



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

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

**Формирование социально-коммуникативного опыта ребенка
дошкольного возраста с нарушениями слуха в процессе психолого-
педагогического сопровождения семьи**

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

Направленность программы магистратуры

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

Форма обучения очная

Проверка на объем заимствований:

77,02 % авторского текста
Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована
«29» 12 2021 г. пр. п 5
зав. кафедрой СППиПМ
Л.А. Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-188-2-1
Булыгина Валерия Алексеевна

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры СППиПМ
Лысова Анна Анатольевна

Лысова

Челябинск
2022

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ проблемы развития социально-коммуникативного опыта в научной литературе.....	8
1.1 Понятие «социально-коммуникативный опыт» в педагогике и психологии.....	8
1.2 Закономерности развития социально-коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста.....	22
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение развития социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха.....	31
1.4 Психолого-педагогическое сопровождение семьи дошкольника с нарушениями слуха как необходимое условие формирования социально-коммуникативного опыта ребенка.....	35
Вывод по 1 главе.....	44
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	46
2.1 Исследование состояния социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	46
2.2 Модель психолого-педагогического сопровождения семьи по формированию социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха	64
2.3 Результаты контрольного эксперимента по формированию социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха.....	75
Вывод по 2 главе.....	88
Заключение.....	91
Список использованной литературы.....	96
Приложения.....	102

ВВЕДЕНИЕ

Проблема формирования социально-коммуникативного опыта ребёнка дошкольного возраста с нарушениями слуха в процессе его взаимодействия с окружающим миром на современном этапе становится особенно актуальной, поскольку основные структуры личности закладываются в дошкольный период детства. Современные дети с трудом усваивают те или иные нравственные нормы, они стали более эгоистичными, капризными, избалованными, зачастую неуправляемыми. Как следствие, имеет место манипулирование родителями, трудности в общении и взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Данные проблемы объясняются, в том числе, неспособностью и неготовностью некоторых семей к созданию условий для гармоничной социализации ребёнка, ослаблением связей между семейным и дошкольным воспитанием.

Специфика дошкольного возраста состоит в том, что социальное развитие ребёнка осуществляется под воздействием взрослого, который вводит ребёнка в социум. Ребёнок сотрудничает с компетентными взрослыми людьми, и как член общества включается в систему человеческих отношений.

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) сформированность социально-коммуникативного опыта выступает в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей. Умение вступать в контакты с другими людьми, устанавливать с ними взаимоотношения во многом

определяют будущий социальный статус ребенка в современном обществе. Социально-коммуникативные умения – важнейшие умения выпускника дошкольного образовательного учреждения, что обусловлено ведущей ролью коммуникации в современном информационном обществе и жизни отдельного человека. Недаром социально-коммуникативное развитие детей выделено в одну из образовательных направлений ФГОС дошкольного образования.

Формирование социальных и коммуникативных навыков у детей с нарушенным слухом имеет свои особенности, так как нарушение слуха – это, в первую очередь, коммуникативное нарушение, которое происходит из-за отсутствующей или ограниченной способности ребёнка воспринимать информацию и уметь на неё реагировать. Вследствие этого психическое развитие ребёнка с нарушенным слухом во всех сферах становления личности затормаживается (Е.Р. Барабанов).

Формирование социально-коммуникативного опыта у слабослышащих дошкольников происходит в семье, в общении со сверстниками и т.д. В дошкольном образовательном учреждении педагоги помогают детям с нарушениями слуха взаимодействовать друг с другом. Родители же не имеют специального образования и часто не знают, как правильно обращаться со своим ребенком или как научить его общаться с другими детьми. Семьи детей с нарушениями слуха нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении и рекомендациях по формированию социально-коммуникативного опыта ребенка. Это и обусловило выбор нами темы нашего исследования, которая, на наш взгляд является актуальной и практически значимой.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически доказать эффективность модели психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-

коммуникативного опыта ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха.

Объект: формирование социально-коммуникативного опыта ребенка дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Предмет: модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Исследовать состояние социально-коммуникативного опыта детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха.

3. Разработать модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха.

4. Проверить эффективность модели психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха.

Гипотеза исследования: социально-коммуникативный опыт детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха будет развиваться эффективнее если:

1. будет реализовываться модель психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха;

2. если будет проводиться работа по повышению компетентности членов семьи в организации социально-коммуникативного развития ребенка с нарушением слуха.

Методологическую основу исследования составили:

- представления о социализации как интериоризации социального опыта (Г.М. Андреева, Г.В. Никулина, Л.И. Плаксина и др.);
- деятельностный подход к обучению детей (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);
- исследования особенностей психофизического развития детей с нарушением слуха (Р.М. Боскис, Т.А. Григорьева, Л.В. Занков, В.А. Синяк, И.М. Соловьев);
- исследования коммуникативной деятельности детей с нарушенным слухом (Р.Е. Барабанов, Т.В. Розанова, И.Ф. Гельман).

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа-интернат №10 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в количестве 6 человек.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- в уточнении теоретических подходов к решению проблемы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха;
- в теоретическом обосновании модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха (на примере формирования у него социально-коммуникативного опыта).

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- подобраны методики для изучения состояния социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха;

- разработана и реализована модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха;

- на практике апробировано содержание коррекционной работы по формированию социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, 2-х глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «социально-коммуникативный опыт» в педагогике и психологии

Социально-коммуникативный опыт ребенка формируется в процессе его коммуникативной и социальной деятельности. Следовательно, необходимо рассмотреть такие понятия как «опыт», «социальный опыт», «коммуникативный опыт». В толковом словаре С.И. Ожегова понятие «опыт» рассматривается как психолого-педагогическая категория и как философское понятие через осмысление опыта как общественно-исторического, так и индивидуального жизненного опыта каждого отдельного человека. Данный опыт представлен как совокупность практически усвоенных знаний, навыков, умений, привычек и как отражение в человеческом сознании объективного мира, общественной практики, направленной на изменение мира [43]. Следовательно, в категорию понятия «опыт» входит совокупность всех знаний человечества на общественно-историческом уровне, приобретение жизненного опыта на основе влияния особенностей окружающей среды, что дает человеку определенный жизненный опыт его поведения, а также наличие определенных знаний, умений, навыков и привычек, приобретенных в процессе учебной, профессиональной и общественной деятельности. Подобное осмысление понятия «опыт» представлено и в работе Осокиной Н.Н., где также утверждается, что в современной научной литературе социальный опыт зачастую рассматривается в одном ряду с такими понятиями как жизненный опыт, индивидуальный социальный опыт. Под жизненным опытом человека понимается информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и

находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях. Индивидуальный социальный опыт – это единство различных знаний и способов мышления, умений и навыков, норм и стереотипов поведения, ценностных установок, запечатленных ощущений и переживаний, усвоенных и выработанных способов взаимодействия, самопознания, самоопределения, самореализации [49].

Таким образом, можно сделать вывод, что под личностным опытом человека можно считать формирование единой системы представлений, знаний, умений, навыков, поведенческих привычек и уровня общения в социальной среде на общественно-профессиональном и личностном уровнях с привлечением всех общественно-исторических знаний.

Многие ученые подчеркивают связь понятий «социальный опыт» и понятия «социализация». В 70-х годах XX столетия отечественные ученые Парыгин Б.Д. и Андреева Г.М. дали следующее определение понятия «социализация». Так, Парыгин Б.Д. под социализацией понимает «весь многообразный процесс очеловечивания человека, включающий в себя как биологические предпосылки, так и непосредственно само вхождение индивида в социальную среду и предполагающее социальное познание, социальное общение, овладение навыками практической деятельности, включая как предметный мир вещей, так и всю совокупность социальных функций, ролей, норм, прав, обязанностей и т. д., активное переустройство окружающего мира, изменение и качественное преобразование самого человека» [50].

Андреева Г.М. характеризует понятие социализации как «двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей, с другой – процесс активного воспроизводства системы социальных связей за счет активной деятельности индивида и активного его включения в социальную среду» [1]. В 80-90-х годах XX

столетия появились следующие определения феномена социализации. Так, в советском энциклопедическом словаре понятие социализации (от лат. *socialis* – общественный) трактуется как процесс усвоения индивидом определенной системы знаний, норм, ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноправного члена общества. Каргапольцева Н.А. определяет социализацию личности как «сложный, многоплановый и противоречивый процесс взаимодействия индивида и общества. Общество с целью воспроизводства социальной системы и сохранения своих социальных структур стремится сформировать стереотипы и стандарты (групповые, классовые, этнические, профессиональные и др.), образцы ролевого поведения. Чтобы не быть в оппозиции по отношению к обществу, личность усваивает этот социальный опыт путем вхождения в социальную среду, систему существующих социальных связей [27]. Голованова Н.П. определяет социализацию как самый широкий среди процессов, характеризующих становление личности. Это непосредственное, самостоятельное, порой спонтанное усвоение ребенком жизненного опыта, обретение социальных качеств [19, 20]. В понимании Мудрик А.В., социализация представляется как «развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества» [34, 45].

Таким образом, социализацию личности следует рассматривать как сложное социально-психологическое явление, которое представляет собой одновременно и процесс, и отношение, и способ, и результат становления личности в общении и деятельности. С одной стороны, социализация выступает как своеобразный механизм включения индивида в общественные структуры посредством выработки социально необходимых качеств, с другой стороны, она рассматривается как внутриличностный процесс, осуществляемый в ходе взаимодействия индивида и социума. Это

явление чрезвычайно многообразное, непременно активное и фактически непрерывное, продолжающееся всю жизнь конкретной личности.

В последние годы в отечественной науке начинают активно разрабатываться новые концепции социализации личности (В.С. Вербовская, Н.Ф. Голованова, И.Н. Дашук, Е.П. Попова). В современных психолого-педагогических теориях личность чаще определяется через альтернативные характеристики самоизменения, автономности, уникальности, самореализации, происходит интеграция философского, психологического, социального и педагогического знания. Философские и психологические концепции определяют основные направления педагогических изысканий по проблеме воспитания личности, способной противостоять негативным воздействиям и накапливать положительный социальный опыт [13].

Таким образом, в результате накопления новых знаний в исследовании феномена «социальный опыт» появились и новые определения данного концепта. Так, Голованова Н.Ф. считает, что «социальный опыт» всегда результат активного взаимодействия с окружающей средой. Овладеть им – значит усвоить сумму сведений, знаний, навыков и общения [19]. В своих более поздних исследованиях на стыке XX-XXI столетий Мудрик А.В. рассматривает социальный опыт как «самобытный синтез различного рода запечатленных ощущений и переживаний, знаний, умений, навыков, способов общения, стереотипов поведения, ценностных ориентаций и социальных установок» [35,45]. Обобщая современные концепции понятия «социальный опыт», Неясова И.А. определяет данную категорию как «результат познавательной и практической деятельности личности, выражающейся в синтезе знаний о социальной деятельности, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений, опыта творческой деятельности. Социальный опыт представляется через установленные в

обществе социальные нормы поведения как предписание на определенный тип действий и отношений личности к окружающей действительности» [20, 48].

Данное определение свидетельствует о расширении компонентного состава понятия «социальный опыт», в основу которого наряду с традиционно принятыми категориями (отношения, деятельность, общение) вводится уточнения некоторых категорий (эмоциональные отношения, творческая деятельность), так и новые компоненты (синтез знаний о социальной деятельности, т.е. представления, понятия).

Таким образом, анализ научных исследований показал следующее:

- социализацию можно рассматривать как процесс и результат усвоения и последующего воспроизведения ребенком социального опыта в социальной среде на индивидуальном уровне;

- процесс социализации идет на протяжении всей жизни человека в результате влияния общества на индивида, а также целенаправленного воздействия процесса воспитания и обучения, характерного для действующей системы образования, удовлетворяющей потребности общества;

- понятие «социальный опыт» представляет собой сложное многокомпонентное образование, в состав которого входят такие составляющие как социальные представления, социальные понятия, опыт овладения способами деятельности, опыт эмоциональных отношений, опыт творческой деятельности.

Бесспорным утверждением является тот факт, что процесс социального развития ребенка начинается с раннего детства и проходит в определенной социальной среде. Малыш развивается в рамках своей семьи социального и национального окружения. На него влияют родители и родственники, другие взрослые, сверстники, с которыми он общается, а также дошкольное учебное заведение. Также значительное влияние на

социализацию ребенка имеют средства массовой информации, социокультурная среда, в котором ребенок растет, события, которые происходят в окружающей среде (Андреева Г.М., Зинченко В.П.).

