам вопросы, способные помочь им получить недостающие сведения для построения узоров. В результате узоры были построены частично и практически не имели сходства с образцами.

У трех детей (50%) был выявлен средний уровень сформированности умения передавать партнеру посредством речи существенные ориентиры действия. Инструкции детей частично содержали ориентиры действия, но были сформулированы недостаточно четко, что приводило к недопониманиям. Дети, выкладывающие узор, задавали партнерам по заданию вопросы, что позволило им получить часть недостающей информации. Узоры были выложены с ошибками, но имели некоторое сходство с образцами.

Результаты проведения диагностической методики «Узор под диктовку» представлены в таблице 3 и на рисунке 2.

Таблица 3 – Результаты проведения диагностической методики «Узор под диктовку»

Имя ребенка	Уровень
Максим	низкий
Анна Ф.	низкий
Любовь	низкий
Ксения	средний
Данил	средний
Анна Г.	средний

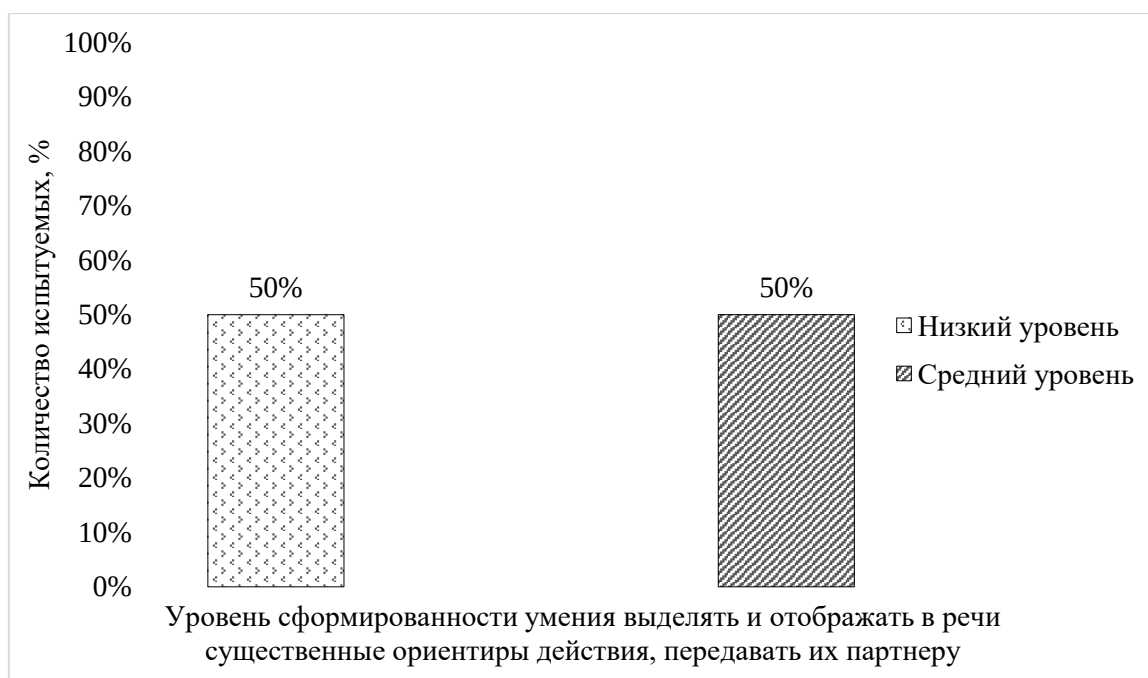


Рисунок 2 – Результаты проведения диагностической методики «Узор под диктовку»

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения диагностической методики «Узор под диктовку», мы пришли к выводу, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР способны достигать частичного взаимопонимания при обмене информацией, но испытывают трудности с построением понятных для партнера высказываний, учитывающих, какими сведениями он владеет; недостаточно хорошо умеют формулировать вопросы, с помощью которых возможно получить необходимые сведения от партнера по деятельности.

3. Методика «Рукавички», Г. А. Цукерман

Цель: выявить у детей уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Описание: детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, то есть были одинаковыми. Детям необходимо договориться, в какой цвет они будут раскрашивать рукавички, какой узор нарисуют.

Критерии оценивания:

1. Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках.

2. Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.

3. Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют.

4. Взаимопомощь по ходу рисования.

5. Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Интерпретация результатов:

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

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

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

По результатам проведения диагностической методики «Рукавички» у двух детей (33%) был выявлен низкий уровень сформированности умения согласованно действовать в процессе организации и осуществления сотрудничества. Дети практически не взаимодействовали, не пытались договориться друг с другом, не испытывали интереса друг к другу. В узорах преобладали явные различия.

У двух детей (33%) был выявлен средний уровень сформированности умения согласованно действовать в процессе организации и осуществления сотрудничества. Дети попытались совместно продумать узор, но не реализовали замысел до конца, взаимодействовали друг с другом в силу необходимости. В результате узоры имели частичное сходство в некоторых элементах.

У двух детей (33%) был выявлен высокий уровень сформированности умения согласованно действовать в процессе организации и осуществления сотрудничества. Дети обсудили друг с другом, как будет раскрашивать рукавички (Приложение 3), какой узор нарисуют; напоминали друг другу о совместном замысле в процессе рисования. В результате их узоры имели значительное сходство.

Результаты проведения диагностической методики «Рукавички» представлены в таблице 4 и на рисунке 3.

