



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

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

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе
развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой
игры**

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

Направленность программы магистратуры

**«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

75,97% авторского текста

Работа реценз. к защите

Рекомендована /не рекомендована

«да» 11 2020г. н 3

зав. кафедрой _____

(название кафедры)

ФИО

Выполнила:

Студент (ка) группы 306/188-2-2

Иутина Лариса Сафаргалеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск 2020 год

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ	11
1.1 Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе	11
1.2 Развитие коммуникативных навыков у детей в онтогенезе.....	20
1.3 Роль сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных навыков у детей	33
Выводы по главе 1	44
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	47
2.1. Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	47
2.2 Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	62
2.3 Модель и психолого-педагогические условия психолого- педагогического сопровождения старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр.....	67
Выводы по главе 2	79
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО	

ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	82
3.1. Изучение уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	82
3.2. Реализация модели развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевых игр	97
3.3. Анализ результатов экспериментальной работы.....	104
Выводы по главе 3	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	114
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	120
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	128
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	131

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях преобразования и модернизации общества особенно остро встает проблема своевременной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ сказано, что каждый человек имеет право на получение качественного образования, в том числе лица с ограниченными возможностями здоровья. Для них должны быть созданы необходимые условия «для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц методов и способов общения» [73].

Современное образование призвано обеспечить условия, необходимые для своевременного коммуникативного развития личности. По данным исследователей (М.И. Лисиной, С.В. Проняевой, Т.А. Репиной и др.) начальным этапом развития коммуникативных навыков является период дошкольного детства. На этом этапе возрастного развития ребенок активно усваивает и реализует в коммуникативной практике разнообразные цели, средства и способы общения, приобретая и совершенствуя собственный социально-коммуникативный опыт и опыт продуктивного взаимодействия с окружающими людьми, достигая значимые для него цели в различных видах детской деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) выделена образовательная область «социально-коммуникативное развитие», где отражены задачи, которые направлены на развитие общения дошкольника, формирование эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности с взрослыми и сверстниками. Реализация задач данной образовательной области является обязанностью дошкольной

образовательной организации, которая должна создать условия для социально-коммуникативного развития детей, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья [72].

Одной из самых распространенных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья являются дети с задержкой психического развития. При задержке психического развития наблюдается нарушение темпа психического развития, когда отдельные психические функции (память, внимание, мышление, эмоционально-волевая сфера) отстают в своем развитии от принятых психологических норм для данного возраста (Т.А. Власова, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова и др.).

Исследователи, изучающие детей с задержкой психического развития, отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом (В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Л.М. Шипицина и др.). Своеобразие психического развития детей с ЗПР обуславливает трудности в освоении ими навыков общения. Более глубокое изучение задержки психического развития у ребенка, проникновение в структуру этого дефекта, необходимое для оказания адекватной помощи, требуют разностороннего исследования специфики общения и коммуникативных навыков таких детей.

На современном этапе развития системы образования осознана необходимость целенаправленного развития коммуникативной сферы детей с задержкой психического развития, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия с окружающими как важного фактора успешной коррекции нарушений общения у дошкольников с задержкой психического развития.

Значительным потенциалом для развития коммуникативных навыков детей обладает игровая деятельность. В играх дети могут научиться

понимать намерения другого ребенка, понимать его, быть готовым вступить в контакт, об эмоциональном настрое. В игровой деятельности у детей развиваются коммуникативные навыки, необходимые для общения друг с другом. Особыми возможностями в развитии у детей коммуникативных навыков обладают сюжетно-ролевые игры. Сюжетно-ролевая игра является основой творческого развития ребёнка, позволяет познавать систему человеческих отношений, позволяет решать важную коррекционную задачу – развитие коммуникативных навыков дошкольников с задержкой психического развития.

Проблемой развития коммуникативных умений и навыков у детей дошкольного возраста занимались А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.И. Лисина, М.М. Алексеева, Т.А. Ладыженской, Л.В. Чернецкая и др.

Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах Л.С. Выготского, Р.И. Жуковской, А.В. Запорожца, Д.В. Менджерицкой, Н.Я. Михайленко, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и др.

Проблему задержки психического развития рассматривают Т.А. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др. В научной литературе описаны различные варианты задержки психического развития (Н.П. Вайзман, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, У.В. Ульенкова и др.), специфика игровой деятельности (Е.Б. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович и др.).

Проблемы личностного развития детей с задержкой психического развития исследованы в меньшей степени (Е.Н. Васильева, Е.Е. Дмитриева, Г.И. Ефремова, Т.О. Журавлева, И.А. Коробейников, Е.А. Чернышова и др.). Недостаточно изучена проблема формирования коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевых игр, в то время как развитие коммуникативной сферы является важнейшим фактором социализации ребенка.

В результате анализа психолого-педагогической литературы и изучения практики работы педагогов дошкольных образовательных организаций можно выявить **противоречия** между:

– социальным заказом современного общества на качественное образование детей с ограниченными возможностями с высоким уровнем коммуникативной компетентности и недостаточным уровнем сформированности коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития;

– необходимостью использования эффективных средств формирования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью, и обоснованностью использования данных средств в научной литературе;

– значительным потенциалом сюжетно-ролевых игр в развитии коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста и недостаточной разработанностью методики использования данных видов игр в развитии коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Указанные противоречия определяют **проблему** нашего исследования: каковы психолого-педагогические условия развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры?

Важность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность обусловили выбор **темы исследования**: «Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры».

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность реализации модели сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования – психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков.

Предмет исследования – особенности реализации модели психолого-педагогического сопровождения по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью и гипотезой поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

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

3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры.

В соответствии с целью, объектом и предметом сформулирована следующая **гипотеза исследования:** развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры будет проходить эффективнее, если будет реализована модель психолого-педагогического сопровождения.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовались следующие **методы исследования:**

– теоретические (анализ литературных источников по исследуемой проблеме, обобщение, классификация);

– эмпирические (педагогический эксперимент в три этапа – констатирующий, формирующий, контрольный; анкетирование, тестирование);

– методы обработки данных (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Теоретико-методологической основой исследования являлись:

– теория о деятельности и общении как факторах социального развития личности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия и др.);

– концепции о роли общения в развитии детей дошкольного возраста (Т.А. Ладыженская, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Т.М. Сорокина, Л.В. Чернецкая и др.);

– концепции о роли сюжетно-ролевой игры как ведущего вида деятельности в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковский, А.В. Запорожец, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.);

– теоретические позиции ведущих отечественных дефектологов и психологов по проблемам задержки психического развития (Е.А. Екжанова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульenkova, С.Г. Шевченко и др.).

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа:

I этап: теоретический (сентябрь-декабрь 2018 г.): анализ теоретических источников по проблеме исследования, определение главных направлений решения проблемы, выбор объекта и предмета, формулировка аппарата исследования, подбор диагностических методик.

II этап: экспериментальный (январь-октябрь 2019 г.): определение уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, разработка комплекса сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие

коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

III этап: аналитико-обобщающий (ноябрь-декабрь 2019 г.): анализ полученных в ходе теоретического и экспериментального исследования результатов, их обобщение и систематизация.

Теоретическая значимость заключается в теоретическом обосновании психолого-педагогических условий развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры.

Практическая значимость заключается в:

– разработке комплекса сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– разработке рекомендаций родителям по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 370 г. Челябинска», дети старшей группы с задержкой психического развития (10 детей в возрасте 5-6 лет).

Структура исследования: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 80 источников, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

1.1. Понятие «коммуникативные навыки» в психолого-педагогической литературе

Коммуникативные навыки тесно связаны с понятием общения и коммуникации. Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [2, с.19]. Изучением общения занимались такие отечественные ученые, как Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Л.А. Карпенко и др.

По мнению Г.М. Андреевой, под общением следует понимать определенный тип взаимодействия двух и более лиц, которое направлено на объединение и согласование их действий с целью достижения определенного результата или налаживания межличностных отношений. Необходимыми условиями, подтверждающими наличие настоящего общения, являются: способность к сопереживанию, умение отождествить себя с другим человеком, готовность принять другую точку зрения [2].

Общение – это процесс, в ходе которого устанавливается контакт между людьми, обусловленный совместной деятельностью и проявляющийся на трех уровнях, которые включают восприятие партнеров друг друга (социальная перцепция), обмен информацией в процессе общения (коммуникация) и обмен действиями (интеракция) [12]. Коммуникация как одна из сторон общения – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия посредством выработки общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации [14].

Общение подразумевает включенность каждого участника в диалог. Б.Ф. Ломов считает, что помимо взаимной направленности действий при общении, наиболее важной его характеристикой служит активность каждого участника общения (субъектность). Активность может выражаться в том, что человек при общении инициативно воздействует на своего партнера, а партнер воспринимает его воздействия и отвечает на них [39].

Л.А. Петровская дает следующее определение общения: «общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности» [56, с. 98].

В работах Р.С. Буре, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Т.А. Репиной подчеркивается, что общение является одним из важнейших показателей психического развития ребенка. Это связано с тем, что с первых дней своего рождения ребенок включается в систему социальных связей, поэтому с раннего детства у детей процессе общения занимает важную роль.

С понятием общения тесно связано понятие коммуникации. В словаре под коммуникацией понимается процесс взаимодействия и обмена информацией между людьми [52]. В научной литературе понятия общения и коммуникации зачастую смешиваются. Существуют различные подходы к пониманию того, как взаимосвязаны эти термины, что в них общего и различного. Многие отечественные психологи (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, А.А. Леонтьев и др.) отождествляют эти понятия. С точки зрения Л.С. Выготского, коммуникацию нельзя рассматривать только с точки зрения передачи информации, это еще и процесс организации диалога между субъектами в процессе деятельности [10].

Противоположной точки зрения придерживается М.С. Каган, который считает, что при коммуникации осуществляется только связь между субъектом, который передает информацию, и объектом, который принимает информацию. При общении же реализуется субъект-субъектная

связь, то есть предполагается не только передача информации, но и активный обмен ею [2].

А.А. Брудный отмечает, что с позиции деятельностного подхода общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [8, с.44].

С точки зрения концепции деятельности, разработанной А.Н. Леонтьевым и развитой А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, П.Я. Гальпериным, деятельность есть реальный процесс, складывающийся из совокупности действий и операций, а основное отличие одной деятельности от другой состоит в специфике их предметов. Проанализировать любую деятельность – значит, указать, в чем состоит ее предмет, выяснить побуждающие ее потребности и мотивы, описать специфику составляющих ее действий и операций [19].

Связь общения и деятельности можно понимать по-разному. Так, по мнению Г.М. Андреевой, они могут рассматриваться как две примерно равнозначные категории, отражающие две стороны социального бытия человека (Б.Ф. Ломов); общение может выступать как сторона деятельности, а последняя – как условие общения; наконец, общение интерпретируется как особый вид деятельности [2].

Применяя концепцию А.Н. Леонтьева к анализу общения как к особому виду деятельности, М.И. Лисина обозначила ее термином «коммуникативная деятельность» [36, с.9]. Структурные компоненты коммуникативной деятельности, по мнению М.И. Лисиной, выглядят следующим образом:

– предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект;

– потребность в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке;

– коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение;

– действие общения – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект; две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.

– задачи общения – это та цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения;

– средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

– продукты общения – образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения [31, с.75].

Согласно представлениям А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, можно выделить следующие компоненты коммуникативной деятельности:

– мотив – предмет, на который направлена деятельность, или предмет потребности;

– цель – представление о результате действия (что должно быть достигнуто);

– коммуникативная задача – цель, данная в определенных условиях;

– коммуникативные действия – процессы, подчиняющиеся сознательно поставленным целям;

– коммуникативные операции – способы осуществления действий, непосредственно зависят от условий достижения конкретных целей [62].

Мотивация коммуникативной деятельности может быть внутренней или внешней по отношению к процессу общения, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта коммуникативной

деятельности. М.И. Лисиной выделены следующие виды потребности в общении, которые лежат в основе мотивации коммуникативной деятельности детей:

- потребности в доброжелательном внимании (от 2 до 5 мес.) – ситуативно-личностная форма общения;
- потребности в сотрудничестве (от 6 мес. до 3 лет) – ситуативно-деловая форма общения;
- потребности в уважительном отношении взрослого (от 3 до 5 лет) – внеситуативно-познавательная общения;
- потребности во взаимопонимании и сопереживании (от 5 до 7 лет) – внеситуативно-личностная общения [35, с.59].

Важным компонентом коммуникативной деятельности является цель и коммуникативная задача. Коммуникативная задача предлагается как определенное задание (формулировка которого чрезвычайно существенна для его решения и результата) в определенной коммуникативной ситуации, совокупностью которых представлен сам процесс общения в целом.

Коммуникативное действие – это способ взаимодействия участников коммуникации. Б.Ф. Ломов определяет коммуникативное действие как «передачу устного или письменного сообщения от одного (или нескольких) субъектов к другому (или другим) с целью определенным образом повлиять на их поведение» [39]. Коммуникативные операции – способы осуществления действий, непосредственно зависят от условий достижения конкретных целей.

Коммуникативные действия реализуются с помощью вербальных и невербальных средств общения. Вербальное средство коммуникации – это речь, благодаря ей реализуются коммуникативные функции языка. Невербальные средства коммуникации – это комплекс средств, знаков, посредством которых передаваемая с помощью речи информация дополняется или замещается. А. Леонтьев среди невербальных средств общения выделяет следующие:

а) жесты, мимика, пантомимика, внешний вид собеседников – это оптико-кинетические невербальные средства общения;

б) различные характеристики голоса – диапазон, тембр, тональность – это паралингвистические невербальные средства общения;

в) смех, плач, покашливания, темп речи, паузы – это экстралингвистические невербальные средства общения [33].

Г.М. Андреева невербальные средства общения разделяет на другие группы:

а) визуальные невербальные средства общения: жесты (кинесика), мимика, позы (пантомимика), кожные реакции (покраснение, побледнение, потоотделение), пространственно-временная организация общения (проксемика), контакт глазами;

б) акустические невербальные средства общения: паралингвистические (тембр голоса, диапазон, тональность) и экстралингвистические (паузы, покашливание, смех, плач);

в) тактильные невербальные средства общения (такесика): (прикосновения, пожатие руки, объятия, поцелуй);

г) ольфакторные невербальные средства общения (приятные и неприятные запахи окружающей среды; искусственные и естественные запахи человека) [2].

Коммуникативные действия и коммуникативные операции требуют наличия у субъекта общений определенных умений, которые позволяют эффективно решать коммуникативные задания. Под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций [2, с.24].

Анализ научной литературы позволил выявить, что авторы выделяют различные классификации коммуникативных умений. Г.М. Андреева выделяет три основных группы коммуникативных умений, которые выделяются в соответствии с тремя сторонами общения:

а) собственно коммуникативные умения – умения, благодаря которым осуществляется процесс передачи информации, изложение своей точки зрения, аргументация и т.д.;

б) перцептивные умения – умения, которые помогают осуществлять рефлексию, восприятие информации и партнера по общению, проявлять эмпатию и т.д.;

в) интерактивные умения – умения, которые позволяют организовать взаимодействие в процессе общения, активный обмен действиями, регулировать свои отношения в ходе конфликтных ситуаций [2].

А.В. Мудрик выделяет составляющие коммуникативных умений, такие как: ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер); разбираться в ситуации общения (знать правила, устанавливать контакты); сотрудничать в различных видах деятельности (ставить цели, планировать их достижение; анализировать достигнутое) [44, с.58].

По мнению Р.С. Немова, в зависимости от используемых средств общения коммуникативные навыки разделяются на общие и специальные, которые в свою очередь разделяются на вербальные и невербальные. Общие умения и навыки делятся на умения говорения и умения слушания. К специальным коммуникативным умениям и навыкам относятся в основном умения и навыки необходимые в профессиональной деятельности [46].

По мнению Л.А. Петровской, эффективность коммуникации зависит от наличия следующих коммуникативных умений:

а) умения звукового оформления речевого высказывания в соответствии с возрастными нормами;

б) умение выбирать слова, необходимые для передачи смысла высказывания;

в) умение грамматически правильно строить речевые высказывания в соответствии с нормами русского языка;

г) умение применять различные виды высказываний в соответствии с мотивом, целью и условиям общения;

д) умение использовать невербальные средства общения в соответствии с ситуацией общения [56].

Л.А. Карпенко выделяет следующие базовые коммуникативные умения:

– умения межличностной коммуникации, в свою очередь, включают в себя: умение передавать информацию; умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации; умение организовывать и поддерживать диалог; умение активно слушать собеседника;

– перцептивные умения: умение ориентироваться в коммуникативной ситуации; умение распознавать скрытые мотивы; умение понимать эмоциональное состояние говорящего [24].

И.Н. Агафонова выделяет шесть видов коммуникативных умений, необходимых в процессе общения.

1) речевые умения – это коммуникативные умения, посредством которых осуществляется правильная и грамотная передачи своей точки зрения, мысли с целью достижения коммуникативной цели. Это умение говорить выразительно, в соответствии с нормами речи, нормами этикета, умение выразить собственную оценку предмета обсуждения, умение передать в речевой деятельности увиденное, услышанное и т.д.;

2) социально-психологические умения – это коммуникативные умения, которые направлены на достижение взаимопонимания в процессе межличностного общения, достижения совместного результата путем

компромисса, взаимного влияния друг на друга, стимулирования определенной активности, проявления инициативы и т.д.;

3) психологические умения – это коммуникативные умения, которые связаны с процессами саморегулирования, самонастройки, преодоления барьеров в общении, снятия напряжения, поиска таких средств, которые будут способствовать достижению коммуникативной цели;

4) умения использовать невербальные средства общения – это коммуникативные умения, которые необходимы для уместного использования жестов, мимики, пантомимики и других невербальных средств в соответствии с целью и задачами общения;

5) умения выстраивать диалог и полилог – это коммуникативные умения, необходимые для организации взаимодействия партнеров по общению, личности и группы, группы и группы между собой [1].

Таким образом, общение – это процесс взаимодействия между людьми, который направлен на объединение их усилий и согласование совместных действий для достижения определенной цели, для налаживания отношений. Коммуникация понимается как одна из сторон общения и как отдельный феномен, который предполагает не только процесс передачи определенной информации между субъектами коммуникации, но и обмен данной информацией для достижения цели.

Важное место в структуре коммуникации занимают коммуникативные умения и навыки. Под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций.

1.2. Развитие коммуникативных навыков у детей в онтогенезе

Потребность в общении не является врожденной, она возникает в процессе жизни и функционирует, формируется в жизненной практике взаимодействия с окружающими. Проблема развития коммуникативных навыков у детей в онтогенезе рассматривается Л.Н. Галагузовой, А.Н. Гвоздева, Д.Б. Годовиковой, М.И. Лисиной, С.Ю. Мещеряковой, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой и др.

На протяжении раннего и дошкольного детства прослеживается динамика в развитии общения: от младшего к старшему увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, сменяются формы общения со взрослыми, а главное – у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками.

Период младенчества (от рождения до года)

На этапе младенчества формируются такие первичные средства общения, как крик, плач, лепет, гуление, первые слова, слова-предложения. Самым первым вербальным средством общения ребенка младенческого возраста является крик. Крик – первая голосовая реакция ребенка. К 2-3 месяцам жизни крик становится более модулированным и отражает различные оттенки недовольства, являясь средством коммуникации с окружающими. В сочетании с выразительными мимическими движениями интонированный крик и модулированные звуки являются средством выражения состояния ребенка (А. Пейпер, А. Гоэр).

Как отмечает Н.Я. Кушнир, крик ребенка является первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию. В дальнейшем при активном участии микросоциума, модифицируясь по частотным характеристикам, силе, тембру, протяженности, крик приобретает коммуникативный характер плача и в течение достаточно длительного времени продолжает оставаться единственной формой общения ребенка со взрослым [10].

На данном этапе, по мнению М.И. Лисиной, формируется непосредственно эмоциональное общение ребенка со взрослым, ребенок посредством крика или плача пытается установить контакт. Детский плач в данном возрасте несет коммуникативную функцию. Так, плач может проявляться как отрицательная эмоциональная реакция при запаздывании кормления, проявляется в усилении общей двигательной активности (беспокойные движения), в характерной мимике плача (обида) и голосовых звуках с соответствующими изменениями дыхательной кривой (голодный плач). Отрицательная реакция при тугом пеленании выражается в мимике недовольствия, защитном рефлексе натуживания как попытке освободиться от ограничения движения, задержке дыхания и урежении пульса (реакция гнева). Но плач ребенка может быть не только вызван причинами биологического характера, но и ориентирован на получение социально значимых положительных эмоций, а именно: как потребность в получении зрительных и слуховых раздражителей, как потребность в общении со взрослыми, как потребность в получении выработанных ранее привычек (укачивание, пустышка, ношение на руках) [35].

В период от 4 до 6 недель у ребенка формируется «комплекс оживления»: младенец теперь уверенно отыскивает глазами взрослого, поворачивается на звук его шагов, замечает его издали на большом расстоянии. Он сосредоточенно рассматривает лицо матери (особенное внимание привлекают ее глаза), вслушивается в звуки ее голоса. В ответ на обращения матери он улыбается, внимательно смотрит на нее, оживленно двигает конечностями и издает разнообразные звуки (вскрики, гуканье).

Термин «комплексом оживления» впервые был введен Н.М. Щеловановым. В него включены два основных компонента – первичные средства общения:

- 1) невербальные: замирание и зрительное сосредоточение – долгий, пристальный взгляд на взрослого; улыбка, выражающей радостные эмоции

ребенка; двигательное оживление – движения головы, вскидывание ручек и ножек, прогибание спинки и пр.;

2) вербальные: вокализации – вскрики (громкие отрывистые звуки), гуканье (тихие короткие звуки типа «кх», «по и пр.), гуление (протяжные звуки, напоминающие пение птиц – «гуулллии» и пр.).

Комплекс оживления – это основа, база для формирования коммуникативных навыков личности на следующих этапах онтогенеза.