Таким образом, первым естественным условием формирования социального опыта для ребенка выступает семья, которая в течение всей жизни является той микросредой, на фоне которой происходит личностный рост человека. С помощью родителей маленький ребенок удовлетворяет потребности в психологической защищенности, эмоциональном общении с первых дней своего существования. Родные люди, окружающие ребенка, также первыми привлекают его к различным видам социального взаимодействия. Так, первый опыт социального общения приобретается малышом еще до того, как он начинает разговаривать. Осваивая определенные знания, учась понимать свои побуждения, ребенок постепенно переходит на более высокий уровень развития формулировки своих желаний и стремлений удовлетворить эти потребности в деятельности (С.В. Голубова). В соответствии с расширением круга представлений о социальной среде, у ребенка меняются потребности, становятся более осознанными оценки событий и явлений, поступков окружающих его людей. Добавим к этому, что на социализацию личности большое влияние оказывает домашняя атмосфера, стиль взаимоотношений в семье, психологический климат отношения взрослых к различным событиям, явлениям общественной жизни, к другим людям. Ребенок в семье примеряет себя к обществу, а это, в свою очередь, стимулирует его социальную активность. Проекция на мир людей является деятельностью, которая помогает ребенку усвоить нормы человеческих взаимоотношений и включает ребенка в систему этих отношений за пределами семьи. Поэтому, можно утверждать, что социальный опыт, который формируется в семье, становится неотъемлемой составляющей личности. Безусловно, семья как микросреда, в которой находится ребенок

в результате определенного стиля воспитания и образа поведения может, как способствовать социализации ребенка, так и сдерживать ее. Ведь личность не может развиваться в социально одобрительном направлении, если семья, которая его окружает, находится на низком моральном уровне. В данном случае семья создает значительные преграды полноценной социализации ребенка [14].

Следующей социальной средой для ребенка является дошкольное учебное заведение – среда, где он продолжает получать элементарные знания, умения, навыки, гарантирующие формирование у него способности ориентироваться в окружающей среде, приобретать жизненный социальный опыт адекватно реагировать на явления, события, людей, предметный мир. Так, под влиянием детского сада у ребенка формируется сознательное отношение к себе как к самостоятельной личности равной с другими людьми, происходит становление положительного образа «Я», формирование чувства собственного достоинства и собственной значимости среди других людей. Несколько позже, на этапе возраста старшего дошкольника, у ребенка формируется адекватная самооценка сохранения своего личностного пространства, осознается поведение с учетом возможных реакций других людей, воспитывается умение приспосабливаться к жизни в новых социальных условиях [32].

Еще одним достаточно значимым условием социализации в социальной среде дошкольника является детское сообщество. Совместные виды деятельности возникают при взаимодействии детей дошкольного возраста, формируют у ребенка необходимые навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине и одновременно отстаивать собственные права, соотносить собственные интересы с общественными интересами. О такой форме общения достаточно характерно высказался отечественный ученый Ю.А. Волков,

который утверждал, что «привлекая друг друга как капельки ртути, находя в реакции других подтверждение собственному существованию, дети стремятся проявить свою личность как индивидуальность, требуя от других поддержки социального стандарта» [12, 16].

Отечественные ученые отмечают, что усвоение ребенком социального опыта происходит как в общении с другими людьми, так и в процессе совместной деятельности ребенка со взрослыми и сверстниками, при этом особое внимание уделяется качеству социальной ситуации развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.). Как отмечает М.И. Лисина, на каждом этапе развития ребенка появляются личностные образования, то есть продукты, возникающие при взаимодействии трех линий отношений, складывающихся у ребенка: отношение к себе; отношение к окружающим людям; отношение к предметному миру [25, 36].

Таким образом, обобщая теоретические исследования закономерностей формирования социального опыта личности на этапе дошкольного возраста, можно сделать вывод, что каждый ребенок овладевает необходимым социальным опытом индивидуально, но и при участии и помощи общества – влиянии окружающей среды. Именно социальная среда вырабатывает определенные личностно-характерологические стереотипы для эффективного упорядочения опыта межличностных связей, совместного существования. Она оказывает влияние на индивида с целью определения линии его поведения согласно образцу. Можно допустить, что человек и сам проявляет стремление принадлежать к определенной социальной группе, что можно выразить кратко стремлением «быть как другие» или «быть с другими». Однако, в силу своей самоактивности, человек не всегда становится пассивным объектом манипуляций. Он сам вырабатывает свое отношение к

социальной среде, выражает свою волю принадлежать к ней или особиться от нее.

Социальный опыт индивидуален и не передается индивиду биологическим механизмом наследования, а требует творческого освоения личностью социальной действительности. Социальный опыт формируется в результате целенаправленных и стихийных воздействий и может являться прямым или побочным продуктом определенных видов деятельности. Личность выступает как субъект деятельности, принимающий или отторгающий внешние воздействия.

Основными функциями социального опыта являются: обеспечение становления внутреннего мира человека, ориентировка в нем, в мире собственных ценностей и поступков, включение осваиваемых ценностей в общий личностный и гностический фонд; обеспечение реализации в деятельности собственно личностных проявлений» [39].

Таким образом, изучение работ отечественных исследователей, посвященных социальному развитию ребенка, выявило следующее:

1. Каждый ребенок овладевает необходимым социальным опытом индивидуально, но и под влиянием окружающей среды. Именно социальная среда вырабатывает определенные личностно-характерологические стереотипы для эффективного упорядочения опыта межличностных связей, совместного существования. В семье ребёнок обучается устанавливать зрительный контакт, открыто выражать эмоции, просить чужую игрушку, делиться своей, здороваться, прощаться и т.д. Перед ДОО стоят задачи: научить ребенка вести себя в соответствии с общепринятыми нормами; помочь ребенку самоопределиться в рамках данного социума; помочь ребенку приобрести положительный опыт взаимодействия в саду с детьми и взрослыми.

2. На каждом этапе развития ребенка появляются личностные образования, то есть продукты, возникающие при взаимодействии трех

линий отношений, складывающихся у ребенка: отношение к себе; отношение к окружающим людям; отношение к предметному миру.

Социально-психологическое развитие личности предполагает формирование способностей и свойств, обеспечивающих ее социальную адекватность. Такими важнейшими способностями выступают социальный интеллект и коммуникативные способности. Адекватность понимания процесса общения и поведения людей, адаптацию к различным системам взаимоотношений определяет особая умственная способность – социальный интеллект. Эффективность поведения, взаимоотношений и общения видится во взаимосвязанном развитии коммуникативных и социальных способностей, которые являются составляющими компонентами психологической культуры личности. Таким образом, социальный и коммуникативный опыт неразрывно связаны между собой.

Долгое время отечественная педагогика рассматривала коммуникативный опыт любого индивида как некую двухкомпонентную структуру, состоящую из общественного коммуникативного опыта, передаваемого каждому индивиду через культуру и того индивидуального коммуникативного опыта, который складывается прижизненно у каждого человека [42]. В такой трактовке процесс присвоения коммуникативного опыта индивидом неизбежно рассматривался как результат, с одной стороны, стихийного воздействия, с другой – как результат действий нормативного процесса. В данном случае, под нормативным процессом овладения опытом, в том числе и коммуникативным, подразумевался процесс овладения закодированным в культуре коммуникативным опытом, реализуемым обществом в соответствии со своей социально-экономической структурой, идеологией, культурой, традициями, целями воспитания, обучения и просвещения [15].

В настоящее время Г.В. Никулина рассматривает коммуникативный опыт личности как сложную многокомпонентную структуру,

включающую весь опыт, присвоенный личностью стихийным (опыт, накопленный в процессе жизнедеятельности), нормативным (общественный опыт) и спонтанным путями (опыт под воздействием внутренних факторов) [4, 41].

Структура же коммуникативного опыта человека с нарушениями слуха представляет собой сочетание опыта, присвоенного стихийным (по мнению Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, отсутствие положительного опыта общения приводит к стихийному возникновению у детей негативных форм взаимодействия, к конфликтам) нормативным, спонтанным (под спонтанным путем приобретения коммуникативного опыта понимается процесс интериоризации, происходящий за счет произвольного перемещения наглядно-образной информации, осуществляющейся посредством работы внутренних, а не внешних факторов) и специально организованным путями. С данной позиции коммуникативный опыт детей с нарушениями слуха возможно определить как совокупность коммуникативных знаний, умений и навыков, приобретенных в условиях слуховой депривации стихийным, нормативным, спонтанным и специально организованным путем.

Далее выделим структурные компоненты, входящие в понятие «коммуникативный опыт». По мнению А.А. Леонтьева коммуникативный опыт отражает комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими. Самыми важными личностными проявлениями, составляющими коммуникативный опыт, являются: уровень потребности в общении, наличии установки на общение с другими людьми, особенности эмоциональной реакции на партнера, собственное самочувствие человека в ситуации общения, коммуникативные умения и навыки [29]. М.И. Лисина подчеркивает, что коммуникативный опыт подразумевает под собой накопление сложных коммуникативных действий, основанных на теоретических знаниях и

практической подготовленности человека к общению [31]. В структуре коммуникативного опыта С.А. Барсукова выделяет три компонента: когнитивный (отражающий приобретение теоретического опыта), деятельностный (отражающий приобретение практического опыта) и эмоциональный (отражающий аффективную сторону данного процесса). В соответствии с этим автор определяет коммуникативный опыт как совокупность усвоенных знаний, умений, навыков в процессе практики коммуникативного взаимодействия, а также эмоциональное отношение к этому процессу [4]. Коммуникативный опыт приобретается в реальных условиях совместной деятельности с другими людьми и в реальном общении с ними. Это система форм, средств, путей интеграции своей деятельности с деятельностью других, собственной личности с личностями других; она закрепляется в виде личностных качеств и особенностей и является своеобразной индивидуальной «историей участия личности» в совместной деятельности [26].

Таким образом, осуществив анализ научной литературы под коммуникативным опытом, мы будем понимать совокупность знаний, умений и навыков, усвоенных ребенком в процессе своей жизнедеятельности, включающим в себя следующие структурные компоненты:

- знания и представления человека о коммуникативном поведении в обществе;
- позиция в процессе коммуникативного акта;
- реальные проявления субъекта в условиях коммуникативной деятельности, связанные с уровнем коммуникативных умений и навыков, мобильностью и адекватностью их использования в различных коммуникативных ситуациях, уровнем развития самоконтроля в коммуникативных ситуациях.

Следует отметить связь коммуникативного и социального опыта, так как невозможно отделить коммуникативное развитие ребенка от его социального развития.

Таким образом, социально-коммуникативный опыт – это совокупность знаний, умений и навыков общения, формируемая практикой взаимодействия с другими членами социума и единство различного рода знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности; стереотипов поведения, интериоризованных ценностных ориентаций и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний [39].

ФГОС ДО выделяет следующие задачи социально – коммуникативного развития дошкольников:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками;
- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в Организации;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

В рамках решения этих задач под формированием социально-коммуникативного опыта мы понимаем процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений.

Социально-коммуникативное развитие дошкольников происходит через игру как ведущую детскую деятельность. Общение является важным элементом любой игры. Во время игры происходит социальное, эмоциональное и психическое становление ребенка. Игра дает детям возможность воспроизвести взрослый мир и участвовать в воображаемой социальной жизни. Дети учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими. Известный психолог Л.С. Рубинштейн говорил, что в процессе игры ребенок не просто перевоплощается в чужую личность, но, входя в роль, расширяет, обогащает, углубляет собственную. Управляя игрой детей, можно влиять на их отношения и мировоззрение [18, 23].

Обобщая изученный теоретический материал можно сделать следующие выводы:

1. Социально-коммуникативный опыт – это совокупность различного рода знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности; стереотипов поведения, интериоризованных ценностных ориентаций и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний.

2. В структуру социально-коммуникативного опыта входит социальная и коммуникативная компетентность. Направления развития социальной компетентности: умение принимать разные социальные роли и действовать в соответствии с ними, устанавливать и поддерживать отношения с разными людьми (сверстниками, старшими, младшими); умение анализировать действия и поступки, прогнозировать результаты, управлять поведением, регулировать конфликты; умение инициировать диалог, включаться и поддерживать разговор, выбирать стиль общения.