Таблица 4 – Результаты проведения диагностической методики «Рукавички»

Имя ребенка	Уровень
Максим	низкий
Анна Ф.	низкий
Любовь	средний
Ксения	средний
Данил	высокий
Анна Г.	высокий

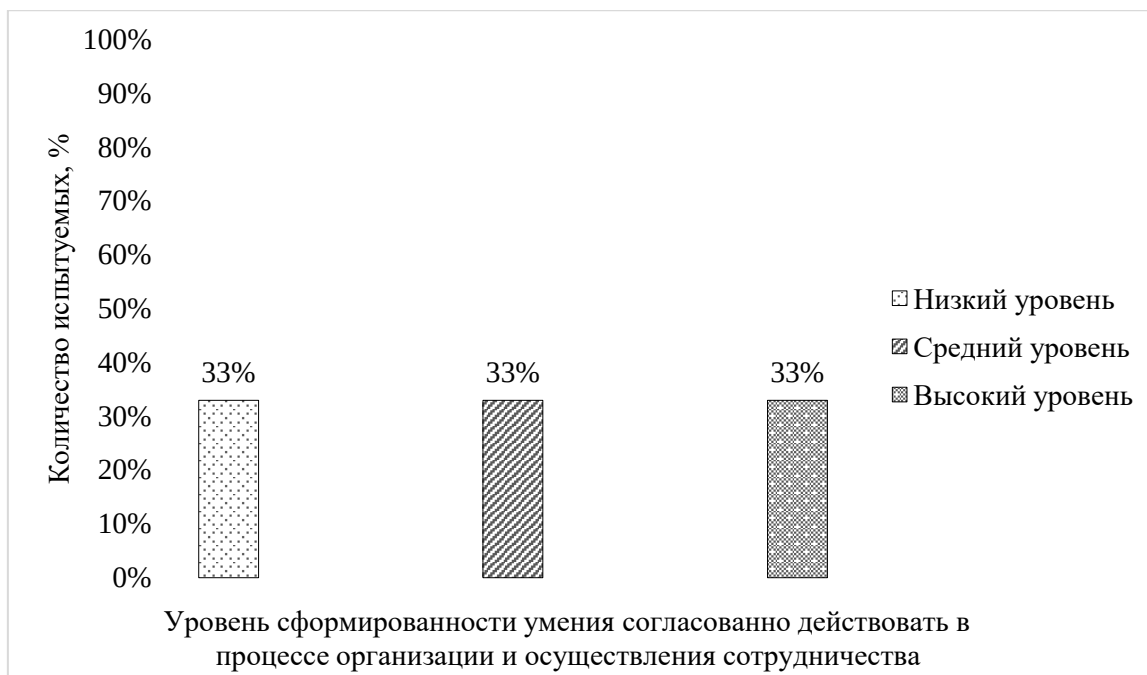


Рисунок 3 – Результаты проведения диагностической методики «Рукавички»

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения диагностической методики «Рукавички», мы пришли к выводу, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР способны достигать частичного взаимопонимания в ходе совместной деятельности, но им не хватает навыков сотрудничества и умения согласовывать свои действия с партнером. В основном они не испытывают интереса к совместной деятельности и взаимодействуют друг с другом в силу необходимости.

Таким образом, по результатам диагностики коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития было установлено, что умение детей понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их развито на среднем уровне: дети способны понимать и различать эмоциональные состояния, но испытывают трудности с их описанием, установлением причин, прогнозированием дальнейшего развития той или иной ситуации. Умение детей обмениваться информацией с окружающими развито на достаточно низком уровне: дети способны достигать частичного взаимопонимания при обмене информацией, но испытывают трудности с построением понятных для

партнера высказываний, недостаточно хорошо умеют формулировать вопросы к партнеру по деятельности. Умение детей конструктивно взаимодействовать с окружающими развито на среднем уровне: дети способны достигать частичного взаимопонимания в ходе совместной деятельности, но им не хватает умения согласовывать свои действия с партнером. В основном дети не испытывают интереса к совместной деятельности и взаимодействуют друг с другом в силу необходимости. Полученные результаты демонстрируют необходимость проведения комплексной работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2.2 Разработка содержания коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы продемонстрировали необходимость проведения комплексной работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель формирующего этапа: экспериментально проверить эффективность развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при проведении коррекционно-развивающей работы с использованием сюжетно-ролевых игр.

Задачи формирующего этапа:

1. Разработать содержание коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры.

2. Провести коррекционно-развивающую работу по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в количестве 6 человек.

Коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевых игр строилась на основе разработанного комплекса сюжетно-ролевых игр и включала в себя три взаимосвязанных направления:

1. Развитие навыка передачи и обмена информацией (коммуникативный компонент общения).

2. Развитие навыка конструктивного игрового взаимодействия со сверстниками (интерактивный компонент общения).

3. Развитие навыка восприятия и выражения различных эмоциональных состояний (перцептивный компонент общения).

Коррекционно-развивающая работа осуществлялась ежедневно, в течение трех недель. Длительность каждой сюжетно-ролевой игры составляла 15-25 минут. Использовались следующие формы работы: подгрупповая (4-6 человек), парная (2 человека).

В таблице 5 представлен перспективный план коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр.