В исследованиях М.И. Лисиной и С.Ю. Мещеряковой показано, что комплекс оживления имеет активную функцию, которая направлена на взаимодействие со взрослым, причем эта активная функция является ведущей по отношению к реактивной (экспрессивной). Это можно рассматривать как доказательство того, что младенец, начиная со 2-го месяца жизни овладевает способностью к общению со взрослым и что это общение является ведущей деятельностью в первом полугодии жизни [36].

Вербальные реакции ребенка, которые формируются после крика и плача, – это гуление и лепет. А.Н. Гвоздев охарактеризовал гуление «как согласные, возникающие на фоне скользящего гласного и фонетически мало определенные сточки зрения их места образования». Именно они позднее становятся основой для становления членораздельной речи [45].

Активность гуления попадает на 6 месяц жизни ребенка. Звуки, произносимые детьми, начинают напоминать звуки их родного языка. При нормальном развитии ребенка «гуление» в 6-7 месяцев постепенно переходит в лепет. В процессе общения со взрослыми ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить ряды слогов; расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослыми. М.И. Лисина рассматривает эмоциональные интонации, называя их «голосовыми», в коммуникативном аспекте, и отмечает, что в акте общения ребенка на довербальном уровне основную семантическую нагрузку несут интонационно-ритмическая и экспрессивная вокализации [35].

Во втором полугодии формируется следующая форма общения – ситуативно-деловая. Умеющий действовать с предметами малыш становится в новую позицию по отношению к взрослому. Препрежнее, ситуативно-личностное, чисто эмоциональное общение отодвигается на второй план. Среди мотивов общения на первое место выдвигаются деловые мотивы: взрослый привлекает младенца с точки зрения его умений действовать с предметами. Все это способствует формированию таких первичных средств общения, как:

1) невербальные: позы, жест, используемые для целей общения (приближение или удаление, вручение или протягивание предметов, изображение требуемых действий, бросание игрушек и пр.);

2) вербальные: лепет, первые слова, звукоподражания [71].

К концу первого года жизни происходит значительный скачок в речевом развитии ребенка. Появляются первые «нормативные», предметно отнесенные слова (соответствующие лексической системе данного языка). Анализ первых детских слов, сделанный Н.С. Жуковой по материалам дневниковых записей А.Н. Гвоздева, а также на основе ее собственных данных о развитии речи детей (исследователем было опрошено 8000 родителей), показал, что первые 3-5 слов ребенка по своему звуковому составу очень близки к словам взрослого (мама, папа, баба, тетя, дай, на, бух) и, в подавляющем большинстве случаев, они относятся к группе «правильно произносимых». Причем набор этих слов относительно одинаков у всех детей как при нормальном, так и при нарушенном развитии речи [8].

В возрасте 10-12 месяцев ребенок все существительные (которые являются практически единственной представленной в «грамматике» ребенка частью речи) употребляет в именительном падеже в единственном числе. Попытки связать два слова во фразу (Мама, дай!) появляются позднее (примерно в полтора года). Затем усваивается повелительное наклонение глаголов (Иди-иди! Дай-дай!).

Таким образом, на первом году жизни у детей формируются следующие коммуникативные навыки:

а) в первом полугодии – крик, плач, гуканье, гуление как средство коммуникации с близкими, прежде всего, матерью, а также невербальные реакции: «комплекс оживления», замирание и зрительное сосредоточение взгляда на взрослого; улыбка, двигательное оживление – движения головы, вскидывание ручек и ножек, прогибание спинки и пр.;

б) во втором полугодии: лепет, первые слова, звукоподражания, а также невербальные реакции: позы, жесты, используемые для целей общения (приближение или удаление, вручение или протягивание предметов, изображение требуемых действий, бросание игрушек и пр.).

Ранний возраст (1-3 года)

В раннем возрасте активно формируется речевая деятельность детей, что в свою очередь способствует развитию коммуникативных навыков.

О.Е. Громова отмечает, что на этом этапе начальный детский лексикон включает в себя небольшое количество словесных единиц. Объективным показателем начала активного развития речи ребенка является появление в начальном детском лексиконе новых слов, обозначающих любимые игрушки, продукты питания, животных, птиц. По данным А.Н. Гвоздева, к концу первого периода (в 1 г. 8 мес. – 1 г. 9 мес.) дети имеют в активном запасе до 80-100 слов. Н.С. Жукова (на материалах исследования А.Н. Гвоздева) уточнила, что число слов, которым располагает ребенок при использовании в своей речи предложений, состоящих из аморфных слов-корней, не превышает 87.

Однако решающее значение на данном этапе развития детской речи имеет не правильность фонетического и слогового оформления отдельных слов, а именно овладение ребенком умением соединить лепетные слова в короткие предложения («исе сыя» - в значении просьбы дать еще сыра, «мама а-ё!» - означает, что мама говорит по телефону), потому что именно это умение играет первостепенную роль на следующем этапе, который

А.Н. Гвоздев связывал с «усвоением грамматической структуры предложения» [10].

После полутора лет наблюдается рост активного словаря детей, появляются первые предложения, состоящие из целых слов и аморфных слов-корней. Уже к 2,5-3 годам дети пользуются трех-четырёх-словными предложениями, используя различные грамматические формы. Все это способствует вербализации процесса общения, использования активной речи в общении со взрослыми. Значительно пополняется запас невербальных средств общения, жесты сопровождают речевую деятельность детей.

По М.И. Лисиной, в период раннего детства развиваются две стороны общения: общение со взрослым и общение со сверстниками. Непременным условием для всестороннего развития ребенка является общение его с взрослым. В общении со взрослыми, по мнению М.И. Лисиной, у ребенка в раннем возрасте формируется ситуативно-деловая форма общения. Особенностью данной формы общения является то, что ребенок начинает воспринимать взрослого как партнера по совместной деятельности, как источника совместных игр, предметных действий [36].

Ранний возраст – это ситуативно-деловая форма общения, в основе которой лежат потребности детей в сотрудничестве со взрослыми. Значение ситуативно-делового общения, по мнению М.И. Лисиной, заключается в том, что оно приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (к переходу от отдельных действий к процессуальным играм) и возникновению и развитию речи. Как пишет М.И. Лисина «...полная изоляция детей от взрослых, по-видимому, не позволяет им стать людьми и оставляет на положении полуживотных». «Недостаточность контактов со взрослыми («дефицит общения») тоже драматическим образом влияет на психическое развитие ребенка, снижая его сопротивляемость болезням,

темп психического развития и его уровень, достигнутый в младенческом и раннем возрасте». Влияние общения обнаруживается и в том, что оно позволяет детям преодолеть неблагоприятную ситуацию. Влияние общения может также способствовать исправлению дефектов, возникших у детей при неправильном воспитании [35].

В раннем возрасте возникает и развивается другая сфера жизни детей – сфера их общения со сверстниками. Дети в этом возрасте еще не общаются в полном понимании этого слова, но при этом у них проявляются потребности в совместных действиях, контактах, они любят наблюдать, как играют другие, подражают, проявляют различные эмоциональные реакции [2].

В.С. Мухина считает, что в раннем возрасте сверстник не играет ключевой роли в процессе развития ребенка как субъекта коммуникации, но при этом дети проявляют интерес друг к другу, их могут сблизить общие игрушки, интересные виды деятельности. Уже во второй половине второго года жизни ребенок начинает проявлять «симпатию» к другим детям, что проявляется в помощи, стремлении поделиться игрушками, проявлении положительных эмоций при встрече со сверстниками, проявлении сочувствия [45].

Исследования, проведенные Л.Н. Галигузовой, показали, что потребность детей в общении друг с другом складывается постепенно на протяжении раннего возраста. Ее окончательное оформление происходит на третьем году жизни. Общение со сверстниками, по мнению автора, включает следующие этапы:

- а) внимание к сверстникам, проявление интереса – на втором году жизни;
- б) стремление привлечь внимание, демонстрация перед другими детьми своих успехов – в конце второго года жизни;
- в) появление чувствительности к отношению сверстника и его воздействиям – на третьем году жизни [37].

Таким образом, в раннем возрасте у детей формируются следующие коммуникативные навыки:

а) в общении со взрослыми – стремление к сотрудничеству со взрослым (ранний возраст – это ситуативно-деловая форма общения), выстраивание совместных игр, предметных действий со взрослым;

б) в общении со сверстниками – потребность к совместным игровым и предметным действиям, интерес к играм других детей, наблюдение за игрой других детей, стремление привлечь внимание, демонстрация перед другими детьми своих успехов, проявление эмоциональных реакций.

Младший и средний дошкольный возраст (3-5 лет)

Проблема развития общения в дошкольном возрасте, его психологическое содержание, структура достаточно глубоко разработаны в концепции генезиса общения М.И. Лисиной и ее учениками-последователями – Л.Н. Галагузовой, Д.Б. Годовиковой, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой.

Коммуникативные навыки активно развиваются в различных видах деятельности – в процессе сотрудничества, совместной игры, в труде, в продуктивных видах деятельности. В общении со взрослыми, по мнению М.И. Лисиной, у ребенка в младшем дошкольном возрасте формируется внеситуативно-познавательная форма общения. Данная форма общения отличается тем, что взрослый выступает как источник познания окружающего мира. Формирующуюся любознательность, любопытство детей заставляет их обращаться к взрослым, задавать вопросы, осуществлять различные совместные действия [36].

В общении со сверстниками у детей на протяжении младшего и среднего дошкольного возраста развиваются, сменяя друг друга, две формы общения:

- эмоционально-практическая (3-4 года);
- ситуативно-деловая (4-5 лет) [35].

Эмоционально-практическое общение со сверстниками преобладает в возрасте 3-4 лет. Его характеризует интерес к другому ребенку, повышенное внимание к его действиям; стремление привлечь внимание сверстника к себе; желание продемонстрировать ровеснику свои достижения и вызвать его ответную реакцию.

В возрасте с 4-5 лет у дошкольников наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. В 4 года потребность общения со сверстниками выдвигается на одно из первых мест. Это изменение связано с тем, что бурно развиваются сюжетно-ролевая игра и другие виды деятельности, приобретая коллективный характер. Дошкольники пытаются наладить деловое сотрудничество, согласовать свои действия для достижения цели, что и составляет главное содержание потребности в общении.

У детей ярко проявляется склонность к конкуренции, соревновательность, непримиримость в оценке товарищей. На 5-м году жизни дети постоянно спрашивают об успехах товарищей, требуют признать собственные достижения, замечают неудачи других детей и пытаются скрыть свои промахи. Дошкольник стремится привлечь внимание к себе. Ребенок не выделяет интересов, желаний товарища, не понимает мотивов его поведения. И в то же время проявляет пристальный интерес ко всему, что делает сверстник [1].

Содержание потребности в общении составляет стремление к признанию и уважению. Контакты характеризуются яркой эмоциональностью. Дети используют разнообразные средства общения, и несмотря на то, что они много говорят, речь остается по-прежнему ситуативной.

Таким образом, в младшем и среднем дошкольном возрасте формируются следующие коммуникативные навыки: навык взаимодействия со взрослым в процессе сотрудничества, совместной игры, в труде, в продуктивных видах деятельности, навык привлечь внимание

сверстников, организовать совместную деятельность, прежде всего в форме сюжетно-ролевой игры, навыки согласовывать свои действия для достижения цели, навыки использования различных средств общения, в первую очередь, вербальных.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет)

У детей старшего дошкольного возраста в общении со взрослыми проявляется высшая форма коммуникативной деятельности дошкольников – внеситуативно-личностная форма общения со взрослыми. Главным мотивом коммуникативной деятельности становится личностный. В.С. Мухина отмечает, что взрослый выступает перед дошкольником в полноте своих особенностей, жизненного опыта. Благодаря данной форме общения дошкольники начинают постигать особенности не только материального мира, но и социального, т.е. начинают осознанно воспринимать окружающих людей как партнеров по общению, начинают искать свое место в системе социальных отношений. В ходе такого общения дети усваивают правила и нормы поведения, социального взаимодействия в соответствии с общепринятыми ценностями [45].

Л.Ф. Обухова считает, что внеситуативно-личностное общение имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, он сознательно усваивает нормы и правила поведения и начинает сознательно следовать им в своих действиях и поступках. Во-вторых, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является необходимым условием сознательного управления своим поведением. В-третьих, в личностном общении дети учатся различать роли разных взрослых – воспитателя, врача, учителя – и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения в общении с ними [49].

М.И. Лисина отмечает, что в общении со сверстниками у дошкольников сначала наблюдается ситуативно-деловая форма общения с ровесниками. Дети начинают общаться не только по поводу конкретной ситуации, а и по другим вопросам, затрагивающим их чувства, настроения,

планы, совместные действия и т.д. К 6-7 годам внеситуативная форма общения становится доминирующей и приоритетной. К концу дошкольного возраста возникают устойчивые избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки дружбы [35].

В процессе общения формируются коммуникативные навыки. И.Н. Агафонова выделяет следующие навыки дошкольника, проявляемые в общении и обеспечивающие сотрудничество:

а) умения вступать в общение, поддерживать его, завершать, умение слушать собеседника, доказывать свою точку зрения, высказывания строить связно и логически правильно;

б) умение говорить в соответствии с нормами речевого этикета – использовать вежливые слова, речевые формулы приветствия, знакомства, извинения, прощания, просьбы и т.д.;

в) умение строить общение как со взрослыми, так и со сверстниками, в том числе в процессе совместной деятельности в паре, в группе из нескольких человек;

г) умение ставить цель общей совместной деятельности, планировать действия, обсуждать полученные результаты, участвовать в разговоре на определенную тему;

д) умение использовать невербальные средства общения – это использование различных жестов в соответствии с ситуацией общения, мимики, позы, взгляда и т.д. [1].

В норме к шести годам ребенок уже осваивает ситуации, связанные с проявлением различных коммуникативных навыков. Л.А. Петровская выделяет такие базовые коммуникативные умения и навыки: приветствие и прощание, обращение, просьба о поддержке, помощи, услуге, оказание поддержки, помощи, услуги, благодарность, отказ. Также существуют процессуальные коммуникативные умения: говорить перед другими; слушать других; сотрудничать; управлять (командовать); подчиняться [56].

Г.А. Урунтаева также отмечает, что старший дошкольный возраст – это период активного формирования коммуникативных навыков. Именно в этом возрасте расширяются контакты детей, формируется стремление к совместной деятельности, мотивы общения. В этом возрасте начинают формироваться первые дружеские отношения, дети группируются по интересам. Дошкольники начинают замечать эмоциональное состояние других, учитывать его в процессе совместной деятельности, оказывать помощь, проявлять сопереживание [71].

Г.М. Бушуева предлагает следующую классификацию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста:

– информационно-коммуникативные умения: умение начать, поддержать и завершить общение, привлечь внимание собеседника; умение ориентироваться в партнерах и ситуациях общения (адекватно реагировать на знакомого и незнакомого человека, понять намерения, мотивы общения партнеров); умение употреблять средства вербального и невербального общения, использовать слова и знаки вежливости;

– регуляционно-коммуникативные умения: умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров; умение помогать партнеру и самому принимать помощь; умение решать конфликты адекватными способами;

– аффективно-коммуникативные умения: умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера; умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам [9].

Эффективность и применение вышеперечисленных коммуникативных навыков связаны с уровнем общего и речевого развития детей [45].

Таким образом, на первом году жизни у детей формируются следующие коммуникативные навыки: в первом полугодии – крик, плач, гуканье, гуление как средство коммуникации с близкими, прежде всего, матерью, а также невербальные реакции («комплекс оживления»); во

втором полугодии: лепет, первые слова, звукоподражания, а также невербальные реакции: позы, жесты, используемые для целей общения (приближение или удаление, вручение или протягивание предметов, изображение требуемых действий, бросание игрушек и пр.).

В раннем возрасте у детей формируются следующие коммуникативные навыки: в общении со взрослыми – стремление к сотрудничеству со взрослым (ранний возраст – это ситуативно-деловая форма общения), выстраивание совместных игр, предметных действий со взрослым; в общении со сверстниками – потребность к совместным игровым и предметным действиям, интерес к играм других детей, наблюдение за игрой других детей, стремление привлечь внимание, демонстрация перед другими детьми своих успехов, проявление эмоциональных реакций.

В младшем и среднем дошкольном возрасте формируются следующие коммуникативные навыки: навык взаимодействия со взрослым в процессе сотрудничества, совместной игры, в труде, в продуктивных видах деятельности, навык привлечь внимание сверстников, организовать совместную деятельность, прежде всего в форме сюжетно-ролевой игры, навыки согласовывать свои действия для достижения цели, навыки использования различных средств общения, в первую очередь, вербальных.

В старшем дошкольном возрасте формируются коммуникативные навыки, связанные с поддержанием и завершением общения, привлечением внимания собеседника; употреблением средств вербального и невербального общения, использованием слов и знаков вежливости; решением конфликтов адекватными способами; восприятием и адекватным реагированием на эмоциональное состояние партнера; проявлением чуткости, отзывчивости, сопереживания к партнерам.

1.3. Роль сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативных навыков у детей

В ФГОС ДО [72] выделена образовательная область «социально-коммуникативное развитие», где отражены задачи, которые направлены на развитие общения дошкольника, формирование эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности с взрослыми и сверстниками. Реализация задач данной образовательной области является обязанностью дошкольной образовательной организации, которая должна создать условия для социально-коммуникативного развития детей с ОВЗ.

Одним из средств социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, согласно ФГОС ДО, является сюжетно-ролевая игра. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Игровые моменты, ситуации и приемы включаются во все виды детской деятельности и общения воспитателя с дошкольниками, то есть педагоги должны максимально насытить жизнь игрой и эмоциональными событиями и направить стратегию педагогического руководства сюжетно-ролевой игрой к стратегии ее педагогического сопровождения.

Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, особенности сюжетно-ролевой игры рассматриваются в психолого-педагогических исследованиях многих ученых (Л.С. Выготский, Р.И. Жуковский, А.В. Запорожец, Д.В. Менджерицкая, Н.Я. Михайленко, А.П. Усова, Д.Б. Эльконин и др.).

Л.С. Выготский отмечал, что в дошкольном возрасте игра – источник развития личности, сфера, определяющая «зону ближайшего развития». Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей; она как никакая другая деятельность позволяет детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самостоятельным путем те или иные формы общения [16].

Д.Б. Эльконин высказывает мысль о социальном происхождении и содержании игры. К числу важных научных достижений Д.Б. Эльконина можно отнести выявление условий возникновения игры в онтогенезе, выделение основной единицы игры, раскрытие внутренней психологической структуры игры, определение ее роли в психическом развитии ребенка и др. [80].

Одним из ведущих видов игровой деятельности в старшем дошкольном возрасте является сюжетно-ролевая игра. В современной педагогике сюжетно-ролевая игра рассматривается как специфический вид человеческой деятельности, направленной на отражение окружающей действительности, в частности, трудовой деятельности взрослых, их жизни и общественных отношений. Особенности сюжетно-ролевой игры раскрыты в работах Л.С. Выготского, Р.И. Жуковской, А.В. Запорожца, Д.В. Менджерицкой, Н.Я. Михайленко, А.П. Усовой, Д.Б. Эльконина и др.

В отечественной психологии сюжетно-ролевая игра понимается как деятельность, социальная по происхождению, содержанию и структуре (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Д.Б. Эльконин считал, что игра – это «воссоздание человеческой деятельности, при котором из нее выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми» [79].

Д.Б. Эльконин предлагает различать сюжет и содержание игры. Сюжет – это та сфера действительности, которая моделируется, воспроизводится в игре. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты [80].

Игры с бытовым сюжетом – это игры в семью, в детский сад, игры, моделирующие различные события из жизни ближайшего социального окружения ребенка (прогулка, празднование дня рождения, приготовление обеда и пр.).

Игры с производственным сюжетом направлены на познание системы социальных отношений общества в рамках производительной деятельности и включают игры в стройку, в больницу, в магазин, в школу, в поезд и пр.

Игры с общественно-политическим сюжетом представлены в первую очередь играми на военно-исторические темы (в войну, в индейцев, в партизан), а также возникшими в последнее время играми в выборы Думы и президента, в митинги, в сбор подписей и т. д.

В дошкольном возрасте спектр сюжетов игры ребенка расширяется от бытовых к производственным и общественно-политическим.

Содержание игры – это содержание деятельности людей, которое воспроизводится играющим ребенком в ходе развертывания сюжета, моделирование социальных и межличностных отношений и жизненных событий и ситуаций. Содержание не остается неизменным на протяжении дошкольного детства, а развивается, отражая развитие познания ребенком мира – от внешних действенно-предметных сторон человеческой деятельности к ее внутренним смыслам и нравственно-ценностным нормативам [34].

В начале дошкольного возраста содержание игры ребенка составляет воспроизведение простых операций с предметами и последовательности предметных действий, затем в качестве содержания выступает уже воспроизведение социальных ролей в соответствии с заданными нормами и правилами и, наконец, на более позднем этапе – воспроизведение социальных и межличностных отношений. Затем в центре внимания ребенка оказывается собственно социальная сторона действия, и игровые предметные действия трансформируются в целостное ролевое поведение, обращенное к партнеру. И наконец, при высоком уровне развития сюжетно-ролевой игры на авансцену выходит воспроизведение плана смыслов межличностных и социальных отношений, моделирование аффективной стороны социального взаимодействия в игре позволяет

подойти к воспроизведению смысла изображаемых в игре отношений между персонажами.

Д.Б. Эльконин в структуре сюжетно-ролевой игры выделяет помимо содержания и сюжета следующие компоненты: роль, игровые правила и игровые действия, игровое употребление предметов (замещение); реальные (партнерские) отношения между играющими детьми [80, с.188]. Эти структурные компоненты не рядоположены: центральным и определяющим компонентом, единицей игры является роль.

Роль воспроизводит определенную социальную позицию, которая выражается в системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социальные отношения. Она отражает систему социальных ожиданий общества от человека, занимающего эту позицию, в скрытом виде содержит в себе систему правил и норм, регламентирующих ролевое поведение в соответствии с этими ожиданиями. Роль неразрывно связана с правилом, в обобщенном виде представляющим сценарий, последовательность и средства ее выполнения.

Развитие игровой деятельности в дошкольном детстве предполагает последовательное формирование произвольности как способности строить свое поведение и деятельность в соответствии с заданным образцом и правилами. Д.Б. Эльконин выделяет четыре стадии в развитии способности ребенка подчинять свои действия правилу.