Направления развития коммуникативной компетентности: умение выражать словами свои мысли, планы, чувства, желания, результаты; умение задать вопросы; умение отстаивать свою точку зрения [37].

1.2 Закономерности развития социально-коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста

Федеральный государственный стандарт дошкольного образования выделяет одну из образовательных областей – социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста как приоритетное направление его жизнедеятельности. Современный ребенок стремится к самоутверждению и персонализации себя в обществе, но весьма важно воспитать в нем социально значимые качества и научить быстро и гибко адаптироваться в социуме, помочь через культуру и способы общения войти в социальную жизнь. Перед дошкольным образованием встают новые проблемы: не просто организовать социальное развитие дошкольников, а научить детей при вхождении в общество взаимодействовать с другими людьми с ориентацией на нравственные ценности общества.

Новая позиция социального развития ребенка является основанием для вхождения в социум через освоение системы потребностей, социальных интересов, ценностных ориентаций, связанных с системой межличностных отношений, коммуникацией с другими людьми. Процесс социального развития ребенка обеспечивается в разных видах детской деятельности, общении и поведении, за счет чего происходит накопление личностного и социального опыта. Организация социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста предполагает их межличностное общение, складывающееся под воздействием социальных норм, эталонов, ценностей, усвоенных средствами культуры.

Специфика дошкольного возраста состоит в том, что социальное развитие осуществляется под воздействием значимого Другого, ведущего малыша в общество. «Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об

отношении к взрослым как посредникам, открывающим им будущее, и как к соучастникам их деятельности» [54]. Детство – это не «социальный питомник» (Д.И. Фельдштейн), а социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые.

Дошкольник, познающий жизнь, особенно нуждается в обретении взрослых смыслов жизни. Активное постижение смыслов жизни у ребенка данной возрастной группы происходит через вопросы к взрослому или в игре как ведущей деятельности дошкольника. Внешне это выражается ролевыми играми во взрослых: в дочки-матери, продавцов-покупателей, автомобилистов и др. Дети постигают жизнь взрослых и осваивают социальные роли.

Организуя процесс социально-коммуникативного развития дошкольника в современных условиях развития общества, педагог должен ориентироваться в механизмах, запуск которых обеспечивает становление личности ребенка как гражданина общества, способного вступать в различные взаимосвязи и взаимодействия с другими людьми. Особое значение сегодня имеют положения М.М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями, культурами, творящем себя в процессе такого взаимодействия и воздействующем на других [6]. По мнению В.С. Библера, социальные связи осваиваются ребенком как «образы культуры», погружаются в его внутренний мир, преобразуются и проявляются в измененном виде в деятельности. Приобщение ребенка к культуре, к социуму является следствием его взаимодействия со взрослыми, которые транслируют способы, ценности культуры в жизнедеятельности ребенка [7].

В процессе приобщения к социуму у ребенка формируются коммуникативные умения, направленные на гармоническое взаимодействие в общении со взрослыми и сверстниками. Общение ребенка обязательно включает взаимные действия партнеров. Оно

жизненно важно для растущей личности и рассматривается психологами как особый способ адаптации к окружающей социальной среде. В результате общения формируется представление о другом человеке и о самом себе, о возможностях и способностях. Через общение ребёнок познаёт социальный мир, осваивает и присваивает социальный опыт, получает информацию и приобретает практику взаимодействия, сопереживания, взаимовлияния. Предпосылкой возникновения общения является направленность ребёнка на другого человека, интерес к нему. Такой интерес проявляется уже в раннем возрасте.

Исследователи отмечают [33], что уже в раннем возрасте ребёнок проявляет симпатию к другим детям, а к 3 годом малыши уже способны по собственной инициативе откликаться на разное эмоциональное состояние сверстников (правда, если оно представлено ярко). У детей четвёртого года жизни отчётливо проявляются попытки оказывать друг другу помощь в самообслуживании, так как именно этим видам труда ребёнок в этом возрасте активно овладевает и, чему-либо научившись, стремится реализовать свои умения в качестве обучающего (своеобразная форма самоутверждения). Пытаются обучать друг друга способам действия, «воспитывать», поясняют свои указания, ссылаясь на знание нормы. Однако на данном возрастном этапе дошкольники всё ещё не владеют способами оказания помощи, даже не всегда понимают её смысл. Следовательно, задача воспитателя – сформировать у детей представления о сущности такого важного явления, как взаимопомощь.

Значительный скачок в развитии потребности в общении наблюдается на пятом году жизни, однако при этом ярко выделяется несоответствие между стремлением и умением общаться. Отсутствие этого умения или низкий его уровень отрицательно сказывается на характере участия детей в совместной деятельности, обуславливает непрочность, конфликтность контактов между ними. Умение устанавливать и сохранять

со сверстниками доброжелательные отношения – важное коммуникативное качество, которое помогает дошкольнику познавать мир, комфортно себя в нем чувствовать, развивать свой ум, способности и душевные качества. Воспитатель должен заботиться о дружеских взаимоотношениях детей, развитию их товарищеского коллектива. Этому подчинена жизнь группы и каждого отдельного воспитанника в ней.

Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что на протяжении первых семи лет жизни ребенка его коммуникативные контакты со взрослыми и сверстниками качественно видоизменяются. Эти качественные ступени М.И. Лисина называла формами общения. В дошкольном возрасте последовательно сменяют друг друга четыре формы общения ребенка со взрослым [33]: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное.

Ситуативно-личностное общение формируется у малыша под воздействием взрослых людей через чувства безопасности и доверия к окружающему миру. От того, в каких условиях происходит этот процесс, успешен он или неудачен, зависит дальнейшее становление личности ребенка. Формирование чувства доверия и безопасности происходит у детей тем успешнее, чем внимательнее и доброжелательнее относятся к нему взрослые. Если ребенок не ощущает чуткости и любви со стороны окружающих, то у него возникает недоверчивое отношение к миру, а возможно, и ощущение страха, которые могут сохраниться на всю жизнь. Именно поэтому в процессе развития коммуникативных навыков большое внимание уделяется формированию личностных качеств детей, их чувствам, эмоциям. Правомерность данного подхода опирается на положение о том, что, когда люди счастливы и находятся в мире с самим собой, они переносят эти чувства на взаимоотношения с окружающими.

Ситуативно-деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев – 2 года). Главной особенностью этой второй в онтогенезе формы коммуникации следует считать протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием.

Помимо внимания и доброжелательности ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду еще и в сотрудничестве взрослого. Такое сотрудничество не сводится к простой помощи. Детям требуется соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность рядом с ними. Только такого рода сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при тех ограниченных возможностях, которыми он пока располагает. В ходе подобного сотрудничества ребенок одновременно получает внимание взрослого и испытывает его доброжелательность. Сочетание внимания, доброжелательности и сотрудничества – соучастия взрослого и характеризует сущность новой потребности ребенка в общении.

Ведущими становятся в раннем возрасте деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Основными средствами общения являются предметно-действенные операции: функционально-преобразованные предметные действия, позы и локомоции.

Значение ситуативно-делового общения в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к процессуальным играм), к возникновению и развитию речи. Но овладение речью позволяет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества со взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Таким образом, снова рамки общения становятся

тесными и разламываются, а дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности [33].

Внеситуативно-познавательное общение со взрослым проявляется в старшем дошкольном возрасте. Развитие любознательности заставляет малыша ставить перед собой все более сложные вопросы: о происхождении и устройстве мира, о взаимосвязях явлений в природе. На уровне познавательного общения дети испытывают острую потребность в уважении старших. Формирование внеситуативно-познавательного общения имеет большое значение в психическом развитии дошкольника. Здесь он впервые вступает в теоретическое, умственное сотрудничество со взрослыми. Его духовная жизнь приобретает особую насыщенность и наполнение. Она уже не привязана так неотрывно к практическому познанию действительности: мысль ребенка устремляется в глубь вещей, а фантазия уносит его в прошлое и будущее: силой воображения дошкольник пытается постичь даже невозможное или то, что только могло бы быть. Непочтительное отношение взрослого к новым способностям ребенка, подозрения в лживости глубоко ранят, вызывают обиду, сопротивление. Ответственность взрослого в деле налаживания теоретического сотрудничества с детьми огромна. И взрослые должны уважительно относиться к духовным запросам ребёнка. Самое неблагоприятное влияние – пренебрежительное отношение старшего к стремлению ребенка к знаниям. Поэтому, оценивая конкретную работу детей этого возраста, взрослый тоном, словом, улыбкой отделяет отношение к личности ребенка в целом от отношения к его конкретному действию. Первое всегда положительно, второе на этом фоне может быть и отрицательным, но будет воспринято ребёнком спокойно и поможет овладеть тем или иным делом [33].

Внеситуативно-личностная форма общения ребенка со взрослым появляется у детей в конце дошкольного детства (5–7 лет): она связана с

овладением ими системой отношений людей. Им впервые открывается жизнь с этой ее особой стороны, перед ними встают новые задачи: освоить правила поведения в мире людей, постичь законы взаимосвязи в этой сфере деятельности, научиться контролировать свои поступки и действия. Взрослый в глазах дошкольника – воплощение образа того, как надо себя вести. В решении новых проблем опора на образец поведения взрослого и на его оценку становится основой усвоения детьми норм морали, понимания своего долга и ответственности перед окружающими. Беседуя со взрослыми, главным образом о том, что происходит между людьми, и настойчиво пытаясь выяснить, как поступить правильно, дети задумываются как о своих действиях, так и о действиях других людей. Беседы эти носят теоретический, внеситуативный характер: вопросы, обсуждения, споры. Вплетены они в познавательную деятельность, но сосредоточены на социальном окружении ребенка, на «мире людей». Дети говорят о себе, своем прошлом и будущем, расспрашивают взрослого о нем самом, рассказывают о друзьях по группе, о родных и близких. Это общение является личностным. Беседы на личностные темы для ребенка – основной источник сведений о нормах нравственности и оценках реальных поступков, его собственных и других людей [33].

Внеситуативно-личностное общение представляет собой высокий уровень коммуникативной деятельности. Те из детей, кто поднимается до наивысшей формы общения, обладают, прежде всего, стремлением к взаимопониманию и сопереживанию со взрослыми. Для ребёнка очень важно знать: «А как нужно?». И хотя огорчается, если действовал неверно, ребенок охотно соглашается внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь общности взглядов и оценок со взрослым. Одно из проявлений стремления дошкольников к установлению общности взглядов и оценок со взрослым – их жалобы. И здесь важно не отмахнуться от жалобы, не оставить без

ответа, так как ребёнок стремится проверить правильность своего понимания поведения и норм взаимоотношений с другими людьми.

Дошкольники с внеситуативно-личностным общением по-прежнему дорожат признанием окружающих, радуются их похвале. Но они гораздо более трезво оценивают недостаточность своего умения разбираться в важных проблемах жизни. Именно разумный взгляд на ограниченность своего опыта и знаний заставляет их настойчиво выяснять: «А как считают старшие?» [33]. Таким образом, внеситуативно-личностное общение сочетается с наиболее адекватными для целей общими действиями в поведении ребенка. О сформированности внеситуативно-личностного общения говорит такой признак поведения, как активный поиск бесед на личностные темы. Ребенок с интересом поддерживает такие беседы, начатые взрослым. Его споры нацелены на уточнение, проверку, выяснение того, правильно ли он понимает, как следует поступить. Несогласие педагога его огорчает, но не вызывает отказа от деятельности, а влечет ее усовершенствование.

Итак, смена форм общения связана в основном с изменением содержания коммуникативной потребности у детей в их контактах с взрослыми. От потребности во внимании и доброжелательности взрослого к потребностям в деловом сотрудничестве с ним у детей младшего возраста, к потребности в уважении со стороны взрослого у детей среднего дошкольного возраста и к потребности во взаимопонимании и сопереживании у детей старшего дошкольного возраста. Появление новых содержаний коммуникативной потребности не отменяет предшествующих, оно к ним добавляется, образуя вместе с предшествующим содержанием более сложное соединение. Взрослые в своем общении с детьми разного возраста учитывают особенности их коммуникативных потребностей и организуют свои контакты так, чтобы, во-первых, удовлетворять эту потребность и тем способствовать психическому развитию ребенка, во-

вторых, обеспечивать движение ребенка к последующим, более высоким формам общения, задавая ему их образцы [33].