Таблица 5 – Перспективный план коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр

Направление коррекционно-развивающей работы	Содержание	Сроки реализации
Коммуникативный компонент общения: развитие навыка	Игра «Интервью». Развитие умения вступать в процесс общения со сверстниками, формулировать вопросы и отвечать на них	1 неделя

Продолжение таблицы 5

передачи и обмена информацией	Игра «Детективное агентство». Развитие умения формулировать уточняющие вопросы	
	Игра «Журналисты». Развитие умения строить связный рассказ из нескольких предложений	
	Игра «Колдун». Развитие умения детей использовать невербальные средства общения	
	Игра «Телеведущие». Развитие связной речи, навыка работы в паре	
Интерактивный компонент общения: развитие навыка конструктивного игрового взаимодействия со сверстниками	Игра «Магазин игрушек». Развитие навыка ролевого взаимодействия, умения использовать ролевые реплики	2 неделя
	Игра «Ателье». Развитие навыка парного ролевого взаимодействия, совершенствование ролевой речи	
	Игра «Пикник». Развитие навыка ролевого взаимодействия в подгруппе, умения договариваться и действовать согласованно	
	Игра «В гостях». Воспитание навыка вежливого и доброжелательного взаимодействия друг с другом, умения согласованно действовать в подгруппе	
	Игра «Поход». Развитие навыка ролевого взаимодействия в подгруппе, умения договариваться и действовать согласованно	
Перцептивный компонент общения: развитие навыка восприятия и выражения различных эмоциональных состояний	Игра «День комплиментов». Воспитание умения выражать доброжелательное отношение к сверстникам, развитие умения замечать положительные черты партнеров по игре	3 неделя
	Игра «Царевна Несмеяна». Воспитание умения выражать поддержку сверстнику, стремления проявить доброжелательное отношение к партнеру по игре	
	Игра «Зеркало». Развитие умения различать и выражать различные эмоциональные состояния	
	Игра «Цветик-семицветик». Воспитание умения действовать в интересах коллектива	
	Игра «Подарок другу». Воспитание доброжелательного отношения друг к другу, желания вызвать положительные эмоции у сверстника	

Таким образом, реализованная коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр включала в себя три направления: развитие навыка передачи и обмена информацией, развитие

навыка конструктивного игрового взаимодействия со сверстниками, развитие навыка восприятия и выражения различных эмоциональных состояний. Ежедневное проведение коррекционно-развивающей работы позволило создать непрерывную коммуникативно-насыщенную среду, способствующую закреплению и автоматизации развиваемых навыков.

2.3 Сравнительный анализ результатов исследования

На контрольном этапе исследования после реализации разработанного и апробированного комплекса сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами была проведена повторная диагностика.

Для обеспечения достоверности результатов на контрольном этапе исследования использовались те же диагностические методики, что и в ходе констатирующего этапа.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в количестве 6 человек. Обследования проводились в индивидуальной форме, с одним или двумя детьми.

Цель контрольного этапа: выявить динамику развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевых игр и оценить эффективность проведенной коррекционно-развивающей работы.

Задачи контрольного этапа:

1. Провести диагностику уровня сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития после проведения коррекционно-развивающей работы с использованием сюжетно-ролевых игр.

2. Провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования.

3. Сформулировать выводы об эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы.

Перейдем к описанию результатов диагностики.

1. Методика «Отражение чувств», О. В. Дыбина

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых; рассказывать о них.

По результатам проведения диагностической методики «Отражение чувств» у одного ребенка (17%) был выявлен низкий уровень сформированности умения понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их. Ребенок по-прежнему испытывал трудности с описанием эмоциональных состояний персонажей на картинках, не мог сказать, что указывает на настроение героев изображений и что может произойти дальше.

У трех детей (50%) был выявлен средний уровень сформированности умения понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их. Дети смогли описать изображенные ситуации, верно определили настроение героев, описали причины их эмоциональных состояний и предположили дальнейшее развитие событий с помощью подсказок взрослого.

У двух детей (33%) был выявлен высокий уровень сформированности умения понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их. Дети самостоятельно описали изображенные ситуации, верно определили эмоции героев, назвали возможные причины их возникновения и предположили дальнейшее развитие событий.

Сравнение результатов проведения диагностической методики «Отражение чувств» на констатирующем и контрольном этапах исследования представлено в таблице 6 и на рисунке 4.

Таблица 6 – Сравнение результатов проведения диагностической методики «Отражение чувств»

Имя ребенка	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень
Максим	1	низкий	2	средний
Анна Ф.	1	низкий	1	низкий
Любовь	2	средний	2	средний
Ксения	2	средний	2	средний
Данил	3	высокий	3	высокий
Анна Г.	2	средний	3	высокий