Первая стадия: правила не выделяются ребенком и не выполняют своей регулирующей поведенческие функции, что часто приводит к нарушению самой логики выполнения роли в игре.

Вторая стадия: выполнение роли уже подчиняется правилу, реализуясь в игровых действиях ребенка, но сами правила еще не осознаются.

Третья стадия: правило осознается и формулируется ребенком, но преимущественно в ситуациях конфликтов по поводу игры, когда оно

необходимо для обоснования правильности того или иного ролевого поведения. Поэтому очевидна необходимость коллективной совместной игры детей и ее приоритетность по сравнению с индивидуальной игрой с точки зрения развития произвольности поведения.

Четвертая стадия: правило осознается, формулируется ребенком уже как основание его ролевого поведения, а выполнение роли регулируется правилом. Принимая роль, ребенок берет на себя обязательство подчиняться правилам.

Роль реализуется в игровых действиях, которые первоначально воспроизводят действия реальные, но по мере развития ребенка приобретают все более обобщенный и сокращенный характер при сохранении логики и последовательности их осуществления. В дальнейшем они могут перейти во внутренний план через этап их речевого выполнения (ребенок уже не действует игровым предметом, а рассказывает о действии).

Замещение представляет собой важнейшую характеристику сюжетно-ролевой игры. Игровое употребление предметов может реализовываться как в форме использования изобразительных игрушек (предметов, представляющих собой уменьшенную копию реальных вещей, специально созданных обществом для организации игры ребенка), так и в форме замещения одних предметов другими (с соответствующим переименованием).

Основу игры, по словам Л.С. Выготского, составляет создание мнимых, воображаемых ситуаций, для которых характерно расхождение видимого поля (реальных объектов и их значений) и смыслового поля (присвоенных в результате символизации значений) [10, с.127].

Д.Б. Эльконин указывает на двойную символизацию детской игры: при игровом употреблении предметов и при принятии ребенком роли взрослого. При переносе действия с одного предмета на другой и его переименовании происходит, по сути, превращение предмета в игрушку.

Благодаря символизации ребенок освобождается от жесткой связанности предмета и действия. Опробуя предмет в игре в соответствии с приписываемыми ему смыслами, он получает возможность увидеть его с различных точек зрения, выделить и обобщить значение действия. Обобщенное воспроизведение ребенком последовательности действий, выражающих социальную суть принятой роли, позволяет ему осуществить ориентировку в моделируемых социальных отношениях и создает условия для их познания и усвоения [80].

Еще один компонент структуры сюжетно-ролевой игры – это реальные отношения между играющими детьми как партнерами по совместной игровой деятельности. Функции реальных отношений включают:

- планирование сюжета игр;
- распределение ролей, игровых предметов;
- контроль за развитием сюжета и выполнением ролей сверстниками-партнерами;
- коррекция игры [52].

Если игровые отношения определяются содержанием выполняемых детьми ролей, то их реальные отношения зависят от особенностей личностного развития. По мнению А.П. Усовой, С.Н. Карповой и Л.Г. Лысюк, реальные отношения, возникающие у детей в ходе игры, играют существенную роль в развитии коммуникативной и социальной компетентности ребенка, в его нравственном развитии [71].

В исследовании В.С. Мустафиной установлено, что дошкольники значительно чаще оказывают помощь сверстнику в игровых отношениях, чем в реальных партнерских. Вместе с тем была выявлена зависимость выполнения (невыполнения) нравственной нормы взаимопомощи от эмоционального отношения ребенка к сверстнику. Дети предпочитали оказывать помощь скорее привлекательным, чем непривлекательным партнерам [52].

Феномен влияния реальных межличностных отношений детей дошкольного возраста на уровень игровой деятельности стал предметом специального анализа в исследовании О.А. Карабановой. Задача состояла в изучении влияния характера межличностных отношений партнеров по игре на уровень игровой деятельности и на особенности реальных отношений по поводу игры, в частности на характер регуляции игры партнерами. Наиболее благоприятными партнерами, формирующими зону ближайшего развития способности регулировать свое поведение и деятельность, для детей с трудностями в общении (низким социометрическим статусом) являются сверстники с высоким социометрическим статусом и кооперативной направленностью [26]. Реализуемое взаимодействие стимулируют развертывание планирования, регуляции и контроля совместной деятельности и тем самым обеспечивают возрастание уровня совместной игры по сравнению с индивидуальной.

Д.Б. Эльконин выделяет четыре уровня развития сюжетно-ролевой игры на протяжении дошкольного детства через изменение основных ее компонентов: содержания, роли, игровых действий, отношения к правилам [79].

Первый уровень. Центральным содержанием игры являются преимущественно предметные действия. Фактически роли в игре есть, но они не определяют действия, а сами вытекают из характера производимых ребенком действий. Как правило, нет предварительного планирования игры: дети не называют ролей, а обозначают их только после совершения игрового действия. Действия однообразны и обнаруживают тенденцию к многократному повторению, их логика легко нарушается. Сложная последовательность действий, составляющих ролевое поведение, ребенком в игре не воспроизводится.

Второй уровень. Основным содержанием игры по-прежнему остаются предметные действия. В игре воспроизводится достаточно

сложная цепочка действий. При этом на передний план выдвигается соответствие игрового действия реальному. Логика действий определяется их последовательностью в реальной жизни. Расширяется диапазон видов игровых действий. Возможности замещения ограничены. Игровое переименование предметов нестойкое, новое значение предметов-заместителей быстро теряется. Дети называют роли, однако принятие ребенком той или иной роли решающим образом определяет выбор игрового предмета и само игровое действие.

Третий уровень. Основным содержанием игры является выполнение ребенком роли и связанных с ней действий. Возникает предварительное планирование игровой деятельности, контроль за выполнением ролей и его коррекция. Роли ясные, четкие, определяются детьми до начала игры и обуславливают логику и характер действий. Появляются игровые действия, передающие характер моделируемых социальных отношений. Эти действия становятся разнообразными, обобщенными, часто выполняются только в речевом плане (называются).

Четвертый уровень. Центральным содержанием игры является выполнение действий, отражающих социальные и межличностные отношения. Осуществляется предварительное планирование: формулируется замысел игры, распределяются роли и игровые предметы, иногда определяются правила игры. Роли ясные и четкие, их выполнение регулируется правилом. Широко используется замещение. Дети обнаруживают способность к устойчивому сохранению новых игровых значений даже в условиях использования в качестве заместителей предметов, имеющих четко фиксированную функцию.

Сюжетно-ролевая игра в силу своего особого строения содержит возможности преодоления познавательного «эгоцентризма» (Ж. Пиаже) как абсолютизации собственной позиции и невозможности ее соотнесения с другими возможными познавательными позициями. Принятие ролей в

игре и замещение делают необходимой координацию различных позиций ее участников и различных точек зрения партнеров на предмет и роль [1].

Наконец, игра как деятельность, реализация которой требует от ребенка отказа от сиюминутных желаний и подчинения правилу в пользу выполнения принятой на себя роли, обеспечивает возможность перехода к произвольной регуляции поведения. Произвольное поведение, осуществляемое и контролируемое ребенком в соответствии с образцом и правилом, становится доступным ему благодаря принятию роли и взаимному контролю со стороны участников игры.

Основными структурными элементами сюжетно-ролевой игры являются: игровой замысел, сюжет или ее содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми. Сюжет – это та сфера действительности, которая моделируется, воспроизводится в игре. Наиболее общая типология сюжетов детских игр включает бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты.

Содержание игры – это содержание деятельности людей, которое воспроизводится играющим ребенком в ходе развертывания сюжета, моделирование социальных и межличностных отношений и жизненных событий и ситуаций. Содержание на протяжении дошкольного детства развивается, отражая развитие познания ребенком мира – от внешних действенно-предметных сторон человеческой деятельности к ее внутренним смыслам и нравственно-ценностным нормативам.

Структурной особенностью и центром сюжетно-ролевой игры является роль, которую выполняет ребенок. Роль воспроизводит определенную социальную позицию, которая выражается в системе игровых действий, выполняемых с помощью игровых предметов и моделирующих социальные отношения. Она отражает систему социальных ожиданий общества от человека, занимающего эту позицию, в скрытом

виде содержит в себе систему правил и норм, регламентирующих ролевое поведение в соответствии с этими ожиданиями.

Сюжетно-ролевая игра оказывает значительное влияние на развитие коммуникативных способностей у старших дошкольников. В игре коммуникативные способности развиваются лучше, так как она даёт свободу самовыражения, простор творчеству детей и служит коррекционным целям. Игра побуждает к использованию жестов, мимики, поз. Значение игры обусловлено возникающей необходимостью для играющего ребенка вступать в контакт и диалог с партнером, выражать свое отношение к разыгрываемым событиям как речевыми, так и неречевыми средствами, организовывать свое поведение в соответствии с общепринятыми социальными нормами.

В сюжетно-ролевой игре создаются условия для развития коммуникативных навыков. Структура коммуникативных навыков старших дошкольников включает компоненты:

- когнитивный (наличие представлений о роли человека в окружающем мире, в системе взаимоотношений с другими людьми, о вербальных и невербальных средствах общения, об эмотивной сфере человека; наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях);

- мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт в процессе общения; наличие социально- и личностно-позитивной мотивации вступления в контакт с окружающим миром);

- деятельностный (использование коммуникативных умений и навыков в процессе общения; способность к эмпатии, эмоциональной идентификации; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации);

- оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению).

В процессе сюжетно-ролевой игре формируются коммуникативные навыки, связанные с определением общей цели, выстраивания плана совместных действий по достижению цели. Игра позволяет проявить такие коммуникативные умения и навыки, как умение договариваться, вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищами, умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения и совместной игровой деятельности.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра рассматривается как специфический вид человеческой деятельности, направленной на отражение окружающей действительности, в частности, трудовой деятельности взрослых, их жизни и общественных отношений. Основными структурными элементами сюжетно-ролевой игры являются: игровой замысел, сюжет или ее содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми.

Структура коммуникативных навыков старших дошкольников включает компоненты: когнитивный (наличие представлений о вербальных и невербальных средствах общения, наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях); мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт); деятельностный (использование коммуникативных умений и навыков в процессе общения; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации); оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению).

Выводы по главе 1

Общение – это процесс взаимодействия между людьми, который направлен на объединение их усилий и согласование совместных действий для достижения определенной цели, для налаживания отношений. Коммуникация понимается как одна из сторон общения и как отдельный феномен, который предполагает не только процесс передачи определенной информации между субъектами коммуникации, но и обмен данной информацией для достижения цели.

Важное место в структуре коммуникации занимают коммуникативные умения и навыки. Под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций.

Формирование коммуникативных навыков происходит на всех этапах онтогенеза. На первом году жизни у детей формируются следующие коммуникативные навыки: в первом полугодии – крик, плач, гуканье, гуление как средство коммуникации с близкими, прежде всего, матерью, а также невербальные реакции («комплекс оживления»); во втором полугодии: лепет, первые слова, звукоподражания, а также невербальные реакции: позы, жесты, используемые для целей общения (приближение или удаление, вручение или протягивание предметов, изображение требуемых действий, бросание игрушек и пр.).

В раннем возрасте у детей формируются следующие коммуникативные навыки: в общении со взрослыми – стремление к сотрудничеству со взрослым (ранний возраст – это ситуативно-деловая

форма общения), выстраивание совместных игр, предметных действий со взрослым; в общении со сверстниками – потребность к совместным игровым и предметным действиям, интерес к играм других детей, наблюдение за игрой других детей, стремление привлечь внимание, демонстрация перед другими детьми своих успехов, проявление эмоциональных реакций.

В младшем и среднем дошкольном возрасте формируются следующие коммуникативные навыки: навык взаимодействия со взрослым в процессе сотрудничества, совместной игры, в труде, в продуктивных видах деятельности, навык привлечь внимание сверстников, организовать совместную деятельность, прежде всего в форме сюжетно-ролевой игры, навыки согласовывать свои действия для достижения цели, навыки использования различных средств общения, в первую очередь, вербальных.

В старшем дошкольном возрасте формируются коммуникативные навыки, связанные с поддержанием и завершением общения, привлечением внимания собеседника; употреблением средств вербального и невербального общения, использованием слов и знаков вежливости; решением конфликтов адекватными способами; восприятием и адекватным реагированием на эмоциональное состояние партнера; проявлением чуткости, отзывчивости, сопереживания к партнерам.

Средством формирования коммуникативных навыков дошкольников является сюжетно-ролевая игра. В современной педагогике сюжетно-ролевая игра рассматривается как специфический вид человеческой деятельности, направленной на отражение окружающей действительности, в частности, трудовой деятельности взрослых, их жизни и общественных отношений. Основными структурными элементами сюжетно-ролевой игры являются: игровой замысел, сюжет или ее содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми.

В процессе сюжетно-ролевой игре формируются коммуникативные навыки, связанные с определением общей цели, выстраивания плана совместных действий по достижению цели. Игра позволяет проявить такие коммуникативные умения и навыки, как умение договариваться, вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищами, умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения и совместной игровой деятельности.

Структура коммуникативных навыков старших дошкольников включает компоненты: когнитивный (наличие представлений о вербальных и невербальных средствах общения, наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях); мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт); деятельностный (использование коммуникативных умений и навыков в процессе общения; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации); оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению).

ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. По данным разных авторов, в детской популяции выявляется от 6 до 11% детей с ЗПР различного генеза [6, с.3].

Проблема задержки психического развития рассматривается в работах Т.А. Власовой, В.В. Ковалева, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой, Р.Д. Триггер и др.

Начало исследованию особенностей детей с задержкой психического развития в нашей стране послужили исследования Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. В этих исследованиях отмечалось, что для детей с задержкой психического развития характерно сочетание дефицитарных функций с сохранными, наличие инфантильных черт личности и поведения, нарушение произвольности психических функций, отсутствие мотивации к различным видам деятельности [53, с. 78].

К.С. Лебединская отмечает, что задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В целом для данного состояния являются характерными гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [32, с. 18].

Г.Е. Сухарева считает, что для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная (частичная) дефицитарность высших психических функций

может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в организации деятельности, в-третьих, – мотивация к различным видам познавательной деятельности и т.д.

Сложность и полиморфность задержки психического развития у детей обуславливают многообразие и разносторонность образовательных потребностей детей данной категории. Безусловно, что их образовательные потребности будут в значительной степени определяться степенью недоразвития познавательной деятельности, возрастом ребенка, глубиной имеющегося нарушения, наличием отягощающих самочувствие ребенка состояний, социальными условиями его жизни и воспитания.

В качестве причин, приводящих к задержкам психического развития, М.С. Певзнер и Т.А. Власовой были выделены следующие [54, с.10].

1. Неблагоприятное течение беременности. Связанное с: болезнями матери во время беременности (краснуха, паротит, грипп); хроническими соматическими заболеваниями матери, начавшимися еще до беременности (порок сердца, диабет, заболевания щитовидной железы); токсикозами, особенно во второй половине беременности; токсоплазмозом; интоксикациями организма матери вследствие употребления алкоголя, никотина, наркотиков, химических и лекарственных препаратов, гормонов; несовместимостью крови матери и младенца по резус-фактору.

2. Патология родов: травмы вследствие механического повреждения плода при использовании различных средств родовспоможения, таких, как, например, щипцы; асфиксия новорожденных и ее угроза.

3. Социальные факторы: педагогическая запущенность в результате ограниченного эмоционального контакта с ребенком как на ранних этапах развития (до трех лет), так и в более поздние возрастные этапы.

Накопление данных, показывающих, что недостатки психического развития у детей, обследованных в начале обучения в связи со стойкой

неуспеваемостью, часто сохраняются по психопатологическим показателям и в старшем школьном возрасте, привело к отказу от представлений о временности отклонений в развитии у детей с церебрастенией, приобретенной на ранних этапах постнатального развития.

В научной литературе существует несколько классификаций задержки психического развития (Т.А. Власова, В.В. Ковалев, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева). В классификации Г.Е. Сухаревой виды задержки психического развития подразделяются по причине возникновения, то есть по этиологическому принципу. В соответствии с этим выделяют следующие виды задержки психического развития:

- интеллектуальная недостаточность в связи с неблагоприятными условиями среды, воспитания или патологией поведения;

- интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;

- интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма;

- вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражениями слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма;

- функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы [цит. по 2].

Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили две формы задержки психического развития:

- задержка психического развития, в основе которой психический и психофизический инфантилизм, неосложненный и осложненный недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоционально-волевой сферы;

– задержка психического развития, в основе которой воздействие длительных астенических и церебрастенических состояний [54].

Четыре формы задержки психического развития выделяет В.В. Ковалев. В его классификации задержка психического развития подразделяется на:

– дизонтогенетическую форму, в основе которой механизмы задержанного или искаженного психического развития ребенка;

– энцефалопатическую форму задержки психического развития, в основе которой органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза;

– задержка психического развития, в основе которой недоразвитие зрительного и слухового анализаторов (слепота, глухота, как следствие недоразвитие речи), вызванное сенсорной депривацией;

– задержка психического развития, в основе которой педагогическая запущенность, недостаток воспитания, информационный дефицит, окружающий ребенка с раннего детства [26].

К.С. Лебединская разработала комплексную классификацию задержки психического развития на основе изучения клинических проявлений, этиологии, вариантов развития. В классификации данного автора выделено четыре основных формы:

– задержка психического развития конституционального происхождения;

– задержка психического развития соматогенного происхождения;

– задержка психического развития психогенного происхождения;

– задержка психического развития церебрально-органического генеза [32].

При задержке психического развития конституционального происхождения проявляются черты психического и психофизического инфантилизма. Под инфантилизмом понимается отставание в развитии с сохранением во взрослом состоянии присущих детскому возрасту черт

характера или физического развития. К причинам психического инфантилизма относятся инфекционные заболевания, токсические отравления, травмы плода во время родов, асфиксия.

Инфантилизм при задержке конституционального происхождения проявляется в двух формах:

– простая форма психического инфантилизма включает четыре основных варианта – гармонический, дисгармонический, органический, психогенный;

– осложненная форма психического инфантилизма включает два основных варианта – невропатический и социальный.

Г.Е. Сухарева отмечает, что простой инфантилизм выражается в равномерной задержке темпа физического и психического развития ребенка. Это проявляется в незрелости эмоционально-волевой сферы, что в свою очередь влияет на поведение ребенка и его социальную адаптацию. Данная форма инфантилизма характеризуется чертами детского поведения в соматическом и психическом облике человека. Например, дети отстают по росту и физическому развитию от сверстников на один-два года, их отличает более выразительная мимика и жестикация, порывистые движения, быстрая утомляемость при выполнении однообразных заданий, нарушения устойчивости и объема внимания [54].

Невропатический вариант осложненного инфантилизма характеризуется наличием таких черт, как робкость, несамостоятельность, боязливость, трудности адаптации в новом коллективе, чрезмерная зависимость от матери, несформированность навыков общения со сверстниками. В своих интеллектуальных способностях подчас опережают своих сверстников, однако проявлять свои знания не умеют – в ответах чувствуется неуверенность, что ухудшает представление педагога об их истинных знаниях. При социальной запущенности осложненный инфантилизм проявляется у детей в недостаточности развития умений и навыков на фоне полноценной нервной системы из-за длительного

нахождения в условиях дефицита информации не только интеллектуальной, но и очень часто эмоциональной. Неблагоприятные условия воспитания, например, при хроническом алкоголизме родителей, в условиях безнадзорности, обуславливают замедленное формирование психической сферы детей в раннем возрасте, что в дальнейшем негативно сказывается на развитии ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте.

При задержке психического развития соматогенного происхождения ведущими причинами являются различные заболевания, в том числе болезни матери во время беременности, болезни ребенка, врожденные и приобретенные пороки развития соматической системы. Ослабленное здоровье, постоянные болезни не позволяют детям посещать дошкольные образовательные учреждения, у них нарушены контакты со сверстниками. Физическое неблагополучие влияет на формирование личности ребенка, развитию таких черт, как неуверенность, стеснительность. У детей нарушено взаимодействие со сверстниками, они отличаются низким уровнем сформированности коммуникативных навыков. Как правило, родители таких детей в воспитании проявляют гиперопеку, что также негативно сказывается на формировании личности ребенка [53].

При задержке психического развития психогенного происхождения ведущими являются факторы воспитания детей, социального окружения. К.С. Лебединская подчеркивает, что данный тип задержки психического развития следует отличать от педагогической запущенности, которая во многом обусловлена недостатками процесса обучения ребенка в детском саду или школе [32]. По мнению Р.Д. Триггер, при задержке психического развития психогенного происхождения формирование личности ребенка идет в трех основных направлениях:

– психическая неустойчивость, возникающая как следствие гипоопеки. Как правило, дети с данным типом личности воспитываются в условиях безнадзорности, ненадлежащего ухода. У родителей отсутствует

ответственность, чувство долга за воспитание ребенка, процесс его социализации проходит стихийно. Родители не занимаются ребенком, не поддерживают его устремления и интересы, у него не формируется устойчивой картины окружающего мира, знания и представления складываются стихийно и фрагментарно. Это находит проявление в период школьного обучения, что препятствует усвоению школьной программы;

– несамостоятельность ребенка, возникающая вследствие гиперопеки. В таких условиях родители оказывают чрезмерное внимание ребенку, ограничивают его от любых трудностей, не формируют самостоятельность в познавательной деятельности, в самообслуживании. У детей отсутствует инициативность, ответственность, они всегда ждут помощи взрослых и не могут проявить самостоятельность. Как правило, у детей формируется эгоцентрическая позиция в общении и взаимодействии с окружающими людьми, установка быть опекаемым;

– тревожность ребенка, возникающая вследствие неустойчивого стиля воспитания с элементами эмоционального и физического насилия в семье. Родители проявляют к ребенку грубость, жестокость, наказания, деспотичность, агрессивность. Между собой родители, как правило, общаются на языке агрессии с использованием насильственных действий. Неблагоприятная обстановка в семье, агрессивные внутрисемейные отношения формируют у ребенка такие черты личности, как тревожность, нерешительность, боязливость, а в дальнейшем, проявление агрессивности в поведении самого ребенка, нарушению взаимодействия со сверстниками, трудности в адаптации в новом коллективе [68].