Не менее важным условием социально-коммуникативного развития ребенка и накопления в рамках этого общения социально-коммуникативного опыта является общение дошкольника со сверстниками.

М.И. Лисина выделила три формы общения детей со сверстниками. Эмоционально-практическая форма (2 года) – контакты с ровесниками представляют собой недолгие эпизоды, вкрапленные в игру рядом. Средства общения – соучастие в шалостях, забавах, самовыражение, поиск доброжелательного внимания сверстника. Ситуативно-деловая (4 года) – сверстники становятся предпочтительным партнером по сравнению со взрослым. Общение развертывается на фоне совместных видов деятельности. Средства общения – сотрудничество ровесников, признание сверстниками успехов ребенка, поиск доброжелательного внимания. Внеситуативно-деловая (6–7 лет) – общение развертывается на фоне сюжетно-ролевой игры и игр с правилами, а также других видов коллективной деятельности. Средства общения – сотрудничество, уважение, доброжелательное внимание, сопереживание, взаимопонимание [33].

Детские взаимоотношения регулируются нравственными правилами и нормами, которые дошкольники познают в процессе общения со взрослыми и сверстниками. Знание правил поведения и взаимоотношений облегчает ребёнку процесс вхождения в мир себе подобных, в мир людей. Правила служат определёнными опорами и ориентирами в формировании социально-коммуникативных умений, которые входят в структуру социально-коммуникативного опыта.

Обобщив изложенное выше, необходимо отметить, что формирование социально-коммуникативного опыта на этапе дошкольного

возраста складывается в процессе общения ребенка со взрослым и ровесниками. Общение ребенка дошкольного возраста со взрослым сменяют 4 формы общения: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное; и 3 формы общения ребенка со сверстниками: эмоционально-практическое, ситуативно-деловое, внеситуативно-деловое. В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, – обогащает его, приобретает не только новые знания, но формирует адекватное представление о себе. Поэтому только во взаимодействии и со сверстниками, и со взрослыми дошкольник формирует свой социально-коммуникативный опыт.

1.3 Психолого-педагогическое сопровождение развития социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха

Существует несколько видов классификаций детей по нарушению слуха. Рассмотрим педагогическую классификацию, предложенную Р.М. Боскис. Критериями, учитывающие своеобразие развития детей с нарушенным слухом являются: степень поражения слуховой функции; уровень развития речи при данной степени поражения слуховой функции; время возникновения нарушения слуха [9]. Она выделила две основные группы детей с недостатками слуха: глухие и слабослышащие.

К группе глухих отнесены дети, состояние слуха которых не создает возможности для спонтанного формирования речи (без специального обучения). В зависимости от состояния речи среди глухих выделены две категории. Первая категория – дети без речи, родившиеся глухими или потерявшие слух в период, предшествующий формированию речи (примерно до 2 лет) – это ранооглохшие дети. Вторая категория – дети, потерявшие слух в период, когда их речь была сформирована, при этом

уровень развития речи может быть различен – это позднооглохшие дети. Термин «позднооглохшие» носит условный характер, т.к. данную группу детей характеризует не время наступления глухоты, а факт наличия речи при отсутствии слуха.

К группе слабослышащих отнесены дети с нарушенным слухом, при котором возможно самостоятельное речевое развитие, хотя бы в минимальной степени. С учетом состояния речи выделены две категории слабослышащих детей: слабослышащие дети, которые к моменту поступления в школу имеют тяжелое недоразвитие речи (отдельные слова, короткие, неправильно построенные фразы, грубые нарушения лексического, грамматического, фонетического строя речи), и слабослышащие дети, владеющие развернутой фразовой речью с небольшими отклонениями в грамматическом строе, фонетическом оформлении [52].

В рамках данного исследования нас интересуют особенности социально-коммуникативного развития слабослышащих детей дошкольного возраста.

Слабослышащие (тугоухие) – это дети с частичной недостаточностью слуха, приводящей к нарушению речевого развития. К слабослышащим относятся дети с большими различиями в области слухового восприятия. Слабослышащим считается ребёнок, если он начинает слышать звуки громкостью от 20-50 дБ и больше (тугоухость первой степени) и, если он слышит звуки только громкостью от 50-70 дБ и больше (тугоухость второй степени). Соответственно у разных детей сильно варьирует и диапазон слышимых звуков по высоте. У одних он почти не ограничен, у других приближается к высотному слуху глухих. У некоторых детей, которые развиваются как слабослышащие, определяется тугоухость третьей степени, как у глухих, но при этом отмечается

возможность воспринимать звуки не только низкие, но и средней частоты (от 1000 до 4000 Гц) [51].

Вопросами развития детей с нарушениями слуха в нашей стране занимались Т.А. Григорьева, Л.В. Занков, Д.М. Маянц, М.М. Нудельман, Т.В. Розанова, В.А. Синяк, И.М. Соловьев, Л.И. Тигранова, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшкова и другие. Структура дефекта при нарушениях слуха предложенная Л.С. Выготским: первичный дефект – стойкое двустороннее нарушение слухового восприятия, возникшее в результате повреждения слухового аппарата; вторичное отклонение – нарушение развития речи и связанные с ним последующие отклонения в развитии, проявляющиеся в познавательной деятельности; отклонение третьего порядка – своеобразное формирование всех познавательных процессов и отклонения последнего порядка – особенности формирования личности [12].

В рамках образовательного учреждения формирование социально-коммуникативного опыта может осуществляться в процессе психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушениями слуха.

По мнению Э.М. Александровской психолого-педагогическое сопровождение – это особый вид помощи ребенку, технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса [2]. Е.А. Козырева говорит о том, что психолого-педагогическое сопровождение – это система профессиональной деятельности педагога-психолога, направленная на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития [47]. С точки зрения Т.И. Чирковой, психолого-педагогическое сопровождение является позицией психолога по отношению к субъектам взаимодействия и основными принципами его работы: осторожное, обоснованное,

продуманное, четко рассчитанное, предсказуемое по результатам, измеряемое вмешательство в психическое развитие ребёнка и педагогический процесс взрослых; вмешательство, предполагающее постепенную передачу функций управления на саморегуляцию, самоконтроль самих субъектов взаимодействия с психологом [46]. Е.И. Казакова рассматривает психолого-педагогическое сопровождение с позиции помощи ребенку, его семье и педагогам, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы.

Психолого-педагогическое сопровождение не должно сводиться только к оказанию помощи ребенку психологом. Мы согласны с определением психолого-педагогического сопровождения, данным М.Р. Битяновой и Л.М. Шипициной. По определению М.Р. Битяновой, психолого-педагогическое сопровождение – это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и фокусируется на главном – на личности ребенка [4]. Нам близка точка зрения Л.М. Шипициной, которая определяет психолого-педагогическое сопровождение как комплексный метод, в основе которого лежит единство взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Автор рассматривает процесс психолого-педагогического сопровождения как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагогов, медиков и детей, результатом которого является помощь личности ребенка в разрешении проблем, которые у нее возникают [53].

Формирование социальных и коммуникативных навыков у детей с нарушенным слухом имеет свои особенности, так как нарушение слуха – это, в первую очередь, коммуникативное нарушение, которое происходит из-за отсутствующей или ограниченной способности ребёнка воспринимать информацию и уметь на неё реагировать. Вследствие этого

психическое развитие ребёнка с нарушенным слухом во всех сферах становления личности затормаживается. Формы деятельности по социально – коммуникативному развитию дошкольников могут быть групповые и индивидуальные и организовываться в непрерывной образовательной деятельности в режиме дня и в самостоятельной деятельности детей.

Таким образом, правильная организация психолого-педагогического сопровождения формирования социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха всеми специалистами во взаимодействии с семьей поможет преодолеть особенности и недостатки этого опыта у данной категории детей.

1.4 Психолого-педагогическое сопровождение семьи дошкольника с нарушениями слуха как необходимое условие формирования социально-коммуникативного опыта ребенка

Каждая семья обладает целым комплексом особенностей. Но общей для всех семей является, как правило, ярко выраженная эмоциональность внутрисемейных отношений. Именно высокая степень эмоциональной близости – это особое качество настоящей, крепкой семьи.

Семейное воспитание в педагогике понимается как управляемая система взаимоотношений родителей с детьми. Эти отношения всегда имеют воспитательный характер. Воспитательная работа родителей в семье – это, прежде всего, самовоспитание. Следовательно, каждому родителю нужно учиться быть педагогом, учиться управлять взаимоотношениями с детьми. Изучение воспитательных, педагогических отношений, возникающих между родителями и детьми, имеет особое значение для предупреждения отклонений в личностном развитии школьников.

В современной практике семейного воспитания довольно определенно выделяются три стиля (вида) отношений: авторитарное, демократическое и попустительское отношение родителей к своим детям [38].

1. Авторитарный стиль родителей в отношениях с детьми характеризуется строгостью, требовательностью, безапелляционностью. Угрозы, понукания, принуждение – главные средства этого стиля, вызывающего у детей чувство страха, незащищенности. Психологи утверждают, что это ведет к внутреннему сопротивлению, проявляющемуся внешне в грубости, лживости, лицемерии. Родительские требования вызывают либо протест и агрессивность, либо обычную апатию и пассивность. В авторитарном типе отношений родителей к ребенку А.С. Макаренко выделял две разновидности, которые он называл авторитетом подавления и авторитетом расстояния и чванства. «Авторитет подавления» он считал самым страшным и диким видом авторитета. Жестокость и террор – вот основные черты такого отношения родителей (чаще отца) к детям. Всегда держать детей в страхе – таков главный принцип деспотических отношений. Этот способ воспитания неизбежно приводит к воспитанию детей безвольных, трусливых, ленивых, забитых, «слякотных», озлобленных, мстительных и нередко самодурствующих. «Авторитет расстояния и чванства» проявляется в том, что родители либо «в целях воспитания», либо по сложившимся обстоятельствам стараются быть подальше от детей, «чтобы они лучше слушались». Контакты с детьми у таких родителей – явление чрезвычайно редкое: воспитание они поручили бабушкам и дедушкам. Родители не хотят уронить свой родительский престиж, а получают обратное. Начинается отчуждение ребенка, а вместе с ним приходят непослушание и трудновоспитуемость.

2. Либеральный стиль предполагает всепрощение, терпимость в отношениях с детьми. Источником терпимости является чрезмерная

родительская любовь. Дети растут недисциплинированными, безответственными. Попустительский тип отношения А.С. Макаренко называет «авторитетом любви», суть которого заключается в потакании ребенку, в погоне за детской привязанностью путем проявления чрезмерной ласки, вседозволенности. В своем стремлении завоевать ребенка родители не замечают, что воспитывают эгоиста, человека лицемерного, расчетливого, умеющего «подыгрывать» людям. Это, можно сказать, социально опасный способ отношений с детьми. Педагогов, проявляющих такое всепрощенчество по отношению к ребенку, А.С. Макаренко называл «педагогическими бестиями», осуществляющими самый неумный, самый безнравственный вид взаимоотношений.

3. Демократический стиль характеризуется гибкостью. Родители, мотивируя свои поступки и требования, прислушиваются к мнению детей, уважают их позицию, развивают самостоятельность суждений. В результате дети лучше понимают родителей, растут разумно послушными, инициативными, с развитым чувством собственного достоинства. Дети видят в родителях образец гражданственности, трудолюбия, честности и желания сделать их такими, какими являются сами [38].

Следует отметить, что появление в семье особого ребенка всегда изменяет сложившуюся структуру семейных отношений. Семья ребенка с ОВЗ имеет своё специфичное развитие [56].

1. Развитие семьи по типу «Негативизм»: в семье рождается ребёнок с ОВЗ, и семья переживает состояние растерянности и шока. Родители не могут принять случившийся факт. Возникает чувство вины, собственной неполноценности, негативизм и отрицание поставленного диагноза. У всех детей с ограниченными возможностями здоровья наблюдаются девиации в личностном развитии, по причине использования родителями неправильных моделей воспитания.

2. Развитие семьи по типу «Гиперопека» – родители стремятся сделать за ребенка все, даже то, что он может сам. Ребенка как бы помещают в тепличные условия. Жалея ребенка и стремясь ему помочь, родители сами ограничивают возможности его развития.

3. Развитие семьи по типу «Противоречивое воспитание» – ребенок с особенностями в развитии вызывает у членов семьи разногласия в воспитании. Родители пытаются быть более строгими и требовательными, а одновременно бабушка и дедушка занимают более мягкую позицию и разрешают ребенку делать все, что ему захочется. При таком воспитании у ребенка нет адекватной оценки своего поведения, своих поступков, возможностей и качеств. Ребёнок учится хитрить и «лабирировать» между взрослыми.