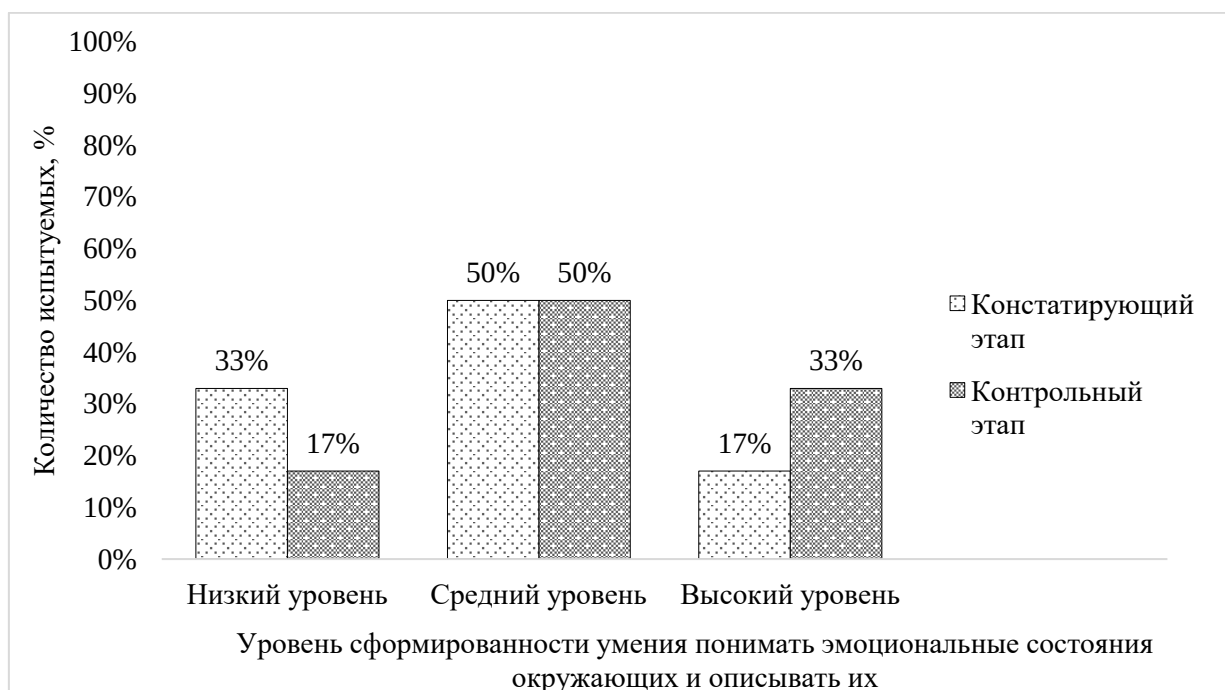


Рисунок 4 – Сравнение результатов проведения диагностической методики «Отражение чувств»

Проводя сравнительный анализ результатов проведения диагностической методики «Отражение чувств», мы выявили, что у одного ребенка (17%) уровень сформированности умения понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их изменился с низкого до среднего, еще у одного ребенка (17%) – со среднего до высокого.

2. Методика «Узор под диктовку», Г. А. Цукерман

Цель: выявить умение детей выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, передавать их партнеру.

По результатам проведения диагностической методики «Узор под диктовку» у двух детей (33%) был выявлен низкий уровень сформированности умения передавать партнеру посредством речи существенные ориентиры действия. Дети, как и на констатирующем этапе исследования, не могли сформулировать четкие инструкции по построению узора для партнера по заданию. Дети, выкладывающие узор, практически не задавали вопросы, способные помочь им в построении узора, уделяли внимание несущественным деталям. В результате узоры были выложены неверно либо построены лишь частично.

У трех детей (50%) был выявлен средний уровень сформированности умения передавать партнеру посредством речи существенные ориентиры действия. Инструкции детей отражали часть необходимых ориентиров действия, их партнеры по заданию задавали им вопросы для получения недостающей информации, однако детям не хватало взаимного контроля в ходе совместной деятельности. Следовательно, узоры были выложены с ошибками, но имели сходство с образцами.

У одного ребенка (17%) был выявлен высокий уровень сформированности умения передавать партнеру посредством речи существенные ориентиры действия. Ребенок предоставлял партнеру по заданию четкие и последовательные инструкции по построению узора, в результате чего узоры были выложены верно.

Сравнение результатов проведения диагностической методики «Узор под диктовку» на констатирующем и контрольном этапах исследования представлено в таблице 7 и на рисунке 5.

Таблица 7 – Сравнение результатов проведения диагностической методики «Узор под диктовку»

Имя ребенка	Констатирующий этап	Контрольный этап
Максим	Низкий уровень	Средний уровень
Анна Ф.	Низкий уровень	Низкий уровень
Любовь	Низкий уровень	Низкий уровень
Ксения	Средний уровень	Средний уровень
Данил	Средний уровень	Средний уровень
Анна Г.	Средний уровень	Высокий уровень

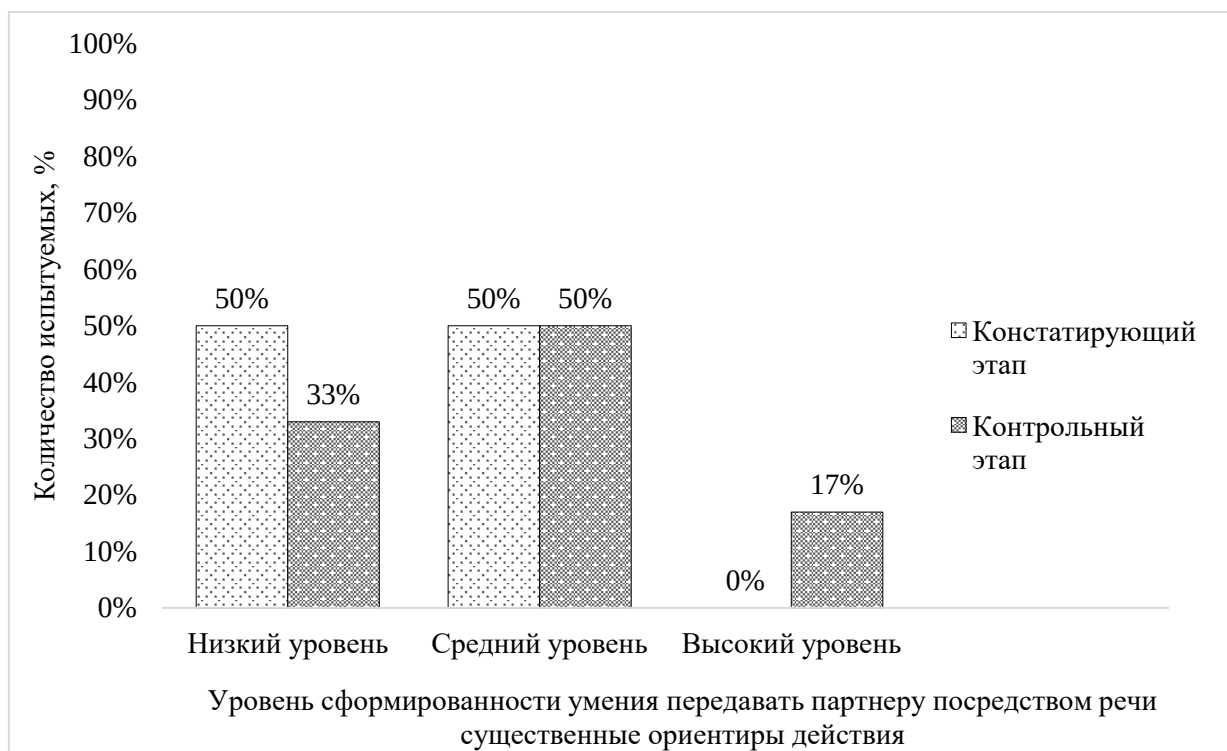


Рисунок 5 – Сравнение результатов проведения диагностической методики «Узор под диктовку»