При задержке психического развития церебрально-органического происхождения у детей наиболее выражены проблемы в эмоционально-волевой и познавательной деятельности. Причинами данного типа задержки психического развития являются незрелость нервной системы, парциальная поврежденность психических функций. Часто данный тип

задержки психического развития путают с умственной отсталостью, в связи с чем необходима четкая дифференциальная диагностика.

Вторичные отклонения при задержке психического развития проявляются в виде отставания развития различных видов деятельности – познавательной, эмоционально-волевой, физической.

При задержке психического развития наблюдается своеобразие развития восприятия. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками у детей с задержкой психического развития наблюдается более длительный период переработки сенсорной информации, ограниченность и фрагментарность представлений об окружающем мире, затруднения при узнавании предметов, находящихся в непривычном положении, контурных и схематических изображений. У детей с задержкой психического развития наблюдаются сложности не только зрительного и слухового восприятия, но и пространственной ориентировки, пространственного анализа и синтеза.

В качестве наиболее характерных особенностей для детей с задержкой психического развития является нарушением внимания. Л.И. Переслени и другими исследователями отмечаются его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения [53]. Для большинства детей с ЗПР характерно:

- ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации;
- неустойчивость внимания;
- снижение концентрации, объёма, распределения внимания;
- трудности переключения с одного вида деятельности на другой;
- отвлекаемость;
- рассеянность;
- инертность внимания.

Недостатки внимания детей с задержкой психического развития в значительной мере связаны с низкой работоспособностью, повышенной истощаемостью, которые особенно характерны для детей с органической

недостаточностью центральной нервной системы. Сравнительное экспериментальное исследование влияния посторонних воздействий (например, шума, речевых помех) на деятельность детей с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками показало выраженное негативное влияние на деятельность детей с задержкой психического развития любых посторонних раздражителей. Они делают многочисленные ошибки, темп деятельности вследствие этого замедляется, результативность падает.

Память детей с задержкой психического развития также характеризуется рядом особенностей. Т.В. Егорова отмечает, что это сниженная продуктивность внимания, нарушение произвольного запоминания, преобладание наглядной памяти над словесной, низкий уровень самоконтроля в процессе заучивания и воспроизведения, неумение организовывать свою работу [69].

Недостаточность в развитии восприятия, внимания и памяти влекут за собой нарушения в формировании всех форм мышления, особенно словесно-логического. И.А. Коневой установлено, что у детей с задержкой психического развития нарушена аналитико-синтетическая деятельность во всех видах мышления. При анализе предмета или явления дети называют лишь поверхностные, несущественные качества с недостаточной полнотой и точностью. К началу школьного обучения у детей с задержкой психического развития, как правило, основные мыслительные операции не сформированы на словесно-логическом уровне [77].

В развитии речи у детей с задержкой психического развития наблюдаются сложности, но они не мешают реализации потребности в общении. У детей не наблюдается грубых нарушений лексико-грамматического строя, но детям тяжело выразить свою мысль, у них недостаточно сформирован активный словарный запас, они не владеют всеми грамматическими конструкциями, что ведет к нарушению связной речи. У детей также могут наблюдаться нарушения фонетико-

фонематической стороны речи, то есть недостаточное развитие фонематического слуха, звукопроизношения, ошибки в произношении звуков со сходными артикуляционными и акустическими признаками [32].

Формирование личности детей с задержкой психического развития также отличается качественным своеобразием. З. Тржесоглава выделяет следующие особенности личности детей с задержкой психического развития – слабая эмоциональная устойчивость, нарушение самоконтроля во всех видах деятельности, агрессивность поведения и его провоцирующий характер, трудности приспособления к детскому коллективу, частая смена настроения, неуверенность, чувство страха. Все это свидетельствует о недоразвитии у детей данной категории социальной зрелости [4].

Одним из проявлений дисгармоничного развития личности детей с задержкой психического развития является формирование неадекватной самооценки. Р.Д. Триггер определила ее как неадекватно завышенную. Это объясняется тем, что дети с задержкой психического развития не умеют сравнивать себя с другими детьми, не видят, чем они лучше сверстников, в чем равен им и в чем отстает [68].

И.А. Конева, Н.В. Карпушкина среди факторов, влияющих на формирование личности детей с задержкой психического развития, называют уровень притязаний, тревожность. И.А. Конева, Н.В. Карпушкина считают, что:

– дети с ЗПР характеризуются качественным своеобразием личностного развития, а именно снижением самооценки и уровня притязаний, высоким уровнем тревожности в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;

– самооценка и уровень тревожности у детей с ЗПР между собой связаны: снижение самооценки прямо пропорционально повышению уровня тревожности [53, с. 110].

Все дети с ЗПР испытывают в той или иной степени выраженные затруднения в усвоении образовательных программ, обусловленные недостаточными познавательными способностями, специфическими расстройствами психологического развития (школьных навыков, речи и др.), нарушениями в организации деятельности и поведения. Общими для всех детей с задержкой психического развития являются в разной степени выраженные недостатки в формировании высших психических функций, замедленный темп либо неравномерное становление познавательной деятельности, трудности произвольной саморегуляции. Достаточно часто у детей отмечаются нарушения речевой и мелкой ручной моторики, зрительного восприятия и пространственной ориентировки, умственной работоспособности и эмоциональной сферы.

Своеобразием отличается и коммуникативная сфера детей с задержкой психического развития. Л.Н. Блинова отмечает, что у детей с задержкой психического развития снижена потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Среди личностных контактов детей с задержкой психического развития преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдаются снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности [6].

Е.Е. Дмитриева отмечает, что у детей с ЗПР ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития определяет качественное своеобразие познавательных мотивов: их неустойчивость; отсутствие относительно широких и глубоких

интересов к явлениям окружающего мира; однообразие и бедность познавательных и коммуникативных контактов со взрослыми [14].

В.А. Лапшин подчеркивает, что дети с задержкой психического по собственной инициативе редко обращаются к взрослым. Одновременное обращение к взрослому нескольких детей затрудняет возникновение и развитие содержательных контактов. Ребенок, как правило, не ожидает возможности задать возникший у него вопрос, показать свою работу, а отходит от воспитателя. Можно предположить, что для этих детей малозначимо общение со взрослыми, находящимися вне их семейных связей. Однообразие по теме, функции, содержанию высказываний отличает их во всех ситуациях общения. В речевом общении со взрослыми у дошкольников с задержкой психического развития преобладают ситуативные социальные по теме, информативно-констатирующие по функции и содержанию высказывания [30].

В исследовании У.В. Ульенковой показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре, однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жестомимическими или тактильными средствами [69].

Описание и анализ общения в игровой деятельности дошкольников с ЗПР даны Е.С. Слепович. По собственной инициативе дети с задержкой психического развития не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый [53].

Р.Д. Триггер выделяет своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с задержкой психического развития двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен. Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности. Мир отношений моделируется детьми поверхностно, примитивно, зачастую неадекватно [68].

Е.А. Стребелевой отмечается, что в отличие от нормативно развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6-7-летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости [66].

В.Б. Никишина считает, что отсутствие осознания себя в системе отношений с другими приводит к формированию ряда негативных качеств, значительно осложняющих вхождение ребенка в нормальную социальную жизнь. В частности, большинство детей с задержкой психического развития характеризует неправомерно завышенная самооценка. Неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями у сверстников приводит к эмоциональной глухоте, дефициту эмоциональной отзывчивости, к трудностям формирования у этих детей морально-этических правил поведения и, в конечном счете, к ограниченности внутренней жизни ребенка [47].

Целенаправленная коррекционная работа с детьми в дошкольном возрасте оптимизирует взаимоотношения ребенка со взрослым, позволяет успешно решать проблемы включения ребенка в окружающую среду (Е.Е. Дмитриева, Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева). Как показывает анализ программ, реализующихся в дошкольных учреждениях для детей 6-7 лет с

ЗПР, задачами коррекционно-развивающего воспитания и обучения детей данной категории являются формирование диалогической и монологической форм речи, а также развитие коммуникативных навыков.

С.Г. Шевченко в программе предлагает несколько разделов, каждый из которых направлен на реализацию задач по развитию коммуникативных навыков. Основное содержание работы приходится на раздел «Развитие речи». Важное значение имеет работа по развитию связной речи детей и воспитанию навыков культурного общения. С.Г. Шевченко подчеркивает, что детей необходимо научить выслушивать высказывания воспитателя и своих товарищей, не перебивая их, обдумывать собственные высказывания, избегать торопливости и многословности [77].

Развитие коммуникативных навыков по программе Л.М. Шипицыной происходит на протяжении всего пребывания ребенка в детском саду, пронизывает все виды деятельности дошкольников: игровую, конструктивную, учебную, изобразительную и др. Задача формирования социально-коммуникативных навыков частично решается на занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи, на индивидуальных и групповых занятиях с психологом, учителем-дефектологом, воспитателем. Однако в режиме дня не выделено время для формирования коммуникативных умений и навыков (специальные занятия, тренинги, театрально-игровая деятельность) [78].

Таким образом, в научной литературе под задержкой психического развития понимается форма дизонтогенеза, при которой формирование психических функций происходит в замедленном темпе, с отставанием от нормативных значений. Классификация задержки психического развития включает четыре основных формы: задержка психического развития конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения, задержка церебрально-органического генеза. Каждый вид задержки психического развития характеризуется

определенными особенностями – клиническими и психолого-педагогическими.

Особенности общения детей с задержкой психического развития, сочетающиеся со сниженной познавательной активностью и спецификой умственной деятельности, препятствуют их благоприятной социализации, становлению личности. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР отмечаются следующие особенности формирования коммуникативных навыков: сниженная потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, преобладание ситуативных, предметных мотивов общения, низкая эффективность общения детей во всех видах совместной деятельности, однообразие и бедность коммуникативных контактов, недостаточная инициативность и речевая активность, стремление к наблюдению игры со стороны, а не самостоятельной организации совместных игр, трудности в построении ролевого поведения, недостаточная эмоциональная отзывчивость, трудности формирования морально-этических правил поведения в процессе общения.

Анализ программ воспитания и обучения дошкольников с ЗПР показывает, что в них не предусмотрена организация специальной коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков в дошкольном учреждении. В то же время результаты психолого-педагогических исследований свидетельствуют о том, что самостоятельно, без целенаправленного обучения, коммуникативная деятельность у данной категории детей развивается со значительным отставанием от коммуникативных умений и навыков нормально развивающихся сверстников. Следовательно, необходимо создание в дошкольном учреждении специальных психолого-педагогических условий для развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР.

Одним из эффективных средств формирования коммуникативных навыков детей с ЗПР является сюжетно-ролевая игра.

2.2 Сюжетно-ролевая игра как средство развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Особенности игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, методика организации сюжетно-ролевых игр раскрываются в работах Е.Е. Дмитриевой, Л.В. Кузнецовой, В.Б. Никишиной, Е.С. Слепович, У.В. Ульенковой, С.В. Шевченко, Л.М. Шипицыной и др.

Игровая деятельность детей с ЗПР отличается от игры нормально развивающихся детей. У.В. Ульенкова отмечает, что на первый план выступают существенные трудности в формировании мотивационно-целевого компонента деятельности, недостаточность замысла, отсутствие потребности в усовершенствовании своей деятельности. Замысел игры ограничен, нестойк, отмечается чрезмерная направленность на осуществление игровых действий, а не на реализацию действия игры [69].

Е.Е. Дмитриевой выделяются также и особенности в операционной стороне игровой деятельности детей с задержкой психического развития. В первую очередь недостаточность внешних действий замещения. Часто в игре дети за конкретным предметом закрепляют конкретный заместитель. Также отмечается, что при овладении ребенком ролью один раз, он её исполняется постоянно [15].

Е.С. Слепович отмечает, что формирование игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же закономерностям, что и у детей с нормой, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей:

1. У ребенка с ЗПР к 6 годам сюжетно-ролевая игра находится на ранних этапах развития, которая отмечается и у младших дошкольников;
2. Игры дошкольников с ЗПР носят предметно-образный характер построения, крайне редко используют предметы заместители;

3. Игровое поведение недостаточно эмоциональное. Мир отношений моделируется в игре поверхностно, примитивно, а иногда неправильно [53].

По мнению Е.В. Локтевой, возможными причинами особенностей игры детей с ЗПР являются:

- трудности в формировании уровня образования представлений и действий;

- недостаточность регуляции деятельности;

- бедность житейского и социального опыта, недостаточность общения;

- трудности в выделении, осмыслении и моделировании мира человеческих отношений, в построении межличностного взаимодействия в процессе игровых действий [38].

Без специального обучения к концу дошкольного возраста игра не достигает развития в норме. Поэтому требуется специальная работа по формированию сюжетно-ролевой игры.

М.Н. Фишман, Л.М. Шипицына отмечают, что общение дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. По собственной инициативе дошкольники с задержкой развития редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. Однообразие по теме, функции, содержанию высказываний отличает их во всех ситуациях общения [53].

Е.Е. Дмитриева показала, что в речевом общении в процессе игры у дошкольников с задержкой психического развития преобладают «ситуативные социальные по теме, информативно-констатирующие по функции и содержанию высказывания» [15, с.75].

В исследовании У.В. Ульенковой показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре, однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя

дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жестомимическими или тактильными средствами. В данной работе также выявлена корреляция между низким уровнем общения детей с воспитателем, психологом и существенными затруднениями при выполнении учебных заданий. У таких дошкольников отмечается низкий уровень самоконтроля на всех этапах деятельности. Они испытывают затруднения в вербализации правил выполнения задания. Дети часто не достигают требуемого результата, однако при этом дают неадекватно завышенную оценку своего труда [69].

Описание и анализ общения в игровой деятельности дошкольников 6-7 лет, посещающих подготовительную группу специального детского сада, даны С.В. Шевченко. По собственной инициативе дети с задержкой психического развития не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается [77, с.102].

В.Б. Никишина отмечает, что старшие дошкольники с задержкой психического развития не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону). Нормативно развивающиеся дети уже в 4-5 лет, как правило, внимательно следят за действиями сверстника, комментируют их, дают советы [53].

Л.Н. Блинова отмечает, что в отличие от нормально развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6-7-летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных

предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. «Чужой» сверстник - достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект. Общение детей не соответствует устоявшемуся и подтвержденному многочисленными психологическими исследованиями тезису о том, что во всех случаях детского развития «Я» и «Другой» выступают как неразрывные и невозможные друг без друга инстанции [6].

Особенности общения детей с задержкой психического развития, сочетающиеся со сниженной познавательной активностью и спецификой умственной деятельности, препятствуют их благоприятной социализации, становлению личности. Минимизированное общение дошкольников с задержкой психического развития не может создать «продукт общения – как образ себя и другого» (М.И. Лисина), ребенок не учится «смотреть на себя глазами другого» (М.М. Бахтин), «быть собой и другим» (Н.И. Непомнящая) [53].

Отсутствие осознания себя в системе отношений с другими приводит, по мнению О.В. Заширинской, к формированию ряда негативных качеств, значительно осложняющих вхождение ребенка в нормальную социальную жизнь. В частности, большинство детей с задержкой психического развития, поступающих в школу, характеризует неправомерно завышенная самооценка. Неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями у сверстников приводит к эмоциональной глухоте, дефициту эмоциональной отзывчивости, к трудностям формирования у этих детей морально-этических правил поведения и, в конечном счете, к ограниченности внутренней жизни ребенка [66].

Р.Д. Тригер отмечает, что сюжетно-ролевая игра обладает значительным потенциалом для развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития. В играх дети могут научиться

понимать намерения другого ребенка, понимать его, быть готовым вступить в контакт, об эмоциональном настрое. В игровой деятельности у детей развиваются коммуникативные навыки, необходимые для общения друг с другом [68].

Е.А. Чернышева также считает, что сюжетно-ролевая игра является основой творческого развития ребёнка, позволяет познавать систему человеческих отношений, позволяет решать важную коррекционную задачу – развитие коммуникативных навыков дошкольников с ЗПР. В игре эффективно воспитывается умение действовать сообща, оказывать помощь друг другу, развивается чувство коллективизма, ответственности за свои действия. Игра служит и средством воздействия на тех детей, у кого проявляются эгоизм, агрессивность, замкнутость. В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности [74].

Таким образом, в исследованиях отмечается отставание в развитии коммуникативной деятельности детей с ЗПР от возрастной нормы, а также трудности организации общения детей в процессе сюжетно-ролевых игр (Д.И. Бойков, Е.Е. Дмитриева, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович). Авторы отмечают, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение со взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей является, по мнению авторов, незрелость мотивационно-потребностной сферы.

2.3. Модель и психолого-педагогические условия психолого-педагогического сопровождения старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр

Прежде чем обосновать модель и психолого-педагогические условия психолого-педагогического сопровождения старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр рассмотрим сущность понятий «психолого-педагогическое сопровождение» и «моделирование».

Понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка [44]. Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности (Ш.А. Амонашвили, М.Р. Битянова, О.С. Газман, М.А. Иваненко, Е.И. Казакова, И.А. Липский, Е.А. Рыбакова, Л.В. Трубайчук, И.С. Якиманская и др.).

В истории педагогики идея сопровождения ребенка раскрывалась в трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Ф. Фребеля, М. Монтессори, П. Каптерева и др. Проблему сопровождения в зарубежной психологии изучали представители гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерс. Исследования представителей гуманистической психологии способствовали развитию личностно-ориентированного обучения в педагогике. Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская и другие представители данного подхода считали, что в процессе обучения необходимо оказание педагогической помощи и самопомощи в образовательном процессе, вера в возможности ребенка,

использование таких методов обучения и воспитания, которые уважают уникальность каждого ребенка, способствуют раскрытию его потенциала.

Проблема сопровождения в отечественной педагогике раскрывались также в теории педагогической поддержки, разработанной О.С. Газманом. Под педагогической поддержкой О.С. Газман понимает «целостную концепцию, систему педагогической поддержки детей в образовании». Понятие «педагогическая поддержка» впоследствии стало активно использоваться в научной литературе, но постепенно было заменено на термин «психолого-педагогическое сопровождение», так как оно наиболее полно отвечает гуманистическому подходу в образовании [11].

В исследованиях Л.В. Трубайчук «психолого-педагогическое сопровождение» понимается как «позитивное отношение к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию». Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л.В. Трубайчук, является «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении». К формам психолого-педагогического сопровождения Л.В. Трубайчук относит защиту, заботу, поддержку и подкрепление [61].

Л.В. Трубайчук считает, что адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными условиями образовательной среды на уровне образовательной организации.

О.С. Газман выделяет четыре формы психолого-педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» [11]:

а) защита – форма психолого-педагогической поддержки, при которой педагог занимает позицию адвоката, защищающего право ребенка быть успешным, преодолевать свои сомнения и страхи, признавать свои ошибки, пробовать новые способы достижения цели, отстаивать свои права, достоинства;

б) помощь – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый занимает позицию человека, поддерживающего веру ребенка в себя, свои возможности; действия взрослого должны быть направлены на создание ситуации успеха, условий, при которых ребенок сможет добиться положительного результата, пережить положительные эмоции, добиться чувства удовлетворения от самостоятельно выполненной работы;

в) содействие – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый помогает ребенку понять себя, оценить свои возможности и силы, проанализировать ошибки и выбрать оптимальный способ для решения проблемы; тактика содействия реализуется тогда, ребенок с помощью защиты и помощи избавиться от своих страхов, неуверенности в себе, научиться активизировать свои силы для поиска путей решения;

г) взаимодействие – форма психолого-педагогической поддержки, которая реализуется в случае готовности ребенка к решению своей проблемы. Тактика взаимодействия реализуется с помощью договора:

- на условиях ребёнка;
- на условиях педагога;
- договор-компромисс;
- договор-сотрудничество.

И.А. Липский считает, что педагогическое сопровождение развития личности носит «комплексный характер, а именно: отражает механизмы

взаимодействия людей в социальной сфере, одновременно выступает во временной, пространственной и институциональной формах, может быть отражено посредством системно-структурных, процессуальных и деятельностных характеристик» [34]. Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека.

Педагогическое сопровождение, по мнению М.А. Иваненко, исследовавшей проблему развития детей, предполагает:

«диагностирование; консультирование; коррекцию; системный анализ проблемных ситуаций; программирование и планирование деятельности, которые направлены на разрешение и организацию всех субъектов образовательного процесса; координацию всех этих функций» [23].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Моделирование представляет собой совокупность действий по построению, преобразованию и использованию наглядно воспринимаемой системы, разработки модели [51]. Модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры понимается как совокупность определенных принципов, методов и форм работы с детьми и включает в себя этапы и структурные блоки.

Структура модели психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры включает следующие структурные блоки:

– целевой;

- диагностический;
- коррекционный;
- аналитический;
- результативный.

Целевой блок отражает результат, который планируется получить в результате проведенной работы – повышение уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевой игры.

Диагностический блок предполагает проведение исследование уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста. Для этого используются методы тестирования, опроса (анкетирования), а также методики, позволяющие выявить уровень развития определенных коммуникативных навыков дошкольников.

К принципам психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста мы относим следующие принципы: системно-деятельностный, поэтапной организации игр, дифференцированного подхода. Это означает, что работа по развитию коммуникативных навыков детей будет осуществляться поэтапно, с постепенным усложнением игровых сюжетов и ролей, с учетом структуры дефекта (ЗПР).

Условиями психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры являются:

- организация и проведение сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;
- создание развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков

у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– организация сотрудничества с семьей с использованием различных форм взаимодействия с родителями для повышения педагогической компетентности по вопросам развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Рассмотрим каждое из данных условий.

Первое условие – организация и проведение сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Сюжетно-ролевые игры организуются с учетом принципа поэтапности и постепенного усложнения сюжета и игровых ролей. На первом этапе важно организовать работу по формированию игровых навыков детей и умений взаимодействовать со сверстниками в условиях малой группы. Дети знакомятся с игровыми сюжетами, ролями, игровыми действиями, для этого педагог использует различные приемы руководства игровой деятельностью (объяснение, показ, беседа). Важное значение на данном этапе имеет работа по формированию мотивации, потребности детей играть совместно, в группе, а не поодиночке.