4. Воспитание по типу повышенной моральной ответственности – это приводит к постоянному перенапряжению у ребенка. Родители или близкие постоянно возлагают на ребенка обязанности и ответственность, с которой ребенку трудно справиться. У ребенка возникает заниженная самооценка.

5. Развитие семьи по типу «Авторитарная гиперсоциализация» – это проявляется, когда родители имеют высокий социальный статус. Они переоценивают возможности своего ребенка.

6. Развитие семьи по типу «Воспитание в «культе» болезни» – родители относятся к ребенку как к больному. При таком отношении у ребенка формируется мнительность, страх перед любым недугом, даже перед простой простудой [56].

Исследование межличностных отношений в семьях, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, проведенное Л.М. Шипициной, выявило, что большое количество семей не в состоянии самостоятельно справиться с проблемами, связанными с появлением ребенка со сложным дефектом. В большинстве из них

возникают: конфликтность, тревожность, эмоционально неоднозначно окрашенные семейные отношения, отчужденность, одиночество одного члена семьи [56]. Так появление в семье ребенка с ограниченными возможностями здоровья предопределяет в большинстве своем специфичное развитие семьи по неблагоприятному типу, что обозначает необходимость оказания помощи не только самому ребенку, но и членам его семьи.

Между тем атмосфера общения с близкими людьми в семье во многом определяет особенности социабельности и контактности ребенка. Важнейшим фактором успешного продвижения ребенка в психическом развитии является правильно организованное общение взрослого с ним и с первых же дней отношение к нему как к субъекту, неповторимой и уникальной личности. Чувство эмоциональной привязанности, которое возникает у ребенка младенческого возраста в результате взаимодействия с матерью, служит основой здорового эмоционального и социального развития в последующие годы. Депривация потребности в положительных эмоциях приводит ребенка к отчуждению других людей. Основным механизмом социализации в раннем возрасте выступает подражание, формирующееся на основе ранее сложившейся привязанности к близким людям. Отсутствие взрослого в качестве объекта привязанности предельно ограничивает возможности воспроизведения ребенком социально значимых эталонов поведения [5]. Исследователи подчеркивают, что одним из средств формирования социально-коммуникативного опыта являются знаки одобрения или порицания со стороны родителей. Запреты, как необходимый регулятор поведения ребенка, способны достигать цели лишь при наличии доброжелательного, внимательного и вдумчивого отношения со стороны применяющего их взрослого, избегающего проявлений агрессии.

Таким образом, к семье, как к основному институту социализации на данном этапе развития ребенка, предъявляются весьма высокие требования, так как родители служат моделями поведения для своих детей, выступают в роли активных субъектов социализации, осуществляя целенаправленные воспитательные воздействия.

Ученые отмечают усложнение и расширение сферы социализирующих влияний, реализуемых уже не только во взаимодействии с взрослыми, но и через активные игровые контакты со сверстниками. Общение все чаще приобретает черты коммуникативной деятельности и становится наиболее мощным социальным фактором становления личности ребенка [11]. Непосредственная реализация социальной ситуации развития дошкольника осуществляется через ролевую игру, являющуюся ведущим видом деятельности в этом возрастном периоде. При наличии эмоционального контакта со взрослыми у ребенка формируются такие черты, как самостоятельность и настойчивость, а также организаторские качества [57]. Для установления причин, определяющих положение ребенка-дошкольника в группе, социальной роли, которую он в ней выполняет, формирующихся у него личностных качеств, важно изучение семьи и группы детского сада во взаимосвязи. Группа детского сада и семья находятся в сложном взаимодействии. Нормы поведения, усвоенные в семье, находят свое отражение в поведении ребенка при его общении со сверстниками. С другой стороны, многие качества, приобретенные в детском обществе, ребенок приносит в семью, где они претерпевают своеобразное преломление в соответствии с правилами, установленными родителями.

Значительное воздействие на развитие личности слабослышащих детей, становление межличностных отношений на начальных этапах оказывают условия семейного воспитания. На начальных этапах развития многие родители не могут вызвать своих детей на эмоциональное

общение, хуже понимают их желания и потребности, часто излишне опекают своего ребенка, неохотно предоставляя ему свободу и самостоятельность. Все это усиливает зависимость неслышащих детей от взрослых, формирует такие личностные черты, как ригидность, импульсивность, эгоцентричность, внушаемость [44]. В связи с этим существенно возрастает роль ближайшего окружения, и, в частности, правильного примера для подражания, так как ребенок присваивает культуру той группы, в которой живет.

Проводимая в дошкольном образовательном учреждении работа по социальному воспитанию слабослышащих детей обязательно должна включать сотрудничество с родителями и осуществляться педагогами и специалистами. Работа состоит в формировании у родителей установки на готовность к общению со своими детьми и в обучении различным формам общения со своим ребенком и с другими детьми.

Консультативно-обучающая помощь родителям начинается с предварительного обследования специалистами каждого ребенка с целью изучения его уровня социального развития. Оцениваются показатели, важные для социального развития ребенка старшего дошкольного возраста и влияющие на социальную готовность к школьному обучению:

- сформированность игровой деятельности;
- умение взаимодействовать со сверстниками;
- умение взаимодействовать со взрослыми;
- сформированность представлений об окружающем мире и о себе;
- уровень познавательной активности.

Перед педагогами должны быть поставлены следующие задачи в работе с родителями:

- формировать у родителей адекватное отношение к своему ребенку, активную позицию к его воспитанию в семье;

– учить родителей наблюдать за ребенком и делать выводы из наблюдений, хвалить ребенка, вызывая у него положительные эмоции, обращать внимание родителей на то, что ребенок умеет делать;

– формировать у родителей способы общения с ребенком, обучать их умению подбирать и использовать игры, способствующие социальному развитию ребенка, при этом учитывать его возможности;

– показать родителям значимость для ребенка совместных действий не только во время игр, но и в обыденной жизни для усиления потребности в общении с взрослыми, что, безусловно, стимулирует появление у него чувства привязанности к близкому взрослому. Причем необходимо стимулировать активное посильное участие ребенка в совместной деятельности (купание куклы или стирка одежды для нее; починка сломанной игрушки, любимой ребенком) и др.

Успешность родителей в социальном воспитании детей будет проявляться в следующем:

– в умении наладить контакт со своим ребенком;

– в проявлении заинтересованности в его воспитании;

– в умении наблюдать за ребенком и делать выводы из своих наблюдений;

– в умении создавать ситуацию делового сотрудничества [44].

Таким образом, семья оказывает большое влияние на формирование социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха, так как именно семья непрерывно воздействует на ребенка. Фундамент личности ребенка закладывается в семье, которая является первой школой воспитания его нравственных чувств, навыков социального и коммуникативного поведения. Опыт общения и взаимоотношений с родителями и близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и в последующей его жизни. Наиболее важными

факторами, влияющими на формирование личности ребенка и его межличностные отношения и требующими первоочередного изучения, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта ребенка с родителями, позиция ребенка и структура семьи. Но зачастую родители не знают, не умеют и испытывают большие трудности в социально-коммуникативном развитии своего слабослышащего ребенка, поэтому необходимо психолого-педагогическое сопровождение.

ВЫВОД ПО 1 ГЛАВЕ

В первой главе нашего исследования мы рассмотрели понятие «социально-коммуникативный опыт» с точки зрения педагогики и психологии, выяснили закономерности развития социально-коммуникативного опыта на этапе дошкольного возраста, описали особенности развития социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также определили психолого-педагогическое сопровождение семьи как необходимое условие формирования социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Раскрывая первый вопрос, мы отметили, что существует множество определений понятия «социально-коммуникативный опыт». Изучив все предложенные понятия, мы определили социально-коммуникативный опыт как совокупность способностей человека адекватно взаимодействовать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом.

Изучая вопрос о закономерностях развития социально-коммуникативного опыта на этапе дошкольного детства мы выяснили, что прослеживается динамика в развитии социально-коммуникативного опыта: от младшего к старшему увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, а главное – у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками. Важно что в дошкольном возрасте существует две сферы реализации коммуникативного опыта – со взрослыми и со сверстниками. М.И. Лисина описывает 4 формы общения ребенка со взрослым и 3 формы общения ребенка со сверстниками. В общении со взрослым ребенок усваивает социальный опыт, а вступая в контакты со сверстниками, – обогащает его,

приобретает не только новые знания, но информирует адекватное представление о себе.

Дефекты слуха в зависимости от времени их появления и глубины могут в той или иной мере обуславливать возникновение условий, препятствующих формированию или проявлению активной жизненной позиции, установлению дружеских и деловых отношений с окружающими. У детей дошкольного возраста с нарушениями слуха недостаточно знаний, умений и навыков для общения, они испытывают дефицит личностно-эмоционального общения, а так же имеют низкий уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения.

Психолого-педагогическое сопровождение – это система совместной деятельности специалистов ДООУ, предполагающая разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ребенка, индивидуальное развитие через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей каждого конкретного дошкольника. Возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей с нарушениями зрения велики, т.к. каждый специалист, участвующий в сопровождении, может осуществлять коррекционную работу в данном направлении.

Приоритетным направлением в формировании социально-коммуникативного опыта является семейное воспитание, с учетом особенностей семей детей с ОВЗ: закрытость от общества, общая эмоциональная обстановка в семье, что подчеркивает необходимость сопровождений данных семей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

2.1 Исследование состояния социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Для социализации и успешного развития ребенку с нарушением слуха необходимо накапливать и обогащать свой социально-коммуникативный опыт, а также формировать личностную готовность применять социально-коммуникативный опыт в условиях слуховой депривации. Социально-коммуникативный опыт состоит из общественного коммуникативного опыта, передаваемого из поколения к поколению, и прижизненно сформированного индивидуального опыта человека, который может приобретаться стихийным, нормативным, спонтанным и специально организованным путем.

В нашем исследовании знания и представления о коммуникативном поведении в обществе, позиция в процессе коммуникативного акта, с помощью которой строятся отношения, а также проявления в условиях социальной деятельности являются основными показателями для диагностики состояния социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа-интернат №10 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в количестве 6 человек. Нами были изучены личные дела детей и их медицинские карты, проведены беседы с педагогами и наблюдения за детьми.

Таблица 1 – Состояние слуха участников эксперимента

Имя	Диагноз
Яромир Д.	Двусторонняя смешанная тугоухость справа III-IV степени, слева – II степени.
Виктория Е.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость II степени.
Олег К.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость слева III степени, справа – II степени.
Евгения Б.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени. Кохлеарная имплантация слева.
Никита Г.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость III степени.
Егор О.	Двусторонняя нейросенсорная тугоухость II степени. Кохлеарная имплантация справа и слева.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего эксперимента – изучение состояния социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха. Психолого-педагогическая диагностика проводилась по методике «Диагностика социально-коммуникативной компетентности» О.В. Дыбиной. Мы адаптировали выбранную методику для диагностики с учётом особенностей развития слабослышащих детей: было произведено сокращение объёма и наполняемости заданий, широко применялся наглядный материал и игровые приёмы, давались чёткие инструкции, каждое задание сопровождалось табличками с речевым материалом. Перед экспериментом с детьми проводилась пропедевтическая работа на знание понятий используемых при проведении исследования.

Исследование проводилось в первой половине дня. Оно состояло из 6 диагностических заданий. Первое задание проводилось индивидуально,

второе – парами, остальные четыре задания проводились с подгруппой детей.

Данная диагностика осуществлялась по следующим параметрам:

1. Умение понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого (веселый, грустный, рассерженный, упрямый и т. д.) и рассказать о нем.
2. Умение получать необходимую информацию в общении.
3. Умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам.
4. Умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.
5. Умение спокойно отстаивать свое мнение.
6. Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей.
7. Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т. д.).
8. Умение уважительно относиться к окружающим людям.
9. Умение принимать и оказывать помощь.
10. Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях.

По каждому параметру выделяются уровни сформированности социально-коммуникативной компетентности: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (оценивается в 3 балла) – ребенок самостоятельно выполняет задания, добивается результата.

Средний уровень (оценивается в 2 балла) – ребенок понимает инструкцию взрослого, готов выполнить задание, прибегая к помощи взрослого.