Проводя сравнительный анализ результатов проведения диагностической методики «Узор под диктовку», мы выявили, что у одного ребенка (17%) уровень сформированности умения передавать партнеру посредством речи существенные ориентиры действия изменился с низкого до среднего, еще у одного ребенка (17%) – со среднего до высокого.

3. Методика «Рукавички», Г. А. Цукерман

Цель: выявить у детей уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

По результатам проведения диагностической методики «Рукавички» у четырех детей (67%) был выявлен средний уровень сформированности умения согласованно действовать в процессе организации и осуществления сотрудничества. Дети выбрали цвет рукавичек и совместно придумали узор, но в процессе реализации начали отступать от первоначального замысла, слабо контролировали друг друга в ходе совместной деятельности. В результате некоторые элементы узора на рукавичках отличались.

У двух детей (33%) был выявлен высокий уровень сформированности умения согласованно действовать в процессе организации и осуществления сотрудничества. Дети обсудили друг с другом, в какой цвет они раскрасят рукавички, какой узор нарисуют, следили за исполнением совместного замысла, помогали друг другу с рисованием элементов. Следовательно, их узоры получились практически одинаковыми.

Сравнение результатов проведения диагностической методики «Рукавички» на констатирующем и контрольном этапах исследования представлено в таблице 8 и на рисунке 6.

Таблица 8 – Сравнение результатов проведения диагностической методики «Рукавички»

Имя ребенка	Констатирующий этап	Контрольный этап
Максим	Низкий уровень	Средний уровень
Анна Ф.	Низкий уровень	Средний уровень
Любовь	Средний уровень	Средний уровень
Ксения	Средний уровень	Средний уровень
Данил	Высокий уровень	Высокий уровень
Анна Г.	Высокий уровень	Высокий уровень

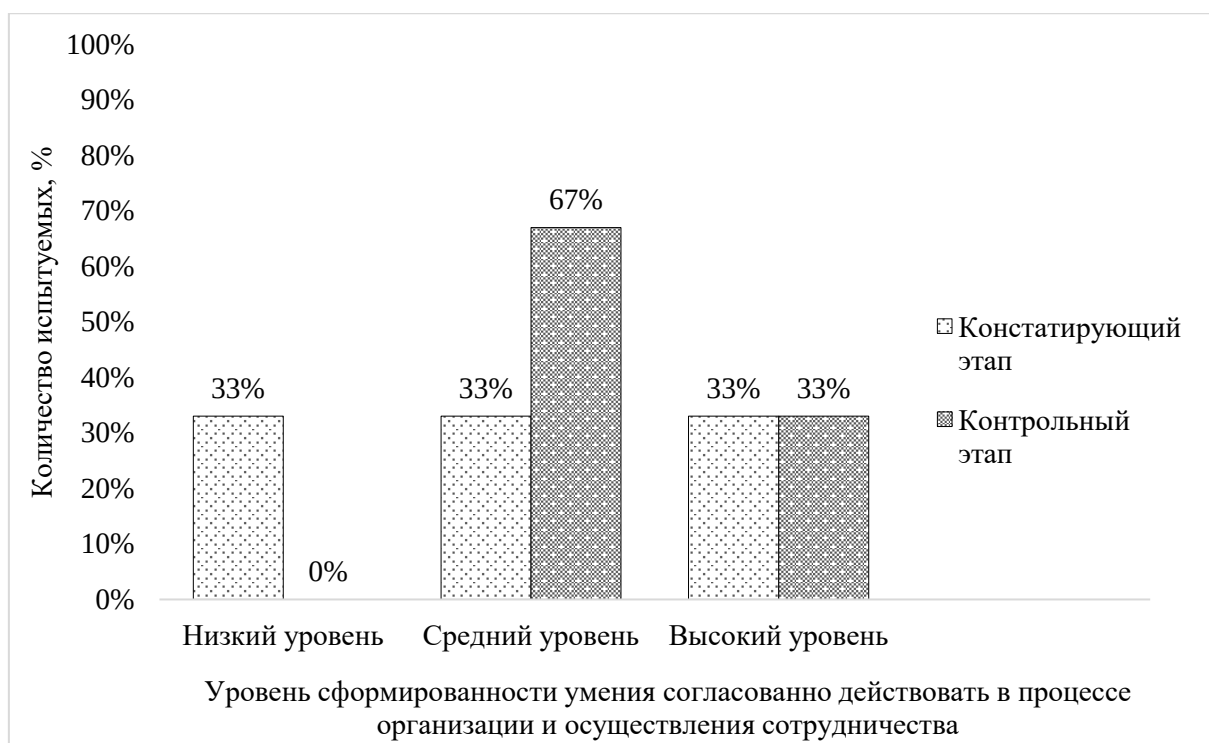


Рисунок 6 – Сравнение результатов проведения диагностической методики «Рукавички»

Проводя сравнительный анализ результатов проведения диагностической методики «Рукавички», мы выявили, что у двух детей (33%) уровень сформированности умения согласованно действовать в процессе организации и осуществления сотрудничества изменился с низкого до среднего. Количество детей с высоким уровнем не изменилось.