После того, как пройден пропедевтический этап, создаются условия для сюжетно-ролевых игр детей в группах по 5-6 человек. Для этого организуются игры с обширным игровым сюжетом и игровыми ролями, например, игры «Магазин», «Поликлиника» и т.д. В процессе организации сюжетно-ролевых игр на данном этапе педагог стимулирует активность и инициативность детей, поддерживает стремление к совместной игровой деятельности, применяет косвенные приемы руководства, дает возможности детям проявить самостоятельность.

Следующий этап – это этап обогащения игровых сюжетов. На этом этапе игра дошкольников обогащается сюжетами, содержание которых требует коммуникативной активности, построения диалогов. Педагог

занимает позицию наблюдателя и оказывает прямого воздействия. Поощряется стремление детей определять цель деятельности, совместно договариваться, составлять план действий, распределять роли, оречевлять свои действия, использовать невербальные средства общения.

Таким образом, организация и проведение сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития осуществляется поэтапно: от индивидуальной работы и работы в малых группах к совместной групповой деятельности детей, от приемов прямого руководства игрой детей к приемам косвенного руководства. Основной акцент делается на формировании коммуникативных навыков, а также таких качеств личности, как инициативность, доброжелательность, отзывчивость и др.

Второе условие – создание развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования развивающая предметно-пространственная среда обеспечивает максимальную реализацию образовательного потенциала пространства, материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа, охраны и укрепления их здоровья, учёта особенностей и коррекции недостатков их развития.

Среда дошкольной образовательной организации должна носить развивающий характер и способствовать проявлению разных видов активности (познавательной, игровой, социальной), формированию личностно-ориентированных отношений между педагогами и детьми, коммуникативных навыков дошкольников в процессе взаимодействия со сверстниками.

Развивающая предметно-пространственная среда включает в себя организацию уголка сюжетно-ролевой игры, а также наличие игровых атрибутов и предметов-заместителей. Уголки сюжетно-ролевой игры должны быть тематическими и отражать потребности детей в проигрывании определенных сюжетов, интересных для старшего дошкольного возраста. Например, в группе можно выделить уголок для сюжетно-ролевой игры «Магазин», «Парикмахерская», «Семья», «Поликлиника» и др.

Педагогу следует предусмотреть наличие в игровом уголке предметов, которые дети могли бы использовать в роли заменителей. Кроме того, среди игровой атрибутики могут быть детские поделки, применяемые в играх (деньги, кошельки из бумаги, таблетки, бланки для рецептов и многие другие).

Для развития у детей ролевых действий необходимо умение перевоплощаться. Используемые для этого костюмы и атрибуты для сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций должны быть доступны для детей. Использование разных видов театра способствует развитию творческой самостоятельности детей в передаче образа персонажа, желание попробовать себя в разных ролях, воспитание артистических качеств. Целесообразно привлекать к оформлению игровых зон самих детей, вместе с ними изготавливать атрибуты, обыгрывать их.

Третье условие – организация сотрудничества с семьей с использованием различных форм взаимодействия с родителями для повышения педагогической компетентности по вопросам развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

На современном этапе актуальность проблемы взаимодействия с родителями в дошкольном образовательном учреждении обусловлена изменением требований к дошкольному образованию, связанных с принятием закона «Об образовании в РФ», введением Федерального

государственного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Так, в статье 44 Федерального закона «Об образовании в РФ» отмечается, что родители имеют право знакомиться с содержанием образования, используемыми методами обучения и воспитания, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости своих детей. В свою очередь дошкольная образовательная организация обязана предоставить родителям такую возможность.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования взаимодействие с родителями по вопросам образования ребенка, непосредственного вовлечения их в образовательную деятельность, в том числе посредством создания образовательных проектов совместно с семьей является одним из основных условий деятельности дошкольной образовательной организации (п. 3.2.5). Взаимодействие дошкольной образовательной организации и семьи – это психолого-педагогическое просвещение родителей; активное вовлечение родителей в процесс воспитания и развития детей; организация совместной досуговой и психолого-педагогической деятельности по различным вопросам воспитания детей.

Важным условием, определяющим эффективность решения задач в работе с родителями по сотрудничеству по вопросам художественно-эстетического развития дошкольников, является подбор соответствующих форм взаимодействия с ними. О.Л. Зверева и Т.В. Кротова выделяют четыре группы форм организации работы с родителями:

1) информационно-аналитические, направленные на выявление интересов, потребностей, запросов родителей, уровня их педагогической грамотности;

2) досуговые, устанавливающие эмоциональный контакт между педагогами, родителями, детьми;

3) познавательные, целью которых является ознакомление родителей с возрастными и психологическими особенностями детей дошкольного

возраста, формирование у родителей практических навыков воспитания детей;

4) наглядно-информационные, информационно-ознакомительные, информационно-просветительские, которые решают задачи ознакомления родителей с работой дошкольной образовательной организации, особенностями воспитания детей, формирования у них знаний о путях воспитании и развитии детей.

В настоящее время активно используются активные формы работы с родителями, основанные на сотрудничестве и взаимодействии педагогов и родителей. Это семейные клубы, дискуссия, интерактивные игры, проектная деятельность, интерактивное взаимодействие посредством ИКТ.

Дискуссия является одной из важнейших форм деятельности, стимулирующей формирование коммуникативной культуры, культуры общения и взаимодействия. Объектом дискуссии может стать действительно неоднозначная проблема, по отношению к которой каждый участник свободно выражает свое мнение, каким бы непопулярным и неожиданным оно ни было.

Интерактивную игру можно рассматривать как структурированную обучающую ситуацию, позволяющую родителям развивать новое понимание рассматриваемого вопроса и формировать новые модели поведения. Игры могут значительно усилить мотивацию участников в воспитательном процессе. Игры помогают социализации и развитию личности участников, дают им возможность проверить на практике разные подходы, развить и интегрировать различные убеждения, навыки и способности. Обучение с помощью интерактивных игр сопровождается «присвоением знаний». Это значит, что родители, например, не только рассказывают детям о результатах дискуссии в родительской группе, но могут начать вести себя так, чтобы стать для детей чутким и конструктивно ограничивающим авторитетом, предоставляющим одновременно теплоту и возможность проявления самостоятельности.

Одной из популярных в последнее время формой взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями является проектная деятельность. Суть метода проектов – стимулировать интерес родителей к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний. В основе метода проектов лежит развитие интересов родителей, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления.

В процессе активного взаимодействия в настоящее время используются информационные технологии. Актуальность проблемы использования информационных технологий в дошкольной образовательной организации обусловлено изменением требований к дошкольному образованию, связанных с принятием закона «Об образовании в РФ», введением Федеральных государственных стандартов дошкольного образования (ФГОС ДО), широким распространением инновационных технологий.

Как традиционные, так и активные формы взаимодействия можно использовать и в работе по повышению педагогической компетентности по вопросам развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В первую очередь это различные консультации, семинары, родительские собрания, а также дискуссии, проекты, игры и др.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры понимается как совокупность определенных принципов, методов и форм работы с детьми и включает в себя этапы и структурные блоки.

В структуре модели мы выделили несколько структурных блоков (целевой, диагностический, коррекционный, аналитический, результативный). В качестве условий развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мы выделили:

- организацию и проведение сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

- создание развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

- организацию сотрудничества с семьей с использованием различных форм взаимодействия с родителями для повышения педагогической компетентности по вопросам развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по главе 2

Под задержкой психического развития понимается форма дизонтогенеза, при которой формирование психических функций происходит в замедленном темпе, с отставанием от нормативных значений. Классификация задержки психического развития включает четыре основных формы: задержка психического развития конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения, задержка церебрально-органического генеза. Каждый вид задержки психического развития характеризуется определенными особенностями – клиническими и психолого-педагогическими.

Особенности общения детей с задержкой психического развития, сочетающиеся со сниженной познавательной активностью и спецификой умственной деятельности, препятствуют их благоприятной социализации, становлению личности. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР отмечаются следующие особенности формирования коммуникативных навыков: сниженная потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, преобладание ситуативных, предметных мотивов общения, низкая эффективность общения детей во всех видах совместной деятельности, однообразие и бедность коммуникативных контактов, недостаточная инициативность и речевая активность, стремление к наблюдению игры со стороны, а не самостоятельной организации совместных игр, трудности в построении ролевого поведения, недостаточная эмоциональная отзывчивость, трудности формирования морально-этических правил поведения в процессе общения.

Анализ программ воспитания и обучения дошкольников с ЗПР показывает, что в них не предусмотрена организация специальной коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков в дошкольном учреждении. В то же время результаты психолого-

педагогических исследований свидетельствуют о том, что самостоятельно, без целенаправленного обучения, коммуникативная деятельность у данной категории детей развивается со значительным отставанием от коммуникативных умений и навыков нормально развивающихся сверстников. Следовательно, необходимо создание в дошкольном учреждении специальных психолого-педагогических условий для развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР.

Одним из эффективных средств формирования коммуникативных навыков детей с ЗПР является сюжетно-ролевая игра. Формирование игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же закономерностям, что и у детей с нормой, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей: у ребенка с ЗПР к 6 годам сюжетно-ролевая игра находится на ранних этапах развития, которая отмечается и у младших дошкольников; игры дошкольников с ЗПР носят предметно-образный характер построения, крайне редко используют предметы заместители; игровое поведение недостаточно эмоциональное.

Формирование коммуникативных навыков детей с ЗПР в сюжетно-ролевой игре затруднено, так как у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение со взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. В этой связи возникает необходимость психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры.

Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в

различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры понимается как совокупность определенных принципов, методов и форм работы с детьми и включает в себя этапы и структурные блоки.

В структуре модели мы выделили несколько структурных блоков (целевой, диагностический, коррекционный, аналитический, результативный). В качестве условий развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мы выделили:

- организацию и проведение сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

- создание развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

- организацию сотрудничества с семьей с использованием различных форм взаимодействия с родителями для повышения педагогической компетентности по вопросам развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Данный комплекс условий будет способствовать, по нашему мнению, развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Изучение уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Теоретическое обоснование проблемы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития позволило разработать и реализовать экспериментальную работу.

Цель экспериментальной работы – разработать перспективный план сюжетно-ролевых игр по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и оценить его эффективность.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития было проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 370 г. Челябинска», дети старшей группы с задержкой психического развития (10 детей в возрасте 5-6 лет).

Для достижения поставленной цели и решения, намеченных в исследовании задач были подобраны следующие методики:

- методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).
- методика «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина);
- методика «Культура общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина);
- анкетирование родителей (Е.А. Чернышева).

1. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Цель: выявление умения детей устанавливать отношения сотрудничества.

Методика проводится в форме игровых ситуаций.

Игровая ситуация 1. «Нарисовать узор для рукавичек»

Дети рассаживаются парами. Дети получают изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку – по одному на каждого ребёнка) и по одному одинаковому набору цветных карандашей. Детям дается задание: «Представьте, что вы художники и вам нужно раскрасить рукавички. Но при этом вы должны придумать такой узор, чтобы рукавички получились одинаковыми. Вам нужно договориться между собой».

Игровая ситуация 2. «Раскрасить рукавички»

Детям дается изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку – по одному на каждого ребёнка) и один набор карандашей на двоих. Детям дается задание: «Сейчас вам нужно выполнить ту же работу, но при этом у вас только один набор карандашей. Вам нужно договориться между собой, кто будет по очереди пользоваться карандашами нужного цвета».

Игровая ситуация 3. «Сделать рукавички для куклы»

Детям предлагается вырезать из цветной бумаги пару рукавичек для любой куклы, игрушки. Игровая задача: «Нужно нашим куклам и игрушкам сделать теплые рукавички, чтобы они зимой не замерзли».

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;

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

Уровни оценивания:

Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.

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

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

2. Методика «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина)

Цель: выявить коммуникативную компетентность ребенка в общении со сверстниками.

Стимульный материал: картинки с изображением конфликтных ситуаций.

Процедура проведения: дети по наводящим вопросам предлагается описать конфликтные ситуации, изображенные на картинках, и предложить свое решение коммуникативной проблемы.

Методика проводится в форме игровых ситуаций.

Игровая ситуация 1.

Разыгрывается сценка «Девочка сломала у другой девочки куклу», задействуются экспериментатор и ребенок, у которых возник конфликт из-за куклы. После этого в группе организуется обсуждение: «Что вы

увидели? Почему возник конфликт? Кто поступил неправильно? Почему?» и т.д.

Игровая ситуация 2.

Разыгрывается сценка «Дети не принимают своего сверстника в игру». Девочка или мальчик пытается взять игрушки и включиться в игру, но другие дети игрушки не дают, забирают. Обсуждение: «Почему дети не принимают другого ребенка? Кто поступил неправильно? Почему?» и т.д.

Игровая ситуация 3.

Разыгрывается сценка «Мальчик рушит постройку из кубиков у детей». Совместно с детьми экспериментатор строит постройку, один из детей по заданию рушит ее. Обсуждение: «Почему мальчик так поступил? Какие чувства возникли у других детей? Можно ли так поступать?».

При обсуждении фиксируются ответы детей и определяется ведущий подход к решению ситуации?

- агрессивный подход («Побью», «Прогоню»);
- вербально-оценочный («Скажу, что так нельзя», «Объясню как надо»);
- конструктивный («Найду других друзей», «Построю новый домик»);
- уход от ситуации («Не знаю», «Убегу», «Обижусь»).

3. Методика «Культура общения» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина).

В группе организуется сюжетно-ролевая игра «Детский сад» и «Семья».

Игра «Детский сад».

В первой игре задействован экспериментатор, он выступает в роли педагога, воспитателя. В ходе игры проводится экскурсия по детскому саду, дети наблюдают за работой взрослых. Задача экспериментатора – организовать диалог детей и взрослых. В ходе беседы фиксируются

вопросы и ответы детей и проводится анализ коммуникативных умений по схеме:

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

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

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

Игра «Семья».

Игра организуется в группе в уголке сюжетно-ролевых игр. Дается установка на самостоятельное распределение ролей, подбор игровых атрибутов, предметов-заместителей. В ходе игры фиксируются коммуникативные навыки в общении со сверстниками по схеме:

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

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

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

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

Нормативные показатели сформированности навыков культуры общения: 5-6 лет: говорят спокойно, с уважением, заботливо относятся ко взрослым, их труду и отдыху, охотно выполняют просьбы и поручения взрослых, выполняют правила поведения в группе в отсутствие воспитателя, дружелюбно напоминают сверстникам о правилах поведения, в общественных местах ведут себя сдержанно, не привлекают излишнего внимания, разговаривают негромко; 6-7 лет: закрепляются навыки поведения в общественных местах, навыки общения со взрослыми и детьми.

4. Анкетирование родителей (Е.А. Чернышева).

Родителям было предложено заполнить анкету с целью оценки коммуникативных навыков детей и исследования понимания родителями роли игры в развитии навыков общения детей дошкольного возраста.

Вопросы к анкете:

1. Что беспокоит вас в общении ребенка со сверстниками и взрослыми?
2. Как Вы оцениваете коммуникативные умения вашего ребенка в целом? (неудовлетворительно, удовлетворительно, хорошие).
3. Вы следите за тем, как общается Ваш ребенок?
4. В каких видах деятельности, по Вашему мнению, ребенок чаще проявляет инициативу и самостоятельность – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности и т.д.?
5. Вы исправляете ошибки, допускаемые ребенком при общении?
6. Проводите ли Вы работу по совершенствованию развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками?
7. Если да, то какую?

8. Игрете ли вы вместе со своим ребенком? Какие игры для развития коммуникативных навыков Вы знаете?

9. Нуждаетесь ли Вы в психолого-педагогической поддержке по вопросу развития коммуникативных навыков вашего ребенка?

Помимо анкетирования родители были приглашены на занятия, где они наблюдали за организацией сюжетно-ролевых игр в группе. Также было предложено родителям самостоятельно организовать и провести любую игру с ребенком или подгруппой детей.

После всех методик были обработаны результаты и определен уровень коммуникативных навыков детей с ЗПР. Рассмотрим результаты выполнения задания «Рукавички» (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты изучения коммуникативных навыков по методике «Рукавички»

Список детей	Составляющие коммуникативных способностей						Всего
	умение договориться	доброжелательность	самостоятельность	точность выполнения рисунка	инициативность	уравновешенность	
Саша В.	1	1	0	1	1	0	4
Алиса Г.	2	1	1	1	2	2	9
Костя И.	0	1	0	0	0	0	1
Юля К.	1	1	0	0	2	0	4
Андрей Ч.	2	1	1	1	2	1	8
Никита П.	0	0	0	0	0	0	0
Милана С.	0	0	0	0	0	0	0
Лера П.	0	0	1	0	0	0	1
Данил К.	2	1	1	1	2	1	8
Даша Ш.	0	0	1	0	0	0	1

Примечание: 2 балла – высокий уровень, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень.

Наглядно особенности развития общения детей со сверстниками в процессе продуктивной деятельности представлены на рисунке 1.

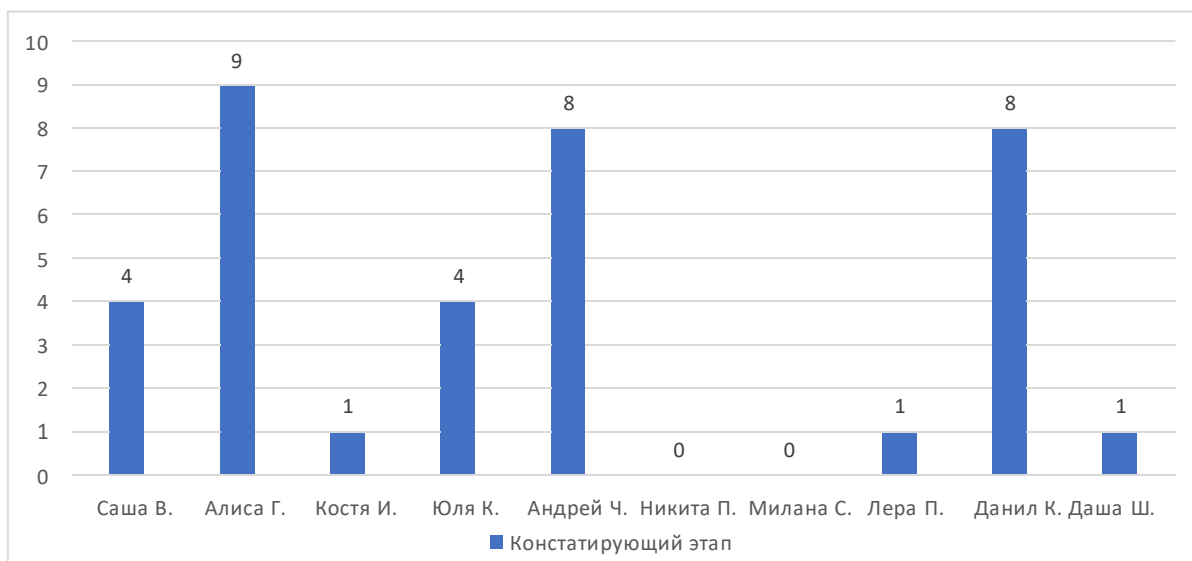


Рисунок 1 – Уровни сформированности коммуникативных навыков детей с ЗПР по методике «Рукавички» (в баллах)

Только 3 детей (Алиса, Андрей, Данил) обсуждали свои действия в процессе рисования и приходили к единому мнению. Например: Алиса точно и быстро выполняла работу, обсуждая её с партнёром, была доброжелательна, спокойна. 2 детей (Даша, Лера) показали средний уровень, они выполняли работу совместно, но им было сложно договариваться друг с другом в процессе деятельности. Низкий уровень показали 5 детей: замечая расхождения в рисунках, они не могли уступить друг другу, настаивая на своём, что говорит о снижении продуктивности общения, неумения придать общению конструктивный характер.

Костя пытался договариваться, но часто обижался. Половина детей проявляли нейтральное отношение к сверстнику, процессу и результату деятельности, вели себя отчуждённо, самостоятельно не вступая в общение.

Юля выполняла работу медленно, игнорируя партнёра, затем потеряла интерес к работе совсем.

Многие дети выбирали узор на рукавичке, не учитывая пожелания партнера. Взаимный контроль осуществляли только 3 детей. 3 детей

отказались от помощи сверстника. 4 детей не вступали в общение со сверстниками, когда те обращались к ним за помощью в процессе рисования. Данные обстоятельства приводили к тому, что узор, выполняемый парой детей на левой и правой рукавичках, получался разным.

5 не проявили самостоятельности (низкий уровень), средний уровень показали 5 детей. Эти дети могли выполнять работу, но им требовалась помощь педагога. 4 детей умеют проявлять инициативу, например, Саша предлагал возможный вариант целостной картины, предлагал свою помощь. Средний уровень выявлен у 1 ребенка, низкий – у 5 детей. В целом они способны были выполнить задание без посторонней помощи, однако не всегда достигали положительного результата, активность и инициативу не проявляли. Например: Андрей показал низкий уровень, так как выполнял работу медленно, не обсуждал с партнером работу и не проявлял к ней интереса.

Лишь один ребенок уравновешен, у 2 детей уравновешенность находится на среднем уровне, 7 детей не уравновешенны. Даша показала низкий уровень, так как выполняла работу без желания, ссорилась предлагая только своё мнение, не слушала своего партнёра.

Только у одного ребенка общение со сверстниками соответствует высокому уровню. Он активно обсуждал возможный вариант узора; приходил к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивали способы действия и координировали их, строя совместное действие. В процессе рисования придумывал новые элементы, обсуждал их. Эмоциональное отношение к совместной деятельности было позитивным.

4 детей было отнесено к среднему уровню развития общения со сверстниками. Дети в основном не проявляли инициативу, а пассивно следовали за инициатором. Вместе с тем они реагировали на предложения сверстников, пытались подстроиться к работе друг друга.