Низкий уровень (оценивается в 1 балл) – ребенок понимает смысл предлагаемого ему задания, но либо отказывается его выполнить (не проявляет интереса или не уверен в достижении результата), либо

затрудняется выполнить задание, совершив несколько мало результативных действий (теряет интерес, отказывается от выполнения), на помощь взрослого не реагирует.

Диагностическое задание 1 «Отражение чувств» (методика О.В. Дыбиной)

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

Содержание. Исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки (приложение 1), на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях, и ответить на вопросы:

- Кто изображен на картинке?
- Что они делают?
- Как они себя чувствуют? Какое у них настроение?
- Как ты догадался(ась)?
- Что произойдет дальше?

Оценка результатов

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

2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого.

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

Диагностическое задание 2 «Зеркало настроений» (методика О.В. Дыбиной)

Цель: Выявить умение детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению.

Содержание. Методика проводится с парой ребят. Детей объединяют в пары, определяют, кто в каждой паре будет «говорящим», а кто «отражателем». Педагог шепчет на ухо «говорящему» фразу, например: «За мной пришла мама», «Мой мяч упал в лужу». «Говорящий» повторяет ее, а «отражатель» должен определить, какое чувство испытывал сверстник в момент, когда произносил фразу (грусть, радость, стыд и т. д.). Затем дети меняются ролями.

Оценка результатов

3 балла – ребенок самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстника в момент произнесения фразы; способен с помощью речи, мимики, телодвижений передать различные чувства и состояния.

2 балла – ребенок определяет эмоциональные состояния с помощью взрослого, фразу произносит эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда понятно.

1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний сверстника или определяет неверно, при произнесении фразы не может передать различные эмоциональные состояния.

Диагностическое задание 3 «Интервью» (методика О.В. Дыбиной)

Цель. Выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Материал: микрофон.

Содержание. Методика проводится с подгруппой детей. Одному ребенку предлагается взять на себя роль корреспондента и выяснить у жителей города Детсадия – остальных ребят, как они живут в своем городке, чем занимаются; взять «интервью» у кого-либо из детей группы и взрослого сотрудника детского сада. Далее педагог предлагает детям поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен сделать сообщение для жителей города в рубрике «Новости».

Протокол исследования (приложение 2).

Оценка результатов

3 балла – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер.

2 балла – ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью.

1 балл – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого либо отказывается от выполнения.

Диагностическое задание 4 «Необитаемый остров» (методика О.В. Дыбиной)

Цель. Выявить умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение.

Содержание. Методика проводится с подгруппой детей. Взрослый предлагает детям пофантазировать, представить, что они отправляются на необитаемый остров, и порассуждать, опираясь на вопросы:

- Какие предметы необходимо взять с собой?
- Чем будет заниматься каждый из вас?
- Кто командир?
- Как защититься от хищников?

Оценка результатов

3 балла – ребенок проявляет инициативу в общении, принимает на себя функцию организатора, вносит свои предложения, распределяет обязанности, в то же время проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить.

2 балла – ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, принимает предложение инициатора, соглашаясь; может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением.

1 балл – ребенок не вступает в общение, не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания, либо проявляет отрицательную направленность в общении, с эгоистическими тенденциями: не учитывает желания сверстников, настаивает на своем.

Диагностическое задание 5 «Помощники» (методика О.В. Дыбиной)

Цель. Выявить умение детей взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь.

Материал. Тазики, тряпочки; клей, ножницы, кисти, полоски бумаги; лейки, тряпочки.

Содержание. Взрослый предлагает детям поиграть в игру «Как мы помогаем дома», выполнить разные поручения. Взрослый делит детей на 2 подгруппы и объясняет, что в каждой подгруппе необходимо выбрать капитана (именно он будет отчитываться о проделанной работе), подготовить необходимый материал, распределить обязанности и выполнить поставленную перед командой задачу. После этого педагог дает задание индивидуально каждой подгруппе:

- помочь маме вымыть столы и стулья;
- дедушке – у него порвались его любимые книги, необходимо их подклеить;
- бабушке полить цветы, прорыхлить землю и вытереть пыль с листьев;
- помочь младшему брату (сестре) навести порядок в игровых зонах.

Протокол исследования (приложение 3).

Могут быть использованы различные варианты ситуаций взаимодействия детей:

- совместная продуктивная деятельность (аппликация, конструирование, рисование);
- организация театрализованной деятельности;
- сюжетно-ролевая игра «Строим новый город» (архитекторы рисуют (проектируют) новый город и делают макеты домов, улиц, площадей; строители строят город по макетам архитекторов; специалисты озеленяют город, создают парки, скверы, аллеи; руководит созданием нового города – мэр).

Оценка результатов

3 балла – ребенок берет на себя функцию организатора взаимодействия, распределяет обязанности; проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить; способен оказать взаимопомощь и обратиться в случае затруднений за помощью к взрослому или сверстнику.

2 балла – ребенок недостаточно инициативен, принимает предложения более активного сверстника, однако может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением; знает нормы организованного взаимодействия, но может их нарушать (не всегда учитывает интересы сверстника); замечает затруднения сверстников, но не всегда оказывает необходимую помощь; помощь принимает, но самостоятельно за ней не обращается.

• 1 балл – ребенок не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая своих пожеланий; не знает норм организованного взаимодействия или не соотносит необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляет равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстников отказывается.

Диагностическое задание 6 «Не поделили игрушку» (методика О.В. Дыбиной)

Цель. Выявить умение детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим.

Материал. Коробка, игрушки (по количеству детей), среди которых есть новая привлекательная игрушка.

Содержание. Взрослый обращает внимание детей на коробку с игрушками, предлагает каждому ребенку выбрать игрушку и поиграть. Если возникает конфликтная ситуация из-за новой игрушки, педагог после непродолжительного наблюдения за поведением детей вмешивается и предлагает всем вместе разобраться в сложившейся ситуации.

Оценка результатов

3 балла – ребенок не провоцирует конфликт, в сложившейся ситуации старается найти справедливое решение либо обращается к взрослому.

2 балла – ребенок не провоцирует конфликт, но инициативы по его разрешению не проявляет: идет на уступки, не отстаивая свое мнение; свои желания подчиняет интересам других детей.

1 балл – ребенок провоцирует конфликт, не учитывает интересы других детей, не способен спокойно высказать свое мнение, к помощи взрослого не прибегает.

По ходу диагностики социально-коммуникативной компетентности детей заполняется сводная таблица (приложение 4).

Уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности оценивается в соответствии с набранными баллами:

- высокий уровень – от 24 до 30 баллов;
- средний уровень – от 16 до 23 баллов;
- низкий уровень – от 10 до 15 баллов.

Качественная характеристика уровней сформированности социально-коммуникативной компетентности.

Высокий уровень (24–30 баллов)

Дети принимают на себя функции организаторов взаимодействия; предлагают тему, распределяют работу, роли и т.п., проявляют умение выслушать собеседника, согласовать с ними свои предложения, уступить, убедить, стремление к получению информации в процессе взаимодействия.

Легко вступают в контакт со взрослыми и сверстниками, способны заинтересовать перспективами участия в игре, труде; проявляют отзывчивость, оказывают действенную взаимопомощь и способны обратиться и принять помощь взрослого и других детей.

Активно взаимодействуют с членами группы, решающими общую задачу; способны спокойно отстаивать свою точку зрения, при этом проявляют уважительное отношение к окружающим людям, их интересам.

В конфликтных ситуациях стараются найти справедливое разрешение либо обращаются к взрослому.

Средний уровень (10–15 баллов)

Дети легко контактируют со сверстниками, стремятся к общению, но главным образом с детьми своего пола, т. е. межличностное общение со сверстниками характеризуется избирательностью и половой дифференциацией. Общение со взрослым опосредуется совместной деятельностью, отмечают трудности при вступлении в контакт с незнакомыми взрослыми.

Активность в общении недостаточная, но положительно направленная (дети принимают предложение инициатора, соглашаясь, могут и возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением).

Знают нормы организованного взаимодействия, но могут их нарушать (не всегда учитывают интересы собеседников), замечают затруднения сверстников, но не всегда способны к оказанию необходимой помощи; помощь принимают, но самостоятельно не обращаются.

В конфликтных ситуациях инициативы по их разрешению не проявляют: идут на уступки, не отстаивая своей точки зрения, свои устремления подчиняют интересам других людей.

Низкий уровень (6–9 баллов)

Дети не вступают в общение, не проявляют тенденции к контактам, действуют индивидуально. Не проявляют активности, пассивно следуют за инициативными детьми, не высказывая своего мнения. Не считаются с интересами, желаниями сверстников, настаивают на своем. Не способны высказать свою точку зрения, в результате провоцируют конфликт.

Не знают нормы организованного взаимодействия или не соотносят необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляют равнодушие к сверстникам либо неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстников отказываются [17].

Представим результаты, полученные в ходе проведения констатирующего этапа экспериментальной работы по каждому заданию.

Результаты проведения **первого диагностического задания** «Отражение чувств», направленного на понимание эмоционального состояния сверстников и взрослых, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Исследование умения детей понимать эмоциональное состояние сверстников и взрослых

Уровень	Кол-во	%
Высокий	2	34
Средний	3	50
Низкий	1	16

В ходе анализа результатов первого диагностического задания, мы выявили преобладание среднего уровня 50% от числа всех детей. Самый низкий результат показал Никита (16%). Он часто отвлекался, не

приступал к выполнению задания после первой инструкции, определил правильно только эмоцию «радость». Средний балл набрали Яромир, Евгения и Олег. Они путали эмоции вины и грусти, не определили эмоцию «недовольства». Высокий балл набрали Виктория и Егор (34%). Ребята самостоятельно определяли чувства, изображенные на картинках, отвечали на вопросы.

Результаты проведения **второго диагностического задания** «Зеркало настроений», направленного на изучение умения детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению представлены в таблице 3. Дети работали в парах, но оценивались индивидуально.

Таблица 3 – Исследование умения детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению

Уровень	Кол-во	%
Высокий	1	16
Средний	3	50
Низкий	2	34

В ходе анализа результатов второго диагностического задания мы выявили преобладание среднего уровня (50%). Низкий балл получили Никита и Олег (34%). Дети не смогли изобразить эмоции, которые предлагал педагог, а также не смогли распознать эмоции сверстников. Средний балл набрали Яромир, Виктория и Евгения. Дети смогли сами изобразить необходимые эмоции «радость», «печаль» «страх», а вот распознать эмоции «гнева», «стыда» у других не получилось. Высокий балл набрал Егор (16%). Он безошибочно определял эмоции других и хорошо изображал свои.

Результаты **третьего диагностического задания** «Интервью» представлены в таблице 6. Дети работали в подгруппах из 3 человек, но

оценивались индивидуально. Расчет баллов по анализу протокола: 1 балл – от 1 до 6; 2 балла – от 7 до 12; 3 балла – от 13 до 18.

Таблица 4 – Протокол исследования третьего диагностического задания «Интервью»

№ п/п	Имя	Кол-во вопросов		Содержание вопросов	Степень самостоятельности	Характер вопросов	Развернутость	Логичность	Последовательность	Кол-во баллов
		Сверстнику	Взрослому							
1.	Яромир Д.	1	0	1	0	0	1	0	1	4/18
2.	Виктория Е.	1	1	1	1	1	1	1	2	9/18
3.	Олег К.	0	1	1	0	0	1	1	1	5/18
4.	Евгения Б.	1	1	1	0	1	0	1	1	6/18
5.	Никита Г.	1	0	1	0	1	1	0	0	4/18
6.	Егор О.	1	1	1	1	1	0	1	1	7/18

Результаты проведения третьего диагностического задания «Интервью», направленного на изучение умения детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Исследование умения детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками

Уровень	Кол-во	%
Высокий	0	0
Средний	2	34
Низкий	4	66

В ходе анализа результатов третьего диагностического задания, целью которого было выявить умение детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, мы выявили преобладание низкого уровня (66%). Низкий балл набрали Яромир, Олег, Евгения и Никита. Ребята задавали вопросы только с помощью педагога, либо не задавали вовсе. Все заданные вопросы были построены с ошибками смыслового и грамматического характеров. Средний балл набрали Виктория и Егор (34%). Дети задавали достаточно мало вопросов, их вопросы во многом были неправильно сформулированы, но им удалось получить правильные ответы.