Таким образом, на основании сравнительного анализа результатов исследования уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента можно сделать вывод о том, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа оказалась эффективной. Благодаря регулярному использованию сюжетно-ролевых игр в коррекционно-развивающей работе возросла мотивация детей к совместным играм и общению, воспитанники научились лучше понимать и различать эмоциональные состояния окружающих, стали эффективнее обмениваться информацией друг с другом, возрос уровень их

умения конструктивно взаимодействовать друг с другом в рамках игрового и повседневного общения.

Выводы по второй главе

Таким образом, по результатам диагностики коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития было установлено, что умение детей понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их развито на среднем уровне: дети способны понимать и различать эмоциональные состояния, но испытывают трудности с их описанием, установлением причин, прогнозированием дальнейшего развития той или иной ситуации. Умение детей обмениваться информацией с окружающими развито на достаточно низком уровне: дети способны достигать частичного взаимопонимания при обмене информацией, но испытывают трудности с построением понятных для партнера высказываний, недостаточно хорошо умеют формулировать вопросы к партнеру по деятельности. Умение детей конструктивно взаимодействовать с окружающими развито на среднем уровне: дети способны достигать частичного взаимопонимания в ходе совместной деятельности, но им не хватает умения согласовывать свои действия с партнером. В основном дети не испытывают интереса к совместной деятельности и взаимодействуют друг с другом в силу необходимости.

Реализованная коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр включала в себя три направления: развитие навыка передачи и обмена информацией, развитие навыка конструктивного игрового взаимодействия со сверстниками, развитие навыка восприятия и выражения различных эмоциональных состояний. Ежедневное проведение коррекционно-развивающей работы позволило

создать непрерывную коммуникативно-насыщенную среду, способствующую закреплению и автоматизации развиваемых навыков.

На основании сравнительного анализа результатов исследования уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и контрольном этапах эксперимента можно сделать вывод о том, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа оказалась эффективной. Благодаря регулярному использованию сюжетно-ролевых игр в коррекционно-развивающей работе возросла мотивация детей к совместным играм и общению, воспитанники научились лучше понимать и различать эмоциональные состояния окружающих, стали эффективнее обмениваться информацией друг с другом, возрос уровень их умения конструктивно взаимодействовать друг с другом в рамках игрового и повседневного общения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, понятие «коммуникативные навыки» объединяет в себе два других понятия: «коммуникация» и «навыки». Под коммуникативными навыками понимаются индивидуальные психологические особенности личности, обеспечивающие продуктивное, успешное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения и выполнения совместной деятельности.

К клинико-психолого-педагогической характеристике детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития относятся эмоционально-волевая и личностная незрелость, несформированность познавательной деятельности, социально-приемлемых форм поведения, отставание в развитии коммуникативной сферы, моторики, навыков самообслуживания, повышенная утомляемость, тревожность.

Сюжетно-ролевая игра – это деятельность, в которой дети дошкольного возраста берут на себя роли взрослых и в обобщённой форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Именно в процессе сюжетно-ролевых игр дети овладевают коммуникативными навыками, на которых будет строиться их дальнейшая жизнь.

Игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры их нормально развивающихся сверстников. Игру старших дошкольников с ЗПР характеризует предметно-действенный способ ее построения, редкое использование предметов-заместителей, неречевой характер деятельности, недостаточная эмоциональная выраженность, ограниченность взаимодействия со сверстниками. Однако, развивая игровую деятельность детей с ЗПР, возможно улучшить их коммуникативные навыки и тем самым облегчить их интеграцию в социальную среду.

По результатам диагностики коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития было установлено, что умение детей понимать эмоциональные состояния окружающих и описывать их развито на среднем уровне: дети способны понимать и различать эмоциональные состояния, но испытывают трудности с их описанием, установлением причин, прогнозированием дальнейшего развития той или иной ситуации. Умение детей обмениваться информацией с окружающими развито на достаточно низком уровне: дети способны достигать частичного взаимопонимания при обмене информацией, но испытывают трудности с построением понятных для партнера высказываний, недостаточно хорошо умеют формулировать вопросы к партнеру по деятельности. Умение детей конструктивно взаимодействовать с окружающими развито на среднем уровне: дети способны достигать частичного взаимопонимания в ходе совместной деятельности, но им не хватает умения согласовывать свои действия с партнером. В основном дети не испытывают интереса к совместной деятельности и взаимодействуют друг с другом в силу необходимости.

Реализованная коррекционно-развивающая работа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевых игр включала в себя три направления: развитие навыка передачи и обмена информацией, развитие навыка конструктивного игрового взаимодействия со сверстниками, развитие навыка восприятия и выражения различных эмоциональных состояний. Ежедневное проведение коррекционно-развивающей работы позволило создать непрерывную коммуникативно-насыщенную среду, способствующую закреплению и автоматизации развиваемых навыков.