У 5 детей был выявлен низкий уровень общения со сверстниками. Эти дети предпочитали действовать индивидуально, не пытались договориться или не могли прийти к согласию, каждый настаивал на своем, не проявляя инициативы к сотрудничеству. Взаимный контроль не осуществлялся, вследствие чего узор получался разным. Эмоциональное отношение к совместной деятельности преобладало нейтральное, в некоторых случаях негативное.

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что коммуникативные способности (работа в коллективе) у детей старшего дошкольного возраста слабо развиты.

В ходе эксперимента по методике «Картинки» были проанализированы следующие данные (таблица 2, рисунок 2).

Таблица 2 – Результаты изучения коммуникативных навыков по методике «Картинки»

Список детей	Подход к разрешению коммуникативных ситуаций			Всего баллов
	Картинка 1 Девочка сломала куклу у другой девочки	Картинка 2 Дети не принимают своего сверстника в игру	Картинка 3 Мальчик ругает постройку из кубиков у детей	
Саша В.	1	0	2	3
Алиса Г.	0	0	0	0
Костя И.	1	2	0	3
Юля К.	0	0	0	0
Андрей Ч.	0	0	0	0
Никита П.	1	2	0	3
Милана С.	0	2	0	2
Лера П.	0	0	0	0
Данил К.	0	0	0	0
Даша Ш.	2	2	0	4

Примечание: 2 балла – конструктивный подход, 1 балл – вербально-оценочный подход, 0 баллов – агрессивный подход, уход от ситуации.

Наглядно особенности развития общения детей со сверстниками в процессе игровой деятельности представлены на рисунке 2.

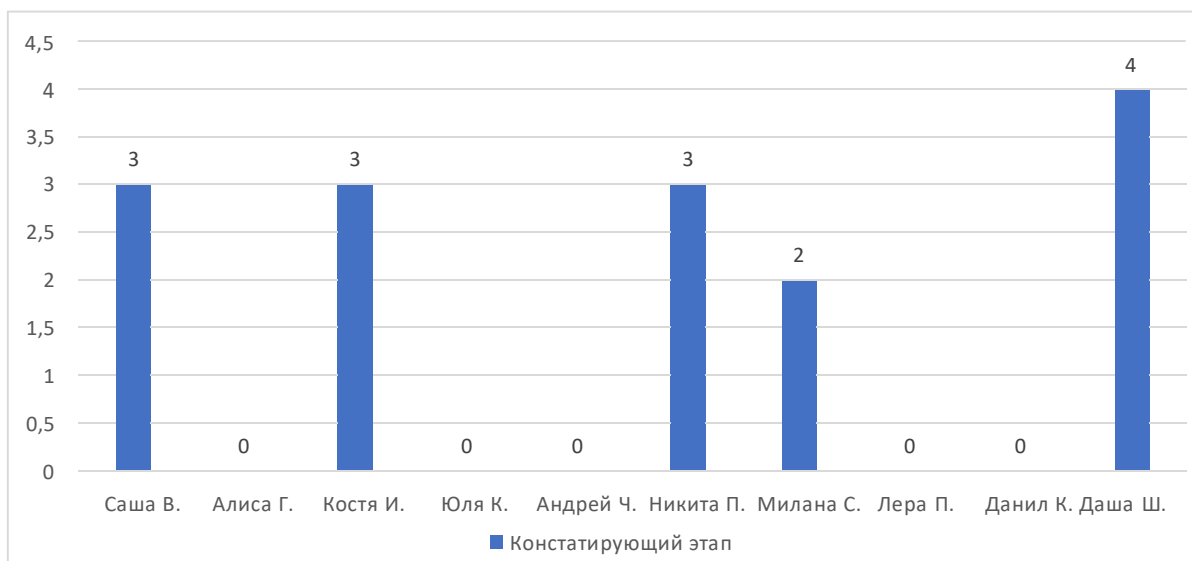


Рисунок 2 – Уровни сформированности коммуникативных навыков детей с ЗПР – подход к решению коммуникативных ситуаций по методике «Картинки» (в баллах)

В игровой ситуации № 1 «Девочка сломала куклу у другой девочки»:

- 3 детей проявили уход от ситуации («Убегу», «Заплачу»);
- 3 детей проявили вербально-оценочный подход («Скажу нельзя ломать игрушки», «Объясню как надо»);

- 3 детей проявили агрессивный подход (ответная агрессия на действия ребенка – «Тоже поломаю игрушку»);

- 1 детей проявили конструктивный подход («Извинюсь»).

В игровой ситуации № 2 «Что ты сделаешь, если ребята не будут с тобой играть?»:

- 2 детей проявили агрессивный подход («Погоню», «Побью»);

- 4 детей проявили конструктивный подход («Найду новых друзей», «Построю новый дом»);

- 4 детей проявили уход от ситуации.

В игровой ситуации № 3 «Мальчик рушит постройку из кубиков у детей»:

- 2 детей проявили агрессивный подход;

- 1 детей проявили конструктивный подход;
- 7 детей проявили уход от ситуации.

Полученные данные свидетельствуют о том, что 4 детей обладают низкой коммуникативной компетентностью, обнаруживают полную беспомощность в общении со сверстниками, так как не могут найти самостоятельного выхода из конфликтной ситуации. Так на вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого мальчика?» – Данил Т. ответил: «Не знаю». Ответы такого типа, не содержащие каких-либо самостоятельных решений конфликтной ситуации, свидетельствуют о низком уровне развития коммуникативных способностей.

Среди остальных ответов, содержащих самостоятельные решения, 2 детей занимают агрессивный выход из ситуации («Всех побью», «Стукну»). Важно отметить, что 3 детей выбрало миролюбивое и конструктивное решение конфликтных ситуаций. Из них 2 детей ограничилось вербальными призывами к справедливости («Объясню, что так не поступают», «Скажу, что так неправильно»), их ответы содержали продуктивное и действенное решение («Поиграю в другие игры», «Подожду, пока они поиграют», «Починю поломанную игрушку», «Построю новый домик» и т.д.). Эти ответы свидетельствуют о достаточно высоких коммуникативных способностях детей в общении со сверстниками. Необходимо подчеркнуть, что дети, которые выбрали агрессивный подход и уход от конфликтной ситуации, нуждаются в работе по развитию коммуникативных навыков.

Результаты диагностики коммуникативных у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Культура общения» представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики коммуникативных навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (методики «Культура общения»), констатирующий этап

ФИО ребенка	Коммуникативные умения				Всего
	умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения	умение использовать вербальные и невербальные средства общения	умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищами	умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения	
Саша В.	1	1	1	1	4
Алиса Г.	2	2	2	1	7
Костя И.	0	0	0	0	0
Юля К.	1	1	2	1	5
Андрей Ч.	0	0	0	0	0
Никита П.	2	2	1	2	7
Милана С.	1	0	0	0	1
Лера П.	2	2	2	0	6
Данил К.	1	2	1	1	5
Даша Ш.	2	0	2	2	6

Примечание: 2 балла – высокий уровень, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень.

Навыки вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения на высоком уровне сформированы у 4 детей, на среднем – у 4, на низком – у 2.

Использование вербальных и невербальных средства общения на высоком уровне выявлено у 4 детей, на среднем – у 2, на низком – у 4.

Умение делиться своими чувствами, переживаниями, настроением с товарищами на высоком уровне сформировано у 4 детей, на среднем – у 3 детей, на низком – у 3 детей.

Способность конструктивно разрешать конфликты в процессе общения на высоком уровне сформирована у 2 детей, на среднем – у 4 детей, на низком – у 4 детей.

Наглядно особенности развития общения детей со сверстниками в процессе сюжетно-ролевой игры представлены на рисунке 3.

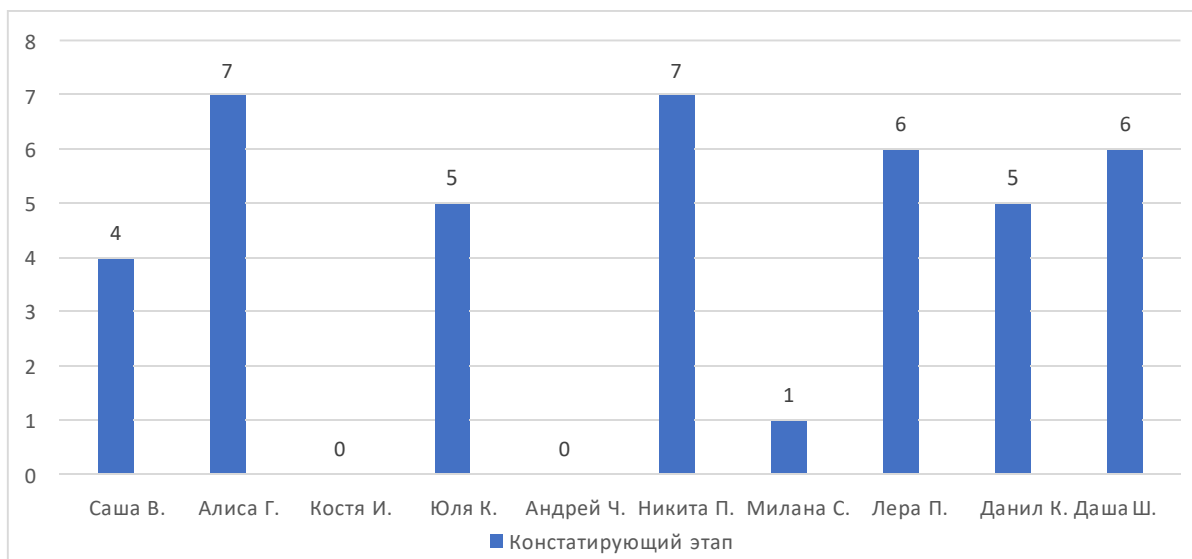


Рисунок 3 – Уровни сформированности коммуникативных навыков детей с ЗПР по методике «Культура общения» (в баллах)

По результатам диагностики было выявлено, что у двух детей навыки общения сформированы на высоком уровне. Эти дети занимают активную позицию в общении, умеют поддержать диалог в процессе общения, привлечь внимание собеседника, используют вербальные и невербальные средства общения. Дети адекватно эмоционально реагируют и умеют замечать эмоциональное состояние партнера, проявляет чуткость, оказывает помощь.

У 5 детей выявлен средний уровень навыков общения. Эти дети испытывают затруднения начать общение, привлечь внимание взрослого или сверстника. В процессе общения используют преимущественно невербальные средства общения. Эмоционально реагируют и замечают эмоции других, умеют помогать, но проявляют эти умения эпизодически и по просьбе взрослого.

У 3 детей выявлен низкий уровень навыков общения. Эти дети предпочитают общаться только со взрослыми и ограниченным количеством детей в группе, их отличает отсутствие умений поддерживать общение, умений привлечь внимание собеседника, особенно сверстников, умений использовать вежливые слова, проявлять сочувствие и оказывать помощь.

Анкетирование показало заинтересованность родителей в развитие коммуникативных навыков детей, однако не все понимают свою роль в формировании и развитии процесса приобретения умений и навыков, необходимых для освоения навыков общения. Только 10% родителей играют с детьми в игры, способствующие развитию коммуникативных навыков детей. При этом 30% родителей оценивают коммуникативные умения своего ребенка неудовлетворительно.

Помимо анкетирования родители были приглашены на занятия, где они наблюдали за организацией сюжетно-ролевых игр в группе. Также было предложено родителям самостоятельно организовать и провести любую игру с ребенком или подгруппой детей. По итогам проведенного наблюдения выявлено, что многие родители не знают методики организации детских игр, не умеют организовать игровое пространство, распределить игровые роли. Это показывает необходимость ознакомления родителей с методикой сюжетно-ролевой игры, формирования практических навыков у родителей организовывать игры с детьми в домашних условиях.

Таким образом, по итогам проведенной диагностики выявлено, что у большинства детей с ЗПР отмечается низкий уровень сформированности коммуникативных навыков общения. На основе полученных результатов были определены направления коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков детей в соответствии с моделью и условиями психолого-педагогического сопровождения старшего

дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр.

3.2. Реализация модели развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством сюжетно-ролевых игр

Результаты диагностики коммуникативных способностей дошкольников с ЗПР показали необходимость проведения коррекционной работы.

В соответствии с предметом нашего исследования была реализована модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры.

Модель представляет собой идеальный вариант, образец структуры развития коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР. В ней определены принципы, этапы, условия развития коммуникативных навыков, ее этапы и структурные блоки (рисунок 4).

Цель коррекционной работы – развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством сюжетно-ролевой игры.

Задачи коррекционной работы:

1. Создание условий для развития коммуникативных способностей старших дошкольников с ЗПР (организация предметно-развивающей среды).

2. Планирование и организация сюжетно-ролевых игр в группе с учетом уровня сформированности коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития.

3. Организовать взаимодействие с родителями с использованием различных форм взаимодействия для повышения педагогической

компетентности по вопросам развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.



Рисунок 4 – Модель и формы психолого-педагогического сопровождения детей с ЗПР в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры

В работе с детьми необходимо использовать комплексные игрушки, выполненные на определенную сюжетную тему, задача которых обеспечить детям возможность воспроизведения сюжетно-отобразительных действий жизни взрослых. Это комплекты посуды, муляжи овощей, фруктов, пищевых продуктов, комплекты-наборы: кухня, парикмахерская, столовая, магазин, витрины с набором различных товаров, моечное устройство с набором посуды, различные комплекты для приготовления пищи (коктейли, торты), комплекты для уборки помещений, комплекты по уходу за куклой, для стирки, глажения кукольного белья являются готовыми сюжетными ситуациями, сооружениями, позволяющими детям почувствовать себя в той или иной роли.

В уголок сюжетно-ролевой игры мы добавили игрушки, имитирующие электробытовые приборы (утюги, кофеварки, миксеры, мясорубки, швейные машинки, машинки для стрижки волос, фены, стиральные машины). Такой подбор игрушек и игровых комплексов способствует формированию ролевого поведения.

Принципиально важно для развития сюжетно-ролевой игры использование специальных игровых комплексов, предназначенных для выполнения предметно-игровых действий по отдельным темам: «Кухня», «Приготовление отдельных видов пищи», «Все для куклы» (уход за ней, наборы одежды, туалета, сна куклы). Так, прежде чем сложится длительная игра в семью, дети должны проиграть отдельные ее сюжеты.

Особый раздел организации сюжетно-ролевых игр представляют игры, имитирующие строительство и ремонт. При этом необходимо обеспечить игровое поле наборами специального инструмента, строительных деталей, тележек, конструктивного строительного материала, чтобы дети смогли овладеть предметно-игровыми действиями и разыгрывать различные сюжеты. Например, прежде чем играть в театр они могут заняться сооружением сцены театра, построить ширму кукольного

театра, соорудить тележку для театра на колесах, а затем показать спектакль, разыграть игру-драматизацию, показать кукольный театр и т.д.

При проведении коррекционной работы использовались различные формы работы:

1. Индивидуальная работа с детьми. На таких занятиях, учитывая, имеющиеся у детей трудности общения проводилась работа по формированию коммуникативных навыков. Индивидуальная форма работы давала возможность оказания ребенку помощи в необходимом для него режиме и темпе, преодоления трудностей в ситуациях общения.

2. Работа с подгруппой детей. Состав такой группы – 5-6 детей. Групповая работа строилась по принципу организационно-деятельностной игры, предполагающей выполнение задания по определенным правилам, в результате чего должен был получиться общий групповой результат. Главная цель заключалась в формировании общности с другими и возможности видеть в сверстниках друзей и партнеров.

При проведении игровых занятий мы учитывали:

- взаимосвязь и последовательность выбранного материала;
- постепенное усложнение (занятие начиналось с более легких упражнений);
- разнообразие, чередование различных видов активности (речевая активность чередовалась с двигательной, спокойные игры с подвижными, использовалась гимнастика для глаз);
- временные рамки (занятие длилось 20-25 минут).

В зависимости от имеющихся коммуникативных нарушений, коррекционная работа осуществлялась в двух взаимосвязанных направлениях: предупреждение и преодоление мотивационных трудностей у дошкольников в общении с взрослым и предупреждение и преодоление мотивационных трудностей общения у детей со сверстниками.

В ходе пропедевтического этапа в качестве основных организационных форм нами использовались:

– совместная деятельность взрослого и ребенка на индивидуальных занятиях;

– совместная деятельность детей группе (4-5 детей) на групповых занятиях.

После того, как были отработаны навыки общения детей в подгруппах, была проведена работа по ознакомлению детей с основными сюжетами игр.

Планирование и организация сюжетно-ролевых игр

Сюжетно-ролевые игры подобраны в соответствии с направлениями диагностики:

1) методика «Рукавички»: игры на развитие умений договариваться в процессе сюжетно-ролевой игры, навыков сотрудничества в совместной деятельности – игры «Строим дом», «Поездка на автобусе в кукольный театр», «Уборка квартиры», «Слепой и поводырь», «Мы художники», «Поликлиника» и др.;

2) методика «Картинки»: умение решать конфликты конструктивными способами в процессе общения – игры «Куклы поссорились», «Сладкая проблема», «Мы разные», «Подарок другу», «Ребята знакомятся, ссорятся, мирятся», «Магазин игрушек», «Недовольный покупатель» и др.

3) методика «Культура общения»: умение выбирать средства общения в процессе игры, на формирование представлений о нормах и правилах этикета – игры «Знакомство», «Подарок другу», «День рождения», «В гостях», «В кафе», «В театре», «Детский сад» и другие;

4) игры совместно с родителями – «Семья», «Новоселье», «Магазин», «Поликлиника», «Зоопарк», «Детский сад» и другие.

Для освоения каждой сюжетно-ролевой игры отводится одна неделя. В играх детей использовались выполненные ими поделки (чеки, деньги, таблетки, вывески). Это способствовало повышению интереса к игре, делало ее более привлекательной.

В группе организованы игровые уголки – кукольные квартиры, гараж, домики для животных и т.п. Совместно с детьми были созданы дополнительные уголки в соответствии с темой игры, игрушки в уголке обыгрывались, назывались, при этом мы старались формировать положительное эмоциональное отношение к ним.

Предназначенные для игр игрушки были расположены в удобном для развертывания игры и доступном для ребенка месте, чтобы он имел возможность самостоятельно выбрать необходимую игрушку и, закончив игру, поставить ее обратно на место. Распределение игрушек по своим местам помогали воспитанию у детей таких ценных качеств, как дисциплинированность и организованность, упорядоченность в действиях. Среди игрушек нами были добавлены специализированные игрушки (куклы, машины, животные, посуда, мебель и др.) и многофункциональные (конструкторы, позволяющие развертывать различные игры).

В работе использовались прямые и косвенные приемы руководства игрой, причем преобладали прямые, которые предполагали непосредственное вмешательство взрослого в игру детей.

На данном этапе также проводилась работа с родителями. Родители получали конкретные задания – организовать экскурсию в зоопарк, музей, парикмахерскую, сделать вместе с ребенком покупки в магазине, на рынке, в аптеке; показать и рассказать ему, как это нужно делать и т.п., тем самым являлись активными участниками коррекционно-воспитательного процесса.

Этап обогащения игровых сюжетов

После освоения игровых сюжетов мы переходили к игре, привлекая всех детей группы. Решение о переходе к более сложным сюжетно-ролевым играм, требующим большей организованности и лучших навыков коммуникации, принималось, исходя из возможностей группы. Так, если часть детей свободно владеет первоначальными навыками сюжетно-ролевой игры, достаточным уровнем развития коммуникативных

способностей, то это обеспечивает им достаточно свободный переход к играм с обогащенным сюжетом. Если некоторые дети по-прежнему испытывали трудности в овладении игрой, то их вводили в игры детей, находящихся на более высоком этапе овладения сюжетно-ролевой игрой. Это стимулировало «отстающих» и способствовало развитию чувства терпимости и уважения по отношению к ним «преуспевающих». На данном этапе взрослый не принимал ролевого участия в игре, а использовал при необходимости косвенные приемы руководства: создание игровой обстановки, помощь в распределении ролей, совет по ходу игры.

На протяжении всей работы осуществлялось взаимодействие с родителями. Формы организации взаимодействия:

1. Наглядно-информационные: ознакомление родителей с работой по развитию коммуникативных навыков детей с ЗПР. Это информационные стенды «Высокий уровень развития речи как условие готовности ребенка к школе», «Задачи развития речи в дошкольной образовательной организации», уголок для родителей «Копилка игр для развития коммуникативных навыков», «Проведите дома...» и другие (Приложение 1).

2. Информационно-аналитические: выявление запросов, интересов, уровня знаний родителей по проблеме развития речи детей. Это проведение опросов, анкетирование, педагогические беседы с родителями по запросу.

3. Познавательные: ознакомление родителей с методикой развития коммуникативных умений у детей с ЗПР, важностью взаимодействия с педагогами. Это консультирование, изготовление картотек, игротек, рассказов детей, сюжетных картинок, книжек-малышек; участие в создании предметно-развивающей среды группы, пополнение библиотечного фонда, посещение открытых занятий.

4. Досуговые: установление эмоционального контакта и взаимодействия детей, педагогов и родителей. Это такие формы, как мероприятия, акции, совместные игры с детьми (Приложение 2).

Таким образом, нами была проведена поэтапная коррекционная работа по развитию коммуникативных навыков в сюжетно-ролевой игре у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Работа строилась на основе принципа пропедевтики и постепенного усложнения.

3.3. Анализ результатов экспериментальной работы

Контрольный эксперимент проводился с целью проверки эффективности коррекционной работы. Для этого повторно проведена диагностика коммуникативных навыков детей старшей группы с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.

Результаты диагностики коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР по методике «Рукавички» представлены в таблице 4. Таблица 4 – Результаты изучения коммуникативных навыков по методике «Рукавички»

Список детей	Составляющие коммуникативных способностей						Всего
	умение договориться	доброжелательность	самостоятельность	точность выполнения рисунка	инициативность	уравновешенность	
Саша В.	2	2	2	2	2	2	12
Алиса Г.	2	2	2	2	2	2	12
Костя И.	1	1	1	1	2	1	7
Юля К.	2	2	2	2	2	2	12
Андрей Ч.	2	2	2	2	2	2	12
Никита П.	1	1	1	1	1	1	6
Милана С.	1	2	1	1	1	1	7
Лера П.	1	2	2	0	1	1	7

Данил К.	2	2	2	2	2	2	12
Даша Ш.	0	1	1	0	0	0	2

Примечание: 2 балла – высокий уровень, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень.