Результаты проведения **четвертого диагностического задания** «Необитаемый остров», направленного на изучения умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение, представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Исследование умения детей выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение

Уровень	Кол-во	%
Высокий	0	0
Средний	4	66
Низкий	2	34

В ходе анализа результатов четвертого диагностического задания, целью которого было выявить умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение, мы выявили преобладание среднего уровня. Низкий балл набрали Олег и Никита (34%). Мальчики не вступали в общение, не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми. Средний балл набрали Яромир, Виктория, Евгения, Егор (66%). Ребятам необходима

была повторная инструкция, они поначалу вяло отвечали на вопросы, но позже втянулись и вели за собой менее активных детей.

Протокол проведения **пятого диагностического задания** «Помощники» представлен в таблице 7. Дети работали в подгруппе из 3 человек, оценивались как индивидуально, так и вместе. Расчет баллов по анализу протокола: 1 балл – от 1 до 5; 2 балла – от 6 до 10; 3 балла – от 11 до 15.

Таблица 7 – Протокол исследования пятого диагностического задания «Помощники»

№ п/п	Имя	Умение планировать содержание деятельности	Умение распределять обязанности	Умение выбрать средства для осуществление деятельности	Умение учитывать мнение партнера, подчиняться	Умение принимать и оказывать помощь	Кол-во баллов
1.	Яромир Д.	1	1	1	2	2	7/15
2.	Виктория Е.	2	2	2	3	2	11/15
3.	Олег К.	1	2	3	1	2	9/15
4.	Евгения Б.	2	2	3	2	2	11/15
5.	Никита Г.	1	1	1	1	1	5/15
6.	Егор О.	3	2	3	2	2	12/15

Результаты проведения пятого диагностического задания «Помощники» в процентах представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Исследование умения детей взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь

Уровень	Кол-во	%
Высокий	3	50
Средний	2	34
Низкий	1	16

В ходе анализа результатов пятого диагностического задания, целью которого было выявить умение детей взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь, мы выявили преобладание высокого уровня. Высокий балл набрали Виктория, Евгения и Егор (50%). Ребята быстро включились в работу, хорошо выполнили поставленные задачи, гармонично распределили обязанности. Средний балл набрали Яромир и Олег (34%). Ребята выполняли поручения других детей, принимали их помощь, но самостоятельно за ней не обращались. Низкий балл набрал Никита (16%). Он не проявлял активности, неохотно выполнял задания сверстников, от помощи отказывался.

Результаты проведения **шестого диагностического задания** «Не поделили игрушку», направленного на изучение умение детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Исследование умения детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим

Уровень	Кол-во	%
Высокий	3	50
Средний	1	16
Низкий	2	34

В ходе анализа результатов шестого диагностического задания, целью которого было выявить умение детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим, мы выявили преобладание высоко уровня. Высокий балл набрали Виктория, Никита и Егор (50%). Ребята не вступали в конфликты с другими детьми, играли со своими игрушками, могли поделить с кем-нибудь взамен другой игрушки. Средний балл набрал Олег (16%). Он первый взял новую игрушку, после того как ее у него забрали, он начал плакать, но вскоре переключился на другую игрушку без вмешательства педагога. Низкий балл набрали Евгения и Яромир (34%). Евгения забрала игрушку у Олега, а после начала драться за нее с Яромиром. Они не смогли прийти к компромиссу даже с помощью педагога. Игрушку у детей пришлось забрать.

Уровни сформированности социально-коммуникативного опыта экспериментальной группы в целом представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Уровни сформированности социально-коммуникативного опыта экспериментальной группы

Уровень	Кол-во	%
Высокий	2	34
Средний	4	66
Низкий	0	0

Графические результаты по данной методике представлены на рисунке (см. рисунок 1).

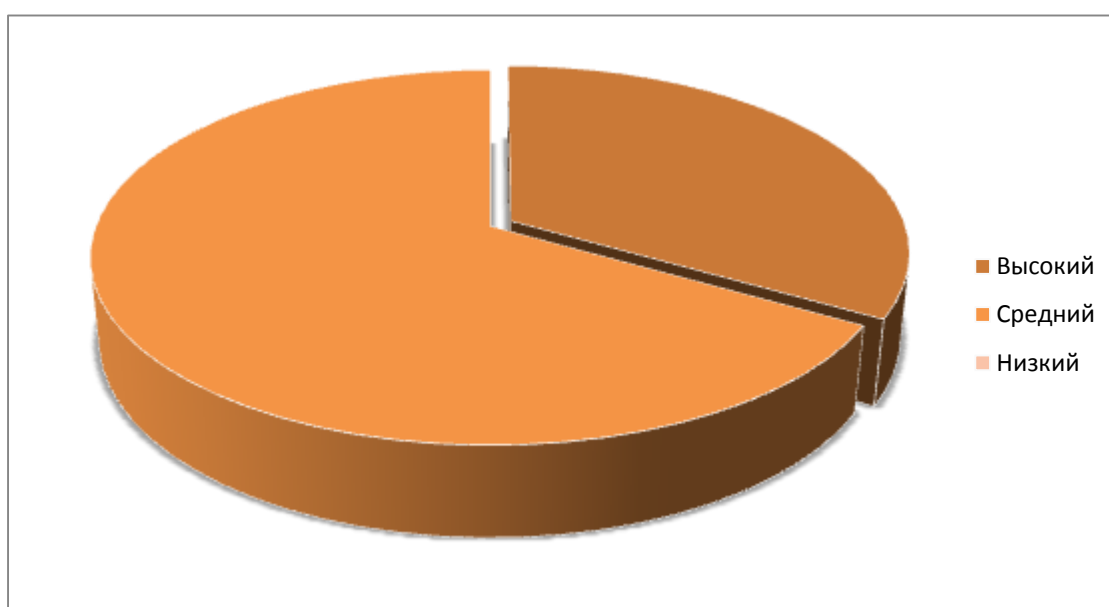


Рисунок 1– Уровень сформированности социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Исходя из данных сводной таблицы, можно сделать вывод о том, что у детей преобладает средний уровень сформированности социально-коммуникативной компетентности 66% от количества детей, что подтверждает необходимость формирования социально-коммуникативного опыта во взаимодействии с семьей. Полученные данные подчеркивают необходимость осуществления коррекционной работы по преодолению

выявленных недостатков социально-коммуникативного опыта. Эта работа будет осуществляться эффективнее во взаимодействии семьей.

Так же в рамках констатирующего эксперимента мы провели анкетирование родителей (приложение 5) участников эксперимента, с целью определения затруднений родителей в вопросах формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха. Было выявлено следующее: родители недостаточно понимают важность этой работы, плохо представляют, как вести работу по формирования социально-коммуникативных навыков с ребенком, не владеют достаточными знаниями об особенностях формирования социально-коммуникативного опыта. Полученные данные также подчеркнули важность психолого-педагогического сопровождения формирования социально-коммуникативного опыта во взаимодействии ДОО и семьи.

2.2 Модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха

Формирующий эксперимент проводился нами в течение 5 месяцев, с октября 2021 г. по февраль 2022 г. Его целью явилась апробация модели психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Разработанная нами модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха представлена схематически на рисунке 2.

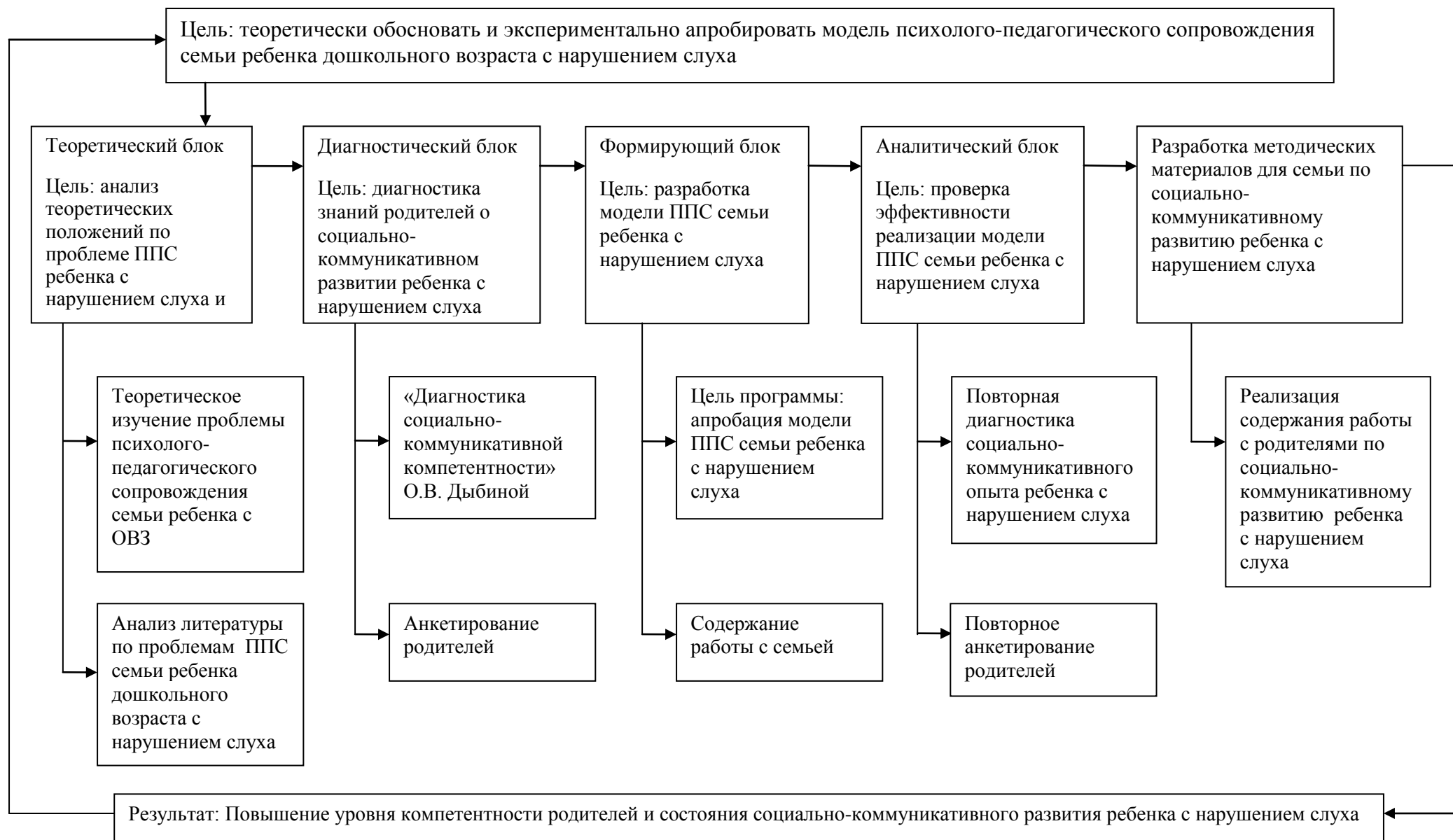


Рисунок 2 – Модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха

В разработанной модели нами были выделены пять блоков работы психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха.

Теоретический блок.

Цель: анализ теоретических положений по проблеме психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха и его семьи.

В данном блоке нами были проведены: теоретическое изучение проблемы психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с ОВЗ; анализ литературы по проблемам психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха.

Теоретическим обоснованием разработки данной модели явились: положение о ведущей роли деятельности и общения в развитии и социализации личности (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); положение Л.С. Выготского о единстве закономерностей нормального и аномального развития; подход к общению как к особому виду человеческой деятельности (А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др.); современные психолого-педагогические представления о коммуникативном опыте человека, рассматривающие его как коммуникативный потенциал личности, актуализирующийся в коммуникативных ситуациях и определяющий уровень развития коммуникативной деятельности человека (Н.Ф. Голованова, Г.В. Никулина и др.); выводы отечественных психологов (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Р.М. Боскис и др.), свидетельствующих о том, что формирование разных средств общения и их использование в различных видах человеческой деятельности у детей с нормальным слухом и детей с нарушениями слуха происходит по одним и тем же законам онтогенеза.

Психолого-педагогическая модель рассматривается нами как модель коррекционной помощи семьям детей с нарушениями слуха,

реализующаяся комплексно при работе педагогов ДОУ и родителей. Организационное обеспечение модели психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха заключается в определении цели, задач и принципов организации коррекционной работы.