На основании сравнительного анализа результатов исследования уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на констатирующем и

контрольном этапах эксперимента можно сделать вывод о том, что проведенная нами коррекционно-развивающая работа оказалась эффективной. Благодаря регулярному использованию сюжетно-ролевых игр в коррекционно-развивающей работе возросла мотивация детей к совместным играм и общению, воспитанники научились лучше понимать и различать эмоциональные состояния окружающих, стали эффективнее обмениваться информацией друг с другом, возрос уровень их умения конструктивно взаимодействовать друг с другом в рамках игрового и повседневного общения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеева. – Москва: Издательство Просвещение, 2017. – 144 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва: Издательство Питер, 2008. – 398 с. – ISBN 978-5-91180-846-4.
3. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Н. Ю. Борякова. – Москва: Издательство Гном- Пресс, 2002. – 64 с.
4. Винникова, Е. А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с ЗПР / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович // Дефектология. – 1999. – №1. – с. 18-24.
5. Дети с временными задержками развития / Под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. – Москва: Издательство Педагогика, 1971. – 207 с.
6. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство ЭКСМО, 2003. – 501 с. – ISBN 5-699-3524-9.
7. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 332 с. – ISBN 978-5-534-11695-3.
8. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики / А. Д. Гонеев, Н. И. Лифинцева, Н. В. Ялпаева. – Москва: Издательство Академия, 2011. – 272 с. – ISBN 978-5-7695-8379-7.
9. Защирина, О.В. Коммуникативное качество личности в контексте социализации детей с ЗПР / О. В. Защирина. – Москва: Уч. пособие, 2004. – 292 с.
10. Зворыгина, Е. Н. Педагогические условия формирования сюжетно-ролевой игры / Е. Н. Зворыгина, Н. Ф. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2015. – №5. – с. 31-40.

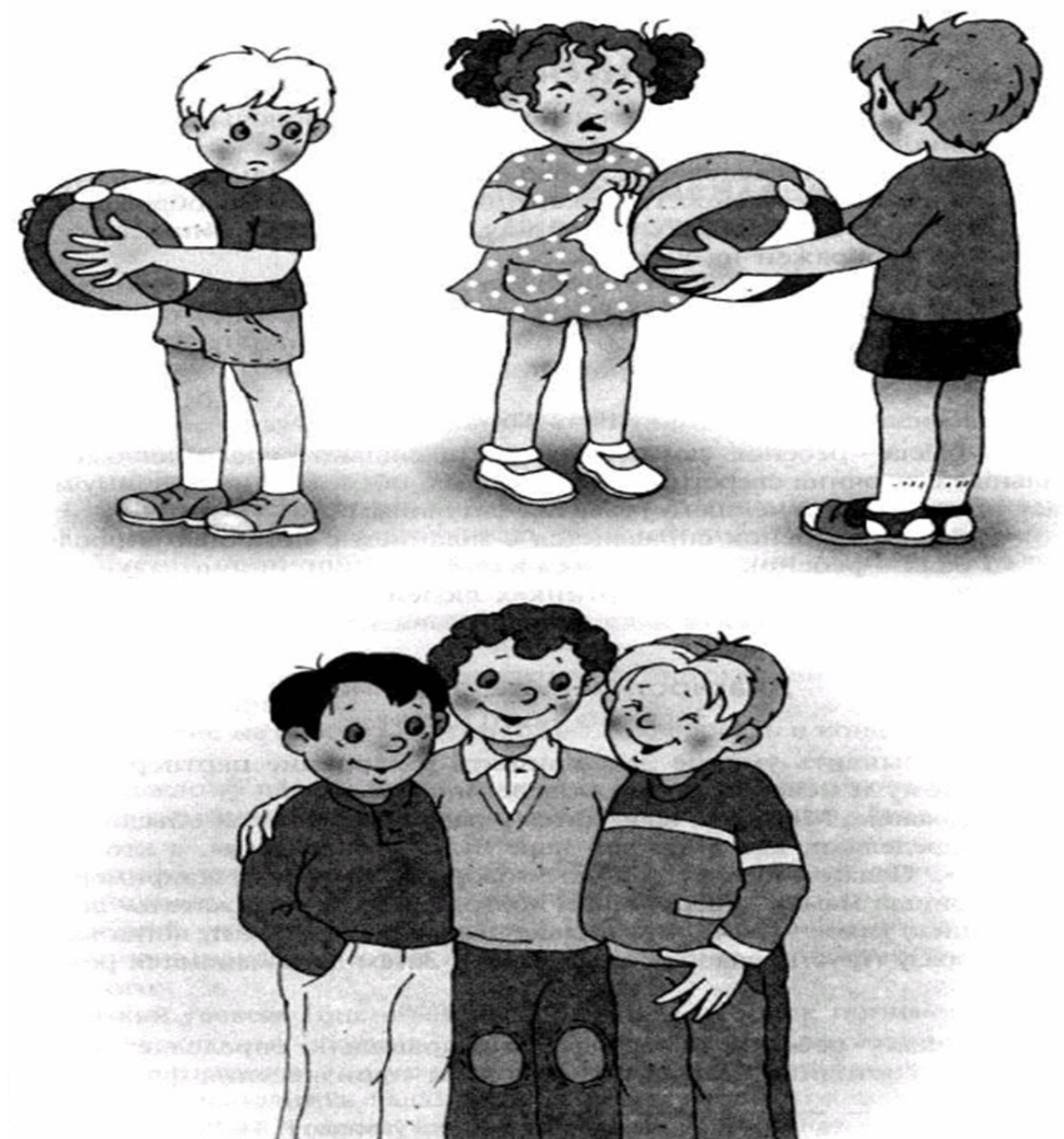
11. Зотова, И. В., Могилка, Д. В. Особенности развития коммуникативных и речевых навыков детей старшего дошкольного возраста / И. В. Зотова, Д. В. Могилка // Проблемы современной науки и образования. – 2017. – №17 (99). – с. 78-81.
12. Корепанова, М. В. Диагностика развития и воспитания дошкольников / М. В. Корепанова, Е. В. Харламова. – Москва: Издательство Баласс, 2005. – 144 с. – ISBN 978-5-85939-490-6.
13. Кузнецова, И. А. Формирование коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития / И. А. Кузнецова, Е. В. Петрова, В. М. Дроздова. – Москва: Издательство Школьная книга, 2013. – 320 с. – ISBN 978-5-00013-011-7.
14. Лебединская, К. С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под. ред. К. С. Лебединской. – Москва: Издательство Педагогика, 1982. – 127 с.
15. Лебединская, К. С. Клиническая систематика ЗПР / К. С. Лебединская // Журнал невропатологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 1980. – № 3. – с. 407 – 412.
16. Леонтьев, А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Москва: Издательство Академия, 2005. – 368 с. – ISBN 5-7695-2065-5.
17. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры / А. Н. Леонтьев // Психологические журналы. – 1996. – №2. – URL: <http://psyjournals.ru> (дата обращения: 08.01.26).
18. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – Санкт-Петербург: Издательство Питер, 2009. – 318 с. – ISBN 978-5-388-00493-2.
19. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А. Г. Рузской. – Москва: Издательство РГБ, 2008. – 384 с.