Наглядно особенности развития общения детей со сверстниками в процессе продуктивной деятельности представлены на рисунке 5.

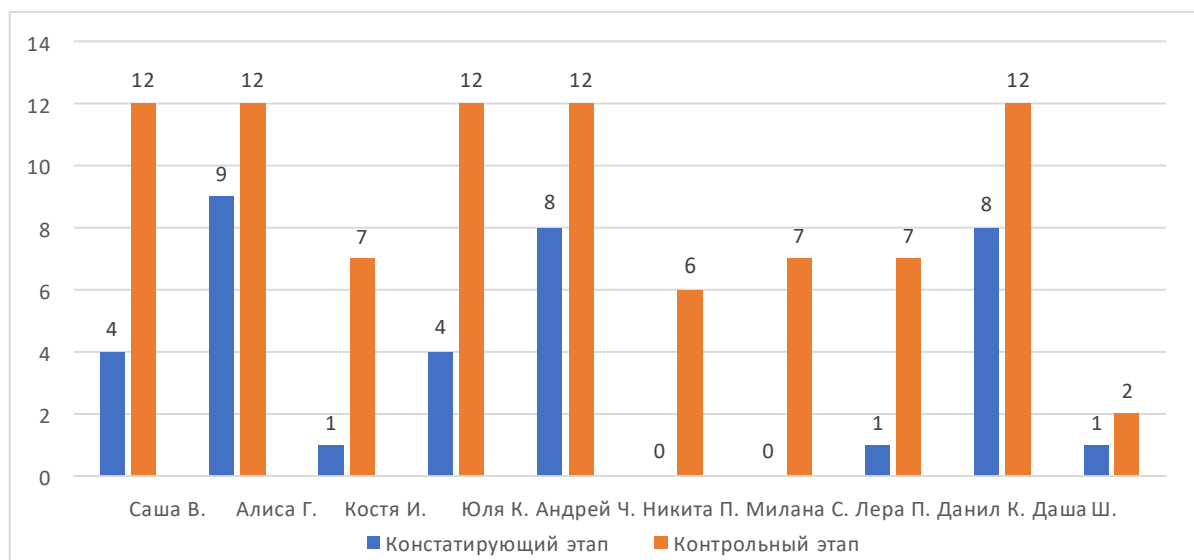


Рисунок 5 – Уровни сформированности коммуникативных навыков детей с ЗПР по методике «Рукавички» (в баллах)

Анализ результатов эксперимента, представленных в таблице 4, позволил выявить следующие особенности общения со сверстниками.

Дети в процессе выполнения работы смогли договориться друг с другом, обсуждали план совместных действий, совместно ее выполняли (5 детей). 4 детей не смогли прийти к общему мнению, но у них наблюдался процесс общения, они пытались договориться и выбрать общий узор. Только один ребенок не проявил активного участия в процессе обсуждения.

Большинство детей в процессе обсуждения были доброжелательны (7 человек). Остальные (3 детей) могли повышать голос, резко высказываться. Негативных проявлений в процессе общения не выявлено.

Высокий уровень самостоятельности проявили 6 детей. У остальных детей – средний уровень. Эти дети могли выполнять работу, но им требовалась помощь педагога.

Точность выполнения рисунка высокая у 5 детей, средняя – у 3 детей, низкая – у 2 детей.

6 детей проявили инициативу, свою помощь тем, кто не мог нарисовать нужный узор. Средний уровень выявлен у 3 детей. Эти дети проявляли инициативу эпизодически, в основном, выполняли указания более инициативных детей. Только один ребенок не проявил инициативы, выполнял работу медленно, не обсуждал с партнером работу и не проявлял к ней интереса.

Уравновешенность проявили 5 детей, на среднем уровне уравновешенность сформирована у 4 детей, один ребенок в группе проявил агрессию – выкрики, отказ от подчинения общему замыслу рисования.

Анализ экспериментальных данных позволил распределить детей в три подгруппы в зависимости от уровня развития общения со сверстниками в процессе продуктивной деятельности.

У 5 детей общение со сверстниками соответствует высокому уровню. Дети данной подгруппы активно обсуждали возможный вариант узора; приходили к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивали способы действия и координировали их, строя совместное действие. В процессе рисования придумывали новые элементы, обсуждали их. Эмоциональное отношение к совместной деятельности было позитивным.

4 детей было отнесено к среднему уровню развития общения со сверстниками. Дети в основном не проявляли инициативу, а пассивно следовали за инициатором. Вместе с тем они реагировали на предложения сверстников, пытались подстроиться к работе друг друга.

У одного ребенка был выявлен низкий уровень общения со сверстниками. Ребенок предпочитает действовать индивидуально, не пытается договориться, не может прийти к согласию, настаивает на своем, не проявляет инициативы к сотрудничеству. Взаимный контроль не осуществлялся, вследствие чего узор получался разным. Эмоциональное отношение к совместной деятельности – нейтральное, в некоторых случаях негативное.

На основе полученных результатов мы можем сделать вывод, что коммуникативные способности (работа в коллективе) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР значительно улучшились, количество детей с высоким уровнем увеличилось на 30%.

Результаты изучения коммуникативных навыков по методике «Картинки» представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты изучения коммуникативных навыков по методике «Картинки»

Список детей	Подход к разрешению коммуникативных ситуаций			Всего баллов
	Картинка 1 Девочка сломала куклу у другой девочки	Картинка 2 Дети не принимают своего сверстника в игру	Картинка 3 Мальчик рушит постройку из кубиков у детей	
Саша В.	1	2	2	5
Алиса Г.	2	2	1	5
Костя И.	1	2	1	4
Юля К.	1	2	2	5
Андрей Ч.	0	1	2	3
Никита П.	1	2	1	4
Милана С.	1	2	1	4
Лера П.	2	0	0	2
Данил К.	1	0	0	1

Даша Ш.	2	2	1	5
---------	---	---	---	---

Примечание: 2 балла – конструктивный подход, 1 балл – вербально-оценочный подход, 0 баллов – агрессивный подход, уход от ситуации.

Наглядно особенности развития общения детей со сверстниками в процессе игровой деятельности представлены на рисунке 6.

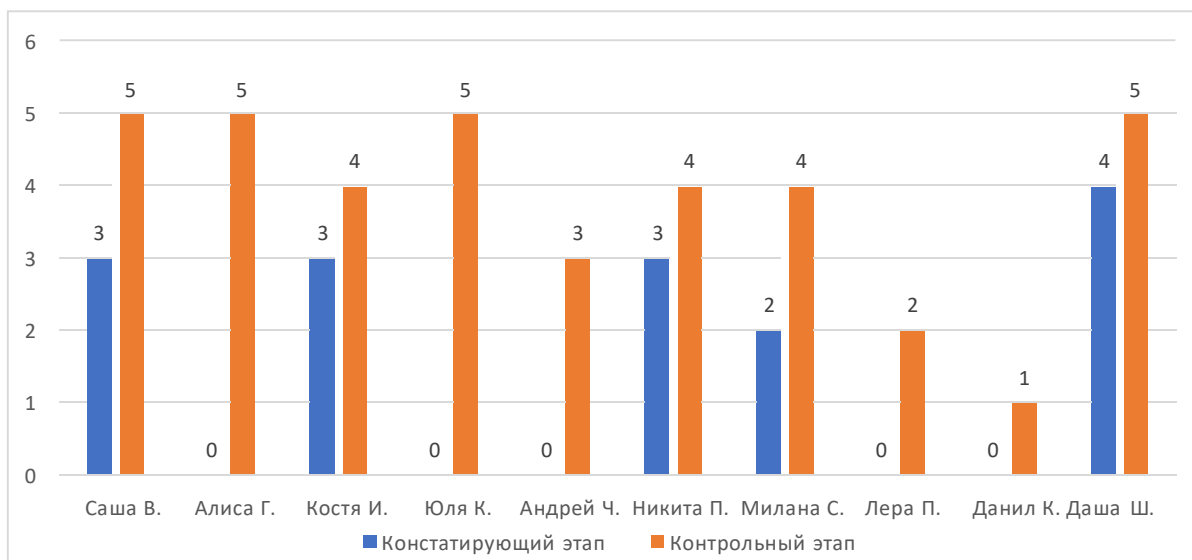


Рисунок 6 – Уровни сформированности коммуникативных навыков детей с ЗПР – подход к решению коммуникативных ситуаций по методике «Картинки» (в баллах)

Полученные данные свидетельствуют о том, что один ребенок обладает низкой коммуникативной компетентностью, обнаруживают полную беспомощность в общении со сверстниками, так как не могут найти самостоятельного выхода из конфликтной ситуации. Один из детей ответил: «Не знаю». Среди остальных ответов, содержащих самостоятельные решения, занимало миролюбивое и конструктивное решение конфликтных ситуаций (8 детей).

Результаты диагностики умений и навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Культура общения» на контрольном этапе представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты диагностики умений и навыков общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (методики «Культура общения»), контрольный этап

ФИО ребенка	Коммуникативные навыки				Уровень
	умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения	умение использовать вербальные и невербальные средства общения	умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищами	умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения	
Саша В.	2	1	1	1	5
Алиса Г.	2	2	2	2	8
Костя И.	1	0	1	0	2
Юля К.	2	2	2	2	8
Андрей Ч.	0	1	1	0	2
Никита П.	2	2	2	2	8
Милана С.	1	0	0	0	2
Лера П.	2	2	2	2	8
Данил К.	2	1	2	2	7
Даша Ш.	2	2	2	2	8

Примечание: 2 балла – высокий уровень, 1 балл – средний уровень, 0 баллов – низкий уровень.

Наглядно особенности развития общения детей со сверстниками в процессе сюжетно-ролевой игры представлены на рисунке 7.

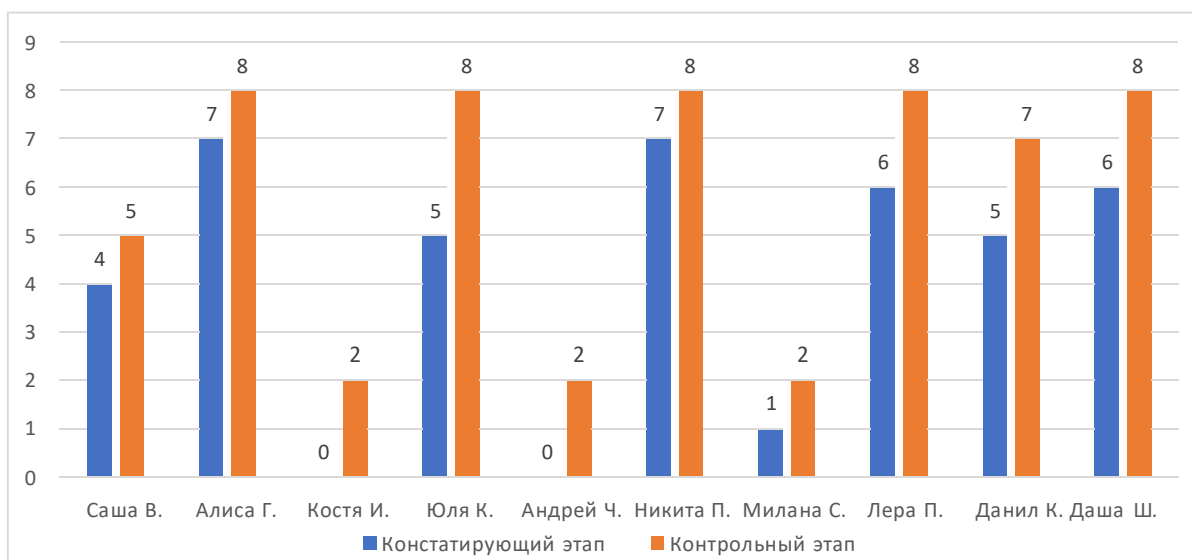


Рисунок 7 – Уровни сформированности коммуникативных навыков детей с ЗПР по методике «Культура общения» (в баллах)

Умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения на высоком уровне сформировано у 7 детей, на среднем – у 2 детей, на низком – у 1 ребенка.

Навыки использования вербальных и невербальных средств общения на высоком уровне сформировано у 5 детей, на среднем – у 3 детей, на низком – у 2 детей.

Потребность делиться своими чувствами, переживаниями настроением с товарищами на высоком уровне сформирована у 6 детей, на среднем – у 3 детей, на низком – у 1 ребенка.

Стремление конструктивно разрешать конфликты в процессе общения на высоком уровне сформировано у 6 детей, на среднем – у 1 ребенка, на низком – у 3 детей.

По результатам диагностики было выявлено, что у 5 детей навыки общения сформированы на высоком уровне. Эти дети занимают активную позицию в общении, умеют поддержать диалог в процессе общения, привлечь внимание собеседника, используют вербальные и невербальные средства общения. Дети адекватно эмоционально реагируют и умеют замечать эмоциональное состояние партнера, проявляет чуткость, оказывает помощь.

У 2 детей выявлен средний уровень навыков общения. Эти дети испытывают затруднения начать общение, привлечь внимание взрослого или сверстника. В процессе общения используют преимущественно невербальные средства общения. Эмоционально реагируют и замечают эмоции других, умеют помогать, но проявляют эти умения эпизодически и по просьбе взрослого.

У 3 детей выявлен низкий уровень навыков общения. Эти дети предпочитают общаться только со взрослыми и ограниченным количеством детей в группе, их отличает отсутствие умений поддерживать общение, умений привлечь внимание собеседника, особенно сверстников, умений использовать вежливые слова, проявлять сочувствие и оказывать помощь.

Таким образом, полученные результаты показали, что коррекционная работа, проведенная на формирующем этапе эксперимента, была эффективной и способствовала развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Выводы по главе 3

Экспериментальная работа проводилась с целью разработки и внедрения в образовательный процесс модели и психолого-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр.

Коррекционная работа состояла из трех этапов:

1) пропедевтический этап – индивидуальная работа с детьми, имеющими низкий уровень развития коммуникативных навыков. Для этих детей были разработаны индивидуальные игровые маршруты, проводились игры, направленные на формирование коммуникативных способностей. Игры проводились в малых подгруппах. Также на данном этапе проведена работа по подготовке предметно-развивающей среды;

2) планирование и организация сюжетно-ролевых игр. На данном этапе отдельные игровые сюжеты, отработанные на подготовительном этапе, были объединены в единый игровой сюжет. Работа проводилась в форме групповых игровых занятий;

3) этап обогащения игровых сюжетов. На этом этапе игра дошкольников обогащается сюжетами, содержание которых требует коммуникативной активности, построения диалогов. На данном этапе в коррекционную работу были включены родители детей.

Для того, чтобы оценить эффективность проведенной работы, мы провели диагностику коммуникативных навыков до и после коррекционного воздействия. На констатирующем этапе мы выяснили, что уровень развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР – разный, так как он зависит от индивидуальных особенностей ребёнка. ЗПР провоцирует неадекватное развитие неречевых и речевых средств общения, воздействуя на объем и качество общения, а также затрудняет

ребенку вхождение в социальную среду, в которой он живет и формируется его коммуникативные навыки.

На этапе контрольного эксперимента мы выявили, что коммуникативные навыки (работа в коллективе) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР значительно улучшились.

Таким образом, полученные результаты показали, что коррекционная работа, проведенная на формирующем этапе эксперимента, была эффективной и способствовала развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения в процессе общения, с правильным выбором средств общения, рациональных и эффективных коммуникативных действий и операций для решения коммуникативной задачи. Коммуникативные навыки – это автоматизированные компоненты коммуникативной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы коммуникативных действий и операций.

Формирование коммуникативных навыков происходит на всех этапах онтогенеза. На первом году жизни у детей формируются следующие коммуникативные навыки: в первом полугодии – крик, плач, гуканье, гуление как средство коммуникации с близкими, прежде всего, матерью, а также невербальные реакции («комплекс оживления»); во втором полугодии: лепет, первые слова, звукоподражания, а также невербальные реакции: позы, жесты, используемые для целей общения (приближение или удаление, вручение или протягивание предметов, изображение требуемых действий, бросание игрушек и пр.).

В раннем возрасте у детей формируются следующие коммуникативные навыки: в общении со взрослыми – стремление к сотрудничеству со взрослым (ранний возраст – это ситуативно-деловая форма общения), выстраивание совместных игр, предметных действий со взрослым; в общении со сверстниками – потребность к совместным игровым и предметным действиям, интерес к играм других детей, наблюдение за игрой других детей, стремление привлечь внимание, демонстрация перед другими детьми своих успехов, проявление эмоциональных реакций.

В младшем и среднем дошкольном возрасте формируются следующие коммуникативные навыки: навык взаимодействия со взрослым

в процессе сотрудничества, совместной игры, в труде, в продуктивных видах деятельности, навык привлечь внимание сверстников, организовать совместную деятельность, прежде всего в форме сюжетно-ролевой игры, навыки согласовывать свои действия для достижения цели, навыки использования различных средств общения, в первую очередь, вербальных.

В старшем дошкольном возрасте формируются коммуникативные навыки, связанные с поддержанием и завершением общения, привлечением внимания собеседника; употреблением средств вербального и невербального общения, использованием слов и знаков вежливости; решением конфликтов адекватными способами; восприятием и адекватным реагированием на эмоциональное состояние партнера; проявлением чуткости, отзывчивости, сопереживания к партнерам.

Средством формирования коммуникативных навыков дошкольников является сюжетно-ролевая игра. В современной педагогике сюжетно-ролевая игра рассматривается как специфический вид человеческой деятельности, направленной на отражение окружающей действительности, в частности, трудовой деятельности взрослых, их жизни и общественных отношений. Основными структурными элементами сюжетно-ролевой игры являются: игровой замысел, сюжет или ее содержание; игровые действия; роли; правила, которые диктуются самой игрой и создаются детьми или предлагаются взрослыми.

В процессе сюжетно-ролевой игре формируются коммуникативные навыки, связанные с определением общей цели, выстраивания плана совместных действий по достижению цели. Игра позволяет проявить такие коммуникативные умения и навыки, как умение договариваться, вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения, умение использовать вербальные и невербальные средства общения, умение делиться своими чувствами, переживаниями настроением с

товарищами, умение конструктивно разрешать конфликты в процессе общения и совместной игровой деятельности.

Структура коммуникативных навыков старших дошкольников включает компоненты: когнитивный (наличие представлений о вербальных и невербальных средствах общения, наличие знаний о нормах и правилах поведения в различных жизненных ситуациях); мотивационно-потребностный (наличие потребности использовать социально одобряемые формы общения, устанавливать эмоциональный контакт); деятельностный (использование коммуникативных умений и навыков в процессе общения; адекватность поведения в конфликтных ситуациях; владение вербальными и невербальными средствами коммуникации); оценочный (адекватная самооценка; адекватное восприятие действий партнера по общению).

Под задержкой психического развития понимается форма дизонтогенеза, при которой формирование психических функций происходит в замедленном темпе, с отставанием от нормативных значений. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР отмечаются следующие особенности формирования коммуникативных навыков: сниженная потребность в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, преобладание ситуативных, предметных мотивов общения, низкая эффективность общения детей во всех видах совместной деятельности, однообразие и бедность коммуникативных контактов, недостаточная инициативность и речевая активность, стремление к наблюдению игры со стороны, а не самостоятельной организации совместных игр, трудности в построении ролевого поведения, недостаточная эмоциональная отзывчивость, трудности формирования морально-этических правил поведения в процессе общения.

Одним из эффективных средств формирования коммуникативных навыков детей с ЗПР является сюжетно-ролевая игра. Формирование игровой деятельности у детей с ЗПР подчиняется тем же закономерностям, что и у детей с нормой, но идет значительно медленнее и имеет ряд

специфических особенностей: у ребенка с ЗПР к 6 годам сюжетно-ролевая игра находится на ранних этапах развития, которая отмечается и у младших дошкольников; игры дошкольников с ЗПР носят предметно-образный характер построения, крайне редко используют предметы заместители; игровое поведение недостаточно эмоциональное.

Формирование коммуникативных навыков детей с ЗПР в сюжетно-ролевой игре затруднено, так как у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение со взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития детей является незрелость мотивационно-потребностной сферы. В этой связи возникает необходимость психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры.

Психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей.

Модель психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевой игры понимается как совокупность определенных принципов, методов и форм работы с детьми и включает в себя этапы и структурные блоки.

В структуре модели мы выделили несколько структурных блоков (целевой, диагностический, коррекционный, аналитический, результативный). В качестве условий развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития мы выделили:

– организацию и проведение сюжетно-ролевых игр, направленных на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– создание развивающей предметно-пространственной среды для организации сюжетно-ролевых игр на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

– организацию сотрудничества с семьей с использованием различных форм взаимодействия с родителями для повышения педагогической компетентности по вопросам развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальная работа проводилась с целью разработки и внедрения в образовательный процесс модели и психолого-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр.

Коррекционная работа состояла из трех этапов:

1) пропедевтический этап – индивидуальная работа с детьми, имеющими низкий уровень развития коммуникативных навыков. Для этих детей были разработаны индивидуальные игровые маршруты, проводились игры, направленные на формирование коммуникативных способностей. Игры проводились в малых подгруппах. Также на данном этапе проведена работа по подготовке предметно-развивающей среды;

2) планирование и организация сюжетно-ролевых игр. На данном этапе отдельные игровые сюжеты, отработанные на подготовительном этапе, были объединены в единый игровой сюжет. Работа проводилась в форме групповых игровых занятий;

3) этап обогащения игровых сюжетов. На этом этапе игра дошкольников обогащается сюжетами, содержание которых требует

коммуникативной активности, построения диалогов. На данном этапе в коррекционную работу были включены родители детей.

Для того, чтобы оценить эффективность проведенной работы, мы провели диагностику коммуникативных навыков до и после коррекционного воздействия. На констатирующем этапе мы выяснили, что уровень развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР – разный, так как он зависит от индивидуальных особенностей ребёнка. ЗПР провоцирует неадекватное развитие неречевых и речевых средств общения, воздействуя на объем и качество общения, а также затрудняет ребенку вхождение в социальную среду, в которой он живет и формируется его коммуникативные навыки.

На этапе контрольного эксперимента мы выявили, что коммуникативные навыки (работа в коллективе) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР значительно улучшились, количество детей с высоким уровнем увеличилось на 30%.

Таким образом, в ходе проведенного исследования была доказана эффективность разработанной модели и психолого-педагогических условий психолого-педагогического сопровождения старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе развития коммуникативных навыков посредством сюжетно-ролевых игр. Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, гипотеза исследования подтвердилась.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Агафонова, И. Н. Уроки общения для детей 5-6 лет : программа «Я и Мы» [Текст] / И. Н. Агафонова. – Санкт-Петербург : СПбГУПМ, 2003. – 70 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] : учеб. пособие / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 1999 – 375 с.
3. Артамонова, О. Предметно-пространственная среда : ее роль в развитии личности [Текст] / О. Артамонова // Дошкольное воспитание. – 1995. – № 4. – С. 30–32.
4. Бертынь, Г. П. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Г. П. Бертынь, З. М. Дунаева, К. С. Лебединская ; под ред. К. С. Лебединской. – Москва : Педагогика, 1982. – 127 с.
5. Бизицова, О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре [Текст] / О. А. Бизицова. – Москва : Скрипторий 2003, 2008. – 136 с.
6. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. Н. Блинова. – Москва : НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.
7. Божович, Л. И. Социальная ситуация развития и движущие силы развития ребенка [Текст] / Л. И. Божович // Психология личности в трудах отечественных психологов : хрестоматия / под ред. Л. В. Куликова. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – С. 160–166.
8. Брудный, А. А. О проблеме коммуникации [Текст] / А. А. Брудный // Методологические проблемы социальной психологии. – Москва : Педагогика, 1975. – С. 165–182.
9. Бушуева, Г. М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений у младших школьников [Текст] : дис канд. пед. наук / Г. М. Бушуева. – Калининград, 2003. – 206 с.

10. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – 656 с.
11. Газман, О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы [Текст] / О. С. Газман. – Москва : МИРОС, 2002. – 296 с.
12. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду [Текст] : программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / Н. Ф. Губанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 121 с.
13. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду : этнопедагогический подход [Текст] / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – Москва : ТЦ Сфера, 2005. – 144 с.
14. Дмитриева, Е. Е. Об особенностях общения со взрослыми 6-летних детей с ЗПР [Текст] / Е. Е. Дмитриева // Дефектология. – 1988. – № 1. – С. 68–72.
15. Дмитриева, Е. Е. Особенности формирования коммуникативной деятельности у шестилетних детей с задержкой психического развития [Текст] / Е. Е. Дмитриева // Шестилетние дети: проблемы и исследования / под ред. У. В. Ульенковой, Н. А. Цыпиной, Е. Е. Дмитриевой. – Нижний Новгород, 1993. – С. 73–82.
16. Доронова, Т. Н. Взаимодействие дошкольного учреждения с родителями [Текст] / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 1. – С. 60–68.
17. Железнова, С. В. К вопросу об организации развивающей предметной среды в дошкольном учреждении [Текст] / С. В. Железнова, Т. А. Фалькова. – Ульяновск, 2001. – 72 с.
18. Жуков, Ю. М. Коммуникативный тренинг [Текст] / Ю. М. Жуков. – Москва : Гардарики, 2004. – 223 с.
19. Запорожец, А. В. Психология [Текст] / А. В. Запорожец. – Москва : Сфера, 2001. – 228 с.

20. Заширинская, О. В. Психология детей с задержкой психического развития [Текст] : учебн. Пособие : хрестоматия / О. В. Заширинская. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 168 с.

21. Зверева, О. Л. Общение педагога с родителями в ДОУ [Текст] : методический аспект / О. Л. Зверева, Т. В. Кротова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 80 с.

22. Злоказова, М. В. Влияние социальных и наследственных факторов на формирование задержки психического развития [Текст] / М. В. Злоказова // Российский психиатрический журнал. – 2004. – № 4. – С. 49–52.

23. Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника [Текст] / М. А. Иваненко // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 8. – С. 117–118.

24. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] / О. А. Карабанова. – Москва : Росс. пед. агентство, 1997. – 340 с.

25. Картаполова, О. В. Взаимодействие ДОУ с родителями дошкольников [Текст] / О. В. Картаполова // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 2. – С. 64–66.

26. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста [Текст] / В. В. Ковалев. – Москва : Медицина, 1979. – 607 с.

27. Козлова, А. В. Работа ДОУ с семьей [Текст] / А. В. Козлова, Р. П. Дешеулина. – Москва : Сфера, 2004. – 112 с.

28. Коломинский, Я. Л. Личность шестилетнего ребенка [Текст] / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько // Учителю о психологии детей шестилетнего возраста / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько. – Москва : Педагогика, 1988. – С. 97–114.

29. Лаврова, Г. Н. Методы диагностики и коррекции детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Г. Н. Лаврова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 90 с.

30. Лапшин, В. А. Основы дефектологии [Текст] / В. А. Лапшин. – Москва : Просвещение, 1991. – 143 с.
31. Лебедева, Е. Н. Использование нетрадиционных техник в формировании изобразительной деятельности дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е. Н. Лебедева. – Москва : Классикс Стилль, 2004. – 72 с.
32. Лебединская, К. С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития [Текст] / К. С. Лебединская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 15–27.
33. Леонтьев, А. Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические труды. – Москва : Наука, 1983. – С. 303–323.
34. Липский, И. А. Педагогическое сопровождение развития личности [Текст] : теоретические основания [Текст] / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280–287.
35. Лисина, М. И. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника [Текст] / М.И. Лисина. – Москва : Академия, 2012. – 270 с.
36. Лисина, М. И. Общение ребенка со взрослым как деятельность [Текст] / М. И. Лисина // Общение и его влияние на развитие психики дошкольника. – Москва : Просвещение, 1998. – 76 с.
37. Лобанова, Е. А. Дошкольная педагогика [Текст] : учебно-методическое пособие / Е. А. Лобанова. – Балашов : Николаев, 2005. – 76 с.
38. Локтева, Е.В. Театрализованно-игровая деятельность в обучении детей с ЗПР [Текст] / Е.В. Локтева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. – №4. – С. 22–26.
39. Ломов, Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида : психологические проблемы социальной регуляции поведения [Текст] / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1976. – С. 130–147.

40. Лукина, Л. И. Работа с родителями в ДОУ [Текст] / Л. И. Лукина // Управление ДОУ. – 2004. – №5. – С. 44–48.
41. Марковская, И. Ф. Типы регуляторных нарушений при задержке психического развития [Текст] / И. Ф. Марковская // Дефектология. – 2006. – № 3. – С. 28–34.
42. Меджеричкая, Д. В. Воспитателю о детской игре [Текст] : пособие для воспитателя детсада / Д. В. Меджеричкая ; под ред. Т. А Марковой. – Москва : Просвещение, 1982. – 159 с.
43. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду : пособие для воспитателя [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.
44. Мудрик, А. В. Социальная педагогика [Текст] / А.В. Мудрик. – Москва : Академия, 2000. – 192 с.
45. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. – Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
46. Немов, Р. С. Психология: В 3 кн. Кн.1. Основы общей психологии [Текст] / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 1999. – 688 с.
47. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития [Текст] / В. Б. Никишина. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 128 с.
48. Новоселова, С. Л. Развивающая предметная среда [Текст] : методические рекомендации / С. Л. Новоселова. – Москва : Просвещение, 2001. – 89 с.
49. Обухова, Л. Ф. Детская психология [Текст] : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – Москва : Тривола, 2006. – 203 с.
50. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе [Текст] / под ред. В. Ф. Мачихиной, Н. А. Цыпиной. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с.

51. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 2013. – 944 с.

52. Основы дошкольной педагогики [Текст] / под ред. А. В. Запорожца, Б. Д. Маркова. – Москва : Просвещение, 2004. – 156 с.

53. Основы специальной педагогики и психологии [Текст] / Н. М. Трофимова, С. П. Дуванова, Н. Б. Трофимова, Т. Ф. Пушкина. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 304 с.

54. Певзнер, М. С. Об отборе детей с временной задержкой темпа психического развития и стойкими церебральными состояниями в специальные классы или школы [Текст] / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2003. – № 6. – С.3–12.

55. Переслени, Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики [Текст] / Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 55–62.

56. Петровская, Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг [Текст] / Л. А. Петровская. – Москва : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

57. Петровский, В. А. Построение развивающей среды в дошкольном учреждении [Текст] / В. А. Петровский, Л. М. Кларина, Л. А. Смывина, Л. П. Стрелкова. – Москва : Просвещение, 1993. – 102 с.

58. Попкова, Т. Г. Консультация для воспитателей «Наглядные формы работы с родителями» [Текст] / Т. Г. Попкова // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 4. – С. 52–54.

59. Предметно-пространственная развивающая среда в детском саду. Принципы построения, советы, рекомендации [Текст] / сост. Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2006. – 195 с.

60. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекция [Текст] / под ред. У. В. Ульенковой. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 304 с.

61. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе [Текст] : коллективная монография / под ред. Л.В. Трубайчук. – Челябинск: ЧИПКРО, 2014. – 204 с.
62. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 720 с.
63. Рыжова, Н. А. Развивающая среда дошкольных учреждений [Текст] / Н. А. Рыжова. – Москва : Линка-Пресс, 2004. – 174 с.
64. Семейный и родительский клубы в детском саду [Текст] : методические рекомендации / под ред. Н. В. Микляевой. – Москва : Творческий центр Сфера, 2012. – 127 с.
65. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей [Текст] : практическое пособие / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2006. – 80 с.
66. Специальная дошкольная педагогика [Текст] : учебн. пособие / под ред. Е. А. Стребелевой. – Москва : Академия, 2001. – 312 с.
67. Специальная психология [Текст] / под ред. В.И. Лубовского. – Москва : Академия, 2006. – 464 с.
68. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 192 с.
69. Ульенкова, У. В. Дети с ЗПР [Текст] / У. В. Ульенкова. – Нижний Новгород, 1994. – 230 с.
70. Ульенкова, У. В. Л. С. Выготский и концептуальная модель коррекционно-педагогической помощи детям с ЗПР [Текст] / У. В. Ульенкова // Дефектология. – 1997. – № 4. – С. 26–33.
71. Урунтаева, Г. А. Дошкольная психология [Текст] / Г. А. Урунтаева. – Москва : Академия, 2001. – 336 с.

72. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] // Дошкольное воспитание. – 2014. – № 2. – С. 4–18.

73. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации : от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ [Текст]. – Москва : Эксмо, 2019. – 787 с.

74. Чернышева, Е. А. Проведение занятий по формированию коммуникативной компетентности дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. А. Чернышева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – №4. – С.31–32.

75. Шамарина, Е. В. Формирование познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития : уроки русского языка [Текст] / Е.В. Шамарина // Начальная школа. – 2003. – № 8. – С. 67–72.

76. Шевченко, О. В. Нетрадиционные формы работы с родителями [Текст] / О. В. Шевченко, И. А. Рунева // Дошкольная педагогика. – 2014. – № 1. – С. 54–57.

77. Шевченко, С. В. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / С. В. Шевченко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С.3–9.

78. Шипицына, Л. М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (для детей от 3 до 6 лет) [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. – Санкт-Петербург : Речь, 1998. – 384 с.

79. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2008. – 390 с.

80. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва : Владос, 2007. – 360 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Консультация для родителей

Цель: познакомить родителей с методикой организации сюжетно-ролевых игр, сформировать практические навыки проведения игр в домашних условиях.

Ход консультации.

1. Вводное слово «Значение игры и сюжетно-ролевой игры в развитии детей с ЗПР».

Игра всегда имела, имеет и будет иметь огромное значение в жизни ребенка. Существуют несколько видов игровой деятельности. Это индивидуально предметная, которая возникает в раннем возрасте от полугода до двух лет, предметно подражательная, которая проявляется на втором году жизни и сюжетно-ролевая.

Сюжетно-ролевые игры – это игры, в которых дети «одевают» на себя роль, передавая ее характер, и действуют по определенному заданному сюжету или же сами создают его. То есть это в некотором роде театральное представление. Дети вживаются в свою роль и ведут себя так, как видят своего персонажа со стороны.

Сюжетно-ролевые игры занимают свое место в жизни ребенка тогда, когда он научится использовать предметы не только лишь по их непосредственному назначению, но и в соответствии с сюжетом игры. В процессе у ребенка появится желание копировать действия взрослых, он научится взаимодействовать с другими детьми в игре, или взрослыми.

Изначально сюжетно-ролевая игра проявляется в обычном подражании взрослому ребенком. Ребенок самостоятельно пылесосит, варит суп, укладывает игрушки спать, что-то ремонтирует. Через некоторое время ребенок начинает обыгрывать знакомые ему жизненные ситуации: «посещение больницы», «поход в магазин» и т.д.

На этом этапе в сюжетно-ролевую игру добавляется диалог действующих лиц. Здесь необходима помощь родителя. Если вы будете помогать ребенку в игре, то он будет самостоятельно играть в сюжетно-ролевые игры вместе со своими игрушками.

Далее идет усложнение игры за счет появления сюжета – объединение нескольких ситуаций. Например, сюжетом может быть поездка на природу – сначала ребенок соберет необходимые вещи, после сядет в транспорт, на месте распакует свои сумки, может взять удочку и порыбачить, или что-то еще в подобном духе. Дети начинают договариваться о правилах игры – развивается деловое общение. В 4-5 лет дети не только обыгрывают повседневные ситуации, но и добавляют в игру сюжеты из сказок, мультфильмов, книг.

Дети постарше легко включаются в сюжетно-ролевую игру, но даже это не означает, что взрослый может оставаться на заднем плане и пустить все на самотек. Если родитель не будет предоставлять ребенку новые ситуации для игры, то ребенок может остановиться в развитии и перестать проявлять самостоятельность. Проявление творчества и самостоятельности в сюжетно-ролевых играх показывает уровень развития мышления ребенка.

Для ребенка 6-7 лет главное уже не в выполнении ролевых действий с помощью игрушек и предметов, а в общении с теми, кто взял на себя другие роли, связанные с его ролью, со смыслом сюжета игры. Это существенно меняет требования к игрушке и заставляет искать ответ на вопрос, какой она должна быть не столько в самой игре, сколько в самой реальной сегодняшней жизни. Это уже не только игры в семью, школу, больницу, но и покорение космоса, сбор урожая, строительство газопровода и т. д.

Таким образом сюжетно-ролевые игры учат ребенка согласовывать свои действия с другими участниками игры, примерять на себя различные личностные качества, а так же находить выходы из различных ситуаций.

Играя в эти игры, ребенок вырастает творческой и самостоятельной личностью, готовой к решению жизненных ситуаций.

2. Ознакомление родителей с результатами диагностики коммуникативных навыков детей с ЗПР. Выявление проблем, их обсуждение.

3. Знакомство с содержанием коррекционной работы по формированию коммуникативных навыков детей в сюжетно-ролевой игре. Ознакомление с методикой организации сюжетно-ролевых игр.

4. Организация сюжетно-ролевой игры с родителями. В ходе игры родители должны быть на месте детей, чтобы «изнутри» увидеть ход игры, ее особенности. В ходе игры педагог дает характеристику основных структурных компонентов игры (сюжет, игровые роли, предметы-заместители и т.д.).

5. Рекомендации по организации сюжетно-ролевых игры в домашних условиях. Примерные сюжеты: «Семья», «Магазин», «Больница», «Строители», «Библиотека», «Кафе» и т.д.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Сюжетно-ролевая игра «Поликлиника»

Цель – сформировать у детей умение играть в сюжетно-ролевую игру «Поликлиника», развивать коммуникативные навыки.

Задачи проекта:

- учить детей отражать в игре знания о профессии врача, развивать познавательную активность детей при реализации данного проекта;
- воспитывать чуткое, внимательное отношение к больному, доброту, отзывчивость, культуру общения;
- подводить к самостоятельному созданию игровых замыслов, учить подбирать предметы и атрибуты для игры;
- воспитывать бережное отношение к своему здоровью и здоровью своих близких.

Ресурсное обеспечение: халаты, шапочки врачей; карточки больных; рецепты; направления; ростомер, ширма, стол окулиста, кушетка, напольные весы), лекарства; телефон; компьютер; носилки. Игрушечный чемоданчик доктора: лоток, ножницы, пластырь, гипсовая лангетка, баночка для таблеток, капсулы, шприц, фонендоскоп, очки окулиста, молоток невропатолога, аппарат для измерения объема легких и др.). Игрушка «Машина скорой помощи».

Ожидаемый результат

- формирование коммуникативных навыков;
- умение детей играть, объединяясь в игре;
- повышение педагогической компетенции родителей по проблеме активизации игровой деятельности дошкольников в условиях семьи;
- создание многофункционального макета «Поликлиника».

Этапы игры представлены в таблице 2.1, роли – в таблице 2.2.

Таблица 2.1 – Этапы сюжетно-ролевой игры «Поликлиника»

Процесс	Совместная деятельность педагога и детей	Деятельность педагога
1	2	3
Подготовительный этап		
Организа- ционная работа	<p>Чтение художественной литературы: К. Чуковский «Айболит», Ж. Карбозин «Врач», В. Маяковский «Кем быть?», Б. Житков «Помощь идёт», М. Алимбаев «Кто лечит?».</p> <p>Продуктивные виды деятельности: подготовить рецепты, карточки, наборы атрибутов, подготовить атрибуты к игре.</p> <p>Беседы с детьми: «Поговорим о профессии врач (доктор), медицинская сестра, пациент и т.д.».</p> <p>Беседа по иллюстрациям о медицинских специалистах.</p> <p>Дидактические игры: «Кто что делает», «Кому что нужно для работы».</p> <p>Рисование «Скорая помощь».</p> <p>Ознакомление с окружающим. Рассматривание картины «Больница».</p>	<p>Создание воспитателем атрибутов и материалов для игры: для работников регистратуры, для врачей, для медсестер.</p> <p>Планирование календарных планов.</p> <p>Разработка конспектов</p>
Работа с родителями	<p>Экскурсия родителей с детьми в поликлинику.</p> <p>Беседы родителей с детьми.</p> <p>Рассматривание медицинских книжек.</p> <p>Привлечение родителей к изготовлению атрибутов для игры.</p>	<p>Консультации для родителей о проведении экскурсий, бесед.</p>
Основной этап		
Систематиза- ция информации	<p>Организация игровых ситуаций: – приход в поликлинику, регистратура; – прием у врача; – выписка лекарства; – посещение больных на дому.</p> <p>Принятие детьми на себя роли (врачи различных специальностей, медсестры).</p>	<p>Обеспечение руководства</p> <p>Распределение ролей</p>

Продолжение таблицы 2.1

1	2	3
Игровая деятельность детей	<p>Поиск решения с помощью педагога. Повторение за педагогом диалогов персонажей. На первом этапе воспитатель в роли главного врача принимает на работу медицинских работников, организует работу, контролирует качество работы медперсонала, беседует с больными. Впоследствии роль главного врача играет один из детей.</p> <p>Пациент записывается на приём к врачу, приходит на приём с жалобами, просит назначить лечение, благодарит. Регистратор заполняет карту больного, дает талон.</p> <p>Доктор ведёт приём, прослушивает, смотрит горло; измеряет давление, выписывает рецепт.</p> <p>Врач окулист принимает пациента, проверяет зрение, назначает лечение, даёт советы, выдаёт больничный лист.</p> <p>Медсестра выполняет назначение врача, делает уколы, ставят банки, горчичники делает уколы, прививки, ингаляции, прогревание.</p> <p>Санитарка убирает медицинский кабинет (моет пол, протирает пыль).</p>	<p>Использование многоперсонажных сюжетов.</p> <p>Обучение элементам развития сюжета.</p> <p>Принятие на себя второстепенной роли.</p> <p>Использование предметов-заместителей</p>
Заключительный этап		
Итог	<p>Участие детей в обсуждении проведенной игры.</p> <p>Оценка умения играть вместе</p>	<p>Подведение итогов игры, предложение гипотезы о дальнейшем разворачивании сюжета. Диагностика игровых умений</p>

Реализация игры на основном этапе в течение недели:

1 день:

- экскурсия в медицинский кабинет детского сада;
- наблюдение за работой врача, медсестры;
- рассматривание иллюстраций «Профессии»;
- беседа о профессии врача, медсестры: «Кто лечит больных»;
- сюжетно-ролевая игра «Поликлиника».

2 день:

- беседа «Что делает мама, когда я заболел», «Что нужно доктору для работы»;
- чтение стихотворений: К. Чуковский «Айболит», В. Берестов «Больная кукла» и др.;
- слушание П. Чайковский «Болезнь куклы»;
- сюжетно-ролевая игра «Поликлиника».

3 день:

- чтение художественной литературы Г.П. Шалаева «Кем мне стать», В. Маяковский «Кем быть», обсуждение сюжетов, поступков героев;
- конструирование: постройка поликлиники (макет);
- сюжетно-ролевая игра «Поликлиника».

4 день:

- беседа «Где живут витамины?»;
- дидактическая игра «Где какой витамин?»;
- ситуативная беседа «Мы такие все разные – давайте, будем дружить, вместе играть»;
- сюжетно-ролевая игра «Поликлиника».

5 день:

- сюжетно-ролевая игра «Поликлиника»;
- подведение итогов игры.

Таблица 2.2 – Распределение ролей в игре

Роли	Трудовые (ролевые) действия
Врач – специалист (доктор)	Ведет прием, прослушивает, смотрит горло, меряет температуру, назначает лечение. Выписывает рецепт
Медсестра	Выполняет назначения врача. Делает уколы, ставит банки, горчичники. Помогает врачу. Беседует с больными. Выписывает направления на обследование. Моет инструменты
Санитарка	Убирает медицинский кабинет (моет пол, протирает пыль)
Регистратор	Записывает больных на прием. Выдает талон на прием и медицинскую карту
Пациент	Приходит на прием к врачу с талоном и медицинской картой. Рассказывает и показывает, что болит. Просит назначить лечение.