20. Лялина, Л. А. Народные игры в детском саду / Л. А. Лялина. – Москва: Издательство Творческий центр Сфера, 2008. – 94 с. – ISBN 978-5-89144-911-4.
21. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду. Пособие для воспитателя / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва: Линка-Пресс, 2015. – 91 с. – ISBN 978-5-904347-03-1.
22. Мунирова, Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Мунирова Лейла Ринатовна; Моск. пед. ун-т. – Москва, 1992. – 17 с.
23. Неверова, А. А. Особенности отношения к сверстникам у детей дошкольного возраста / А. А. Неверова // Актуальные вопросы современной психологии: материалы ||| Международной научной конференции. – Челябинск: Издательство Два комсомольца, 2015. – с. 102-106.
24. Павалаки, И. Ф., Рассказова, Н. П. Классификации задержки психического развития и перспективы обучения / И. Ф. Павалаки, Н. П. Рассказова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – №1 (16). – с. 175-183.
25. Павлова, О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР / О. С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л. Б. Халиловой. – Москва: Издательство Педагогика, 2007. – 304 с.
26. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – Москва, Санкт-Петербург: Издательство Большая Рос. энцикл., Норинт, 2000. – 1434 с.
27. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Издательство Питер, 2009. – 705 с. – ISBN 978-5-459-01141-8.
28. Слепович, Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Москва: Издательство Педагогика, 1990. – 94 с. – ISBN 5-7155-0249-7.

29. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск: Издательство Нар. асвета, 1989. – 62 с. – ISBN 5-341-00224-5.
30. Стребелева, Е. А. Специальная дошкольная педагогика / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. Р. Баенская, Т. А. Баилова. – Москва: Издательство Академия, 2013. – 350 с. – ISBN 978-5-7695-6543-4.
31. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. – Москва: Издательство МЕДГИЗ, 1955. – 459 с.
32. Ульenkova, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У. В. Ульenkova. – Москва: Издательство Педагогика, 1990. – 182 с. – ISBN 5-7155-0246-2.
33. Уханова, А. В. Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы дошкольников / А. В. Уханова // Вестник психологии образования. – 2008. – №3. – с. 114-120.
34. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей / А. П. Усова. – Москва: Издательство Просвещение, 1976. – 96 с.
35. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – Москва: Издательство ВЛАДОС, 1999. – 358 с. – ISBN 5-691-00256-2.

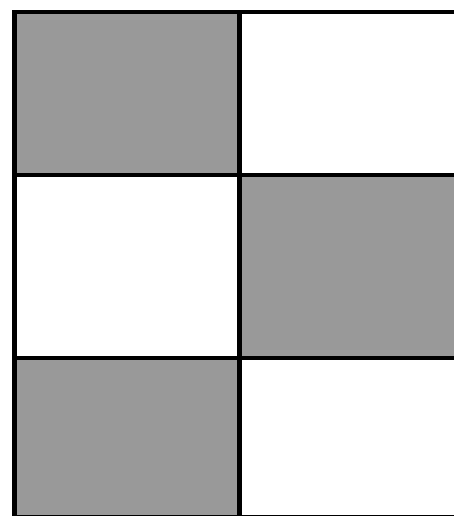
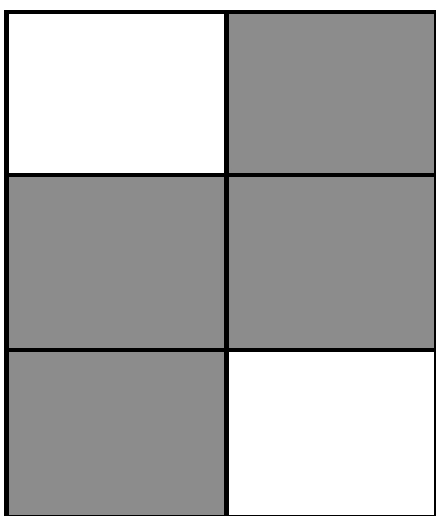
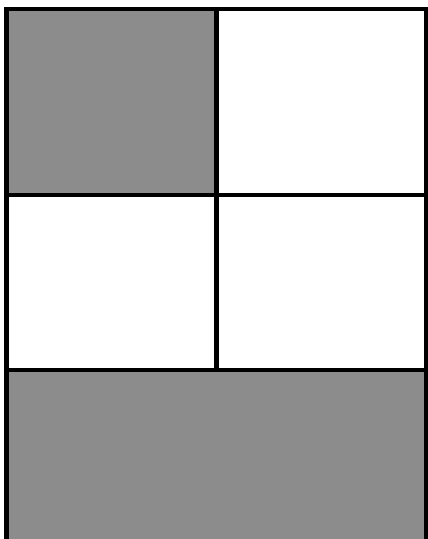
ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Наглядный материал к методике «Отражение чувств»,
О. В. Дыбина





ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Дидактический материал к методике «Узор под диктовку», Г. А. Цукерман



ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Дидактический материал к методике «Рукавички», Г. А.

Цукерман