Цель модели – развитие и обогащение социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в системе психолого-педагогического сопровождения семьи.

Задачи модели:

1. Расширять и уточнять знания и представления детей с нарушениями слуха о коммуникативном поведении в обществе: знания об установлении коммуникативного контакта; представления о правилах передачи информации; знания и представления о необходимости установления социальных контактов; знания о правилах речевого этикета.

2. Развивать активную, эмоционально-положительную коммуникативную позицию старших дошкольников с нарушениями слуха: эмоциональную вовлеченность в действия сверстников; выражение сопереживания.

3. Учить адекватно (не во вред окружающим) проявлять коммуникативные способности: коммуникативные качества личности (эмпатийность, доброжелательность, искренность, открытость, инициативность); коммуникативные действия и умения (организационные, перцептивные, оперативные).

При разработке модели психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип предупреждающей направленности, позволяющий решать задачи опережающего характера по предотвращению отклонения в психофизическом развитии детей с нарушением слуха.

2. Принцип пропедевтической направленности, позволяющий подготовить ребенка с нарушением слуха к различным видам детской деятельности.

3. Принцип преобразующей, трансформирующей направленности коррекционной работы, состоящий в формировании новых основных способов ориентации в окружающей действительности.

4. Принцип оптимальной информационной наполненности в коррекционной работе означает, что все ее формы и средства должны служить обеспечению наиболее полного общения и самопроявления ребенка на основе его возможностей, потребностей и склонностей.

5. Принцип единства педагога и ребенка, означающий взаимопонимание между педагогом и ребенком [8].

Диагностический блок.

Цель: диагностика знаний родителей о социально-коммуникативном развитии ребенка с нарушением слуха.

Данный блок включает в себя проведение констатирующего эксперимента по методике «Диагностика социально-коммуникативной компетентности» О.В. Дыбиной. А так же анкетирование родителей.

Формирующий блок.

Цель: разработка модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха.

Данный блок включает в себя коррекционно-развивающую работу с ребенком и работу с родителями.

Для реализации коррекционно-развивающей работы с ребенком мы подобрали игры, направленные на преодоление выявленных трудностей социально-коммуникативного опыта детей:

- игры для развития умения распознавания эмоционального состояния близких;
- игры – практики для улаживания конфликтов.

Игры для развития умения распознавания эмоционального состояния близких:

1. «Узнавание эмоций»

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние окружающих людей, возможности к самовыражению, снятие барьеров в общении. Формирование моральных представлений, коррекция поведения.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: дети садятся в круг. Каждому раздается карточка с изображением эмоции. Детям необходимо по очереди скопировать эмоцию с карточки, а остальные должны ее повторить и угадать, что за эмоция (допускается объяснение ребенком, когда мы испытываем данную эмоцию).

2. «Попугаи»

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние окружающих людей, возможности к самовыражению, снятие барьеров в общении.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: детей делятся на пары и «превращаются в попугаев». Задача детей копировать все действия и эмоции друг друга.

3. «Дружба начинается с улыбки»

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить своё.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: дети садятся в круг, берутся за руки и по очереди улыбаются друг другу самой доброй и вежливой улыбкой.

4. «Глухой телефон эмоций»

Цель: развитие способности понимать эмоциональное состояние другого человека и умение адекватно выразить своё. Коррекция эмоциональной сферы ребёнка.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: дети садятся по кругу и закрывают глаза. Ведущий начинает. Он показывает одному из игроков несколько эмоций, задача игрока запомнить эмоции ведущего и правильно показать их следующему игроку.

5. «Картинки»

Цель: развитие способности понимать изображенное эмоциональное состояние людей, соотносить ситуацию и адекватную эмоцию.

Форма проведения: индивидуальная и групповая.

Ход игры: детям предлагается рассмотреть эмоции девочки изображенной на картинке и разные ситуации. Задача детей правильно соотнести эмоцию девочки и ситуацию.

Игры – практики для улаживания конфликтов:

1. «Путаница»

Цель: поддержать групповое единство, помочь преодолеть неприятие телесного контакта.

Форма проведения: групповая.

Ход игры: считалкой выбирается водящий. Он выходит из комнаты. Дети берутся за руки, образуя круг. Не разжимая рук, они начинают «запутываться» перешагивая через руки, подлезая под них – кто как умеет. Когда образуется единый запутанный клубок, водящий входит в комнату и распутывает его, не разжимая рук, чтобы вновь образовался круг.

2. «Подними монету»

Цель: развитие умения договариваться, помогать друг другу, доверять друг другу

Форма проведения: групповая.

Ход игры: дети делятся на пары. Каждая пара становится на лист бумаги, на края бумаги кладутся две монеты. Каждый из детей должен поднять одну монету. При этом запрещается наступать на пол или

держаться за что-нибудь. Дети могут поддерживать друг друга, им разрешается разговаривать. У каждой пары есть 3 минуты на подготовку.

Перед каждой игрой с детьми необходимо провести пропедевтическую работу, разобрать незнакомые слова. Так же для игр необходимо использовать карточки со словами.

Работа с родителями включает в себя информационно-просветительскую работу и консультативную помощь родителям.

Информационно-просветительская работа – разъяснительная работа по вопросам связанным с особенностями развития социально-коммуникативных умений слабослышащих детей с родителями.

В ходе информационно-просветительской работы нами были проведены мероприятия:

1. Встреча-обсуждение дальнейшего плана действий. Родителям был предоставлен график мероприятий.

2. Консультация для родителей на тему: «Особенности развития социально-коммуникативных умений слабослышащих детей» (приложение б). На наш взгляд данная тема является актуальной, так как родителям необходимо понимать природу дефекта их детей и особенности их развития. Установив причинно-следственные связи между нарушением слуха и особенностями социально-коммуникативных навыков, родителям будет проще выстраивать общения со своими детьми и корректировать его в совместной работе с образовательным учреждением.

3. Посещение родителями игровых занятий, направленных на формирование социально-коммуникативного опыта, в рамках коррекционно-развивающей работы.

4. Примеры игр на формирование социально-коммуникативных умений, которые можно проводить дома

Консультативная помощь.

Консультативная помощь включает рекомендации родителям по вопросам развития социально-коммуникативных умений, примеры дидактических игр, реализация условий для социализации слабослышащих детей. При организации этой работы важно помнить, что формирование коммуникативных качеств – важное условие нормального психологического развития ребенка. От того, как сложатся отношения ребёнка в первом в его жизни коллективе, в семье, а затем и в группе детского сада, во многом зависит дальнейшее социальное и личностное развитие, а значит и его дальнейшая судьба.

Рекомендации родителям:

1. Не оберегайте ребенка от повседневных дел, не стремитесь решить за него все проблемы, но и не перегружайте его. Пусть ребенок поможет с уборкой, сам польёт цветок, получит удовольствие от сделанного и заслуженную похвалу. Не нужно ставить перед ним непосильные задачи, для выполнения которых он еще просто не дорос.

2. Не перехваливайте ребенка, но и не забывайте поощрять, когда он этого заслуживает. Если ребенок давно умеет сам есть ложкой, не нужно каждый раз за это хвалить, но, если у него получилось поесть аккуратно, обязательно отметьте это достижение. Не забывайте, что ребенок внимательно наблюдает за Вами. Показывайте своим примером адекватность отношения к успехам и неудачам.

3. Не сравнивайте ребенка с другими детьми. Сравнивайте его с самим собой (тем, какой он был вчера или будет завтра).

4. Не бойтесь искренне любить своего ребёнка и показывать ему свою любовь!

5. Обратите свое внимание на то, что родители, которые говорят одно, а делают другое, со временем испытывают на себе неуважение со стороны детей.

6. Используйте разнообразные речевые формулы (прощания, приветствия, благодарности) в общении с детьми. Не забывайте утром поприветствовать ребенка, а вечером пожелать ему "спокойной ночи". Произносите слова с улыбкой, доброжелательным тоном и сопровождайте их тактильным прикосновением. Обязательно, хоть за маленькую услугу, оказанную ребенком, не забывайте поблагодарить его.

7. Стремитесь проявлять полную заинтересованность к ребенку в процессе общения. Подчеркивайте это кивком, восклицанием. Слушая его, не отвлекайтесь. Сконцентрируйте на нем все внимание. Представляйте ему время для высказывания, не торопите его и не подчеркивайте своим внешним видом, что это уже вам неинтересно.

Эффективности проводимых мероприятий по развитию навыков общения у дошкольников способствует создание атмосферы сотрудничества и партнерства в семье.

Нами были подобраны игры для использования их в семье:

1. «Зеркало»

В эту игру можно играть вдвоем с ребенком или с несколькими детьми.

Ребенок смотрится в «зеркало», которое повторяет все его движения, жесты, мимику. «Зеркалом» может быть родитель. Можно изображать не себя, а кого-нибудь другого, «Зеркало» должно отгадать, потом поменяйтесь ролями. Игра помогает ребенку открыться, почувствовать себя более свободно, раскованно. Главное, чтобы ребенок успешно справлялся с заданиями и учился достойно проигрывать.

2. «Фотографии»

Сядьте рядом с ребенком, раскройте свой семейный альбом. Показывая фотографии его самого и близких, спросите, помнит ли ребенок, как было сделано это фото. Там, где ребенок затрудняется, помогите ему, расскажите о ситуации, когда была сделана фотография.

Упражнение позволяет развивать в ребенке понимание чувств и эмоций, укрепляет семейные привязанности.

3. «Вежливые слова»

Эта игра поможет развить уважение в общении. Игра проводится с мячом. Вы кидаете друг другу мяч, называя вежливые слова. Назвать только слова приветствия (здравствуйте, добрый день, мы рады вас видеть, рады встречи с вами); благодарности (спасибо, благодарю, пожалуйста, будьте любезны); извинения (извините, простите, жаль, сожалею); прощания (до свидания, до встречи, спокойной ночи).

Аналитический блок.

Цель: проверка эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха.

В ходе организации работы в данном блоке нами была проведена повторная диагностика социально-коммуникативного опыта ребенка с нарушением слуха, а так же повторное анкетирование родителей.

Последним блоком нашей модели является – *разработка методических материалов* для семьи по социально-коммуникативному развитию ребенка с нарушением слуха. В данном блоке происходит реализация содержания работы с родителями по социально-коммуникативному развитию ребенка с нарушением слуха

Таким образом, результатом формирующего эксперимента исследовательской работы являлась модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха, которая основывается на трех направлениях работы. Данные направления работы выделены в связи с результатами проведенной диагностической работой.

2.3 Результаты контрольного эксперимента по формированию социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха

В период с октября 2021 года по февраль 2022 года нами проводился формирующий эксперимент исследовательской работы по формированию социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста нарушениями слуха.

Для того чтобы проверить эффективность проводимых нами мероприятий мы провели контрольный эксперимент, используя при этом тот же диагностический инструментарий, что и на этапе констатирующего эксперимента. Цель контрольного эксперимента – проверить эффективность проведенной коррекционной работы как с детьми, так и с родителями.

Результаты проведения **первого диагностического задания** контрольного эксперимента «Отражение чувств», направленного на понимание эмоционального состояния сверстников и взрослых, представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Исследование умения детей понимать эмоциональное состояние сверстников и взрослых

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	2	34	4	66
Средний	3	50	2	34
Низкий	1	16	0	0

Анализ выполнения детьми первого задания «Отражение чувств» на момент контрольного эксперимента выявил, что 66% детей показали высокий уровень, ранее этот показатель был равен 34%. Виктория Е., Олег К., Егор О. и Евгения Б. без ошибок и помощи взрослых определили

эмоции на картинках и правильно отвечали на вопросы. Ранее Олег О. и Евгения Б. путали эмоции вины и грусти, не определяли эмоцию «недовольства». Средний уровень показали 34% детей (ранее – 50%). Яромир Д. и Никита Г. правильно показывали и называли эмоции, не смогли ответить на поставленные вопросы без помощи дефектолога. На этапе констатирующего эксперимента Никита Г. смог определить правильно только эмоцию «радость». Низкий уровень умения понимать эмоциональное состояние сверстников и взрослых равен 0%.

Описание результатов **второго диагностического задания** контрольного эксперимента «Зеркало настроений», направленного на изучение умения детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению, представлено в таблице 12. Дети работали в парах, но оценивались индивидуально.

Таблица 12 – Исследование умения детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	1	16	2	34
Средний	3	50	3	50
Низкий	2	34	1	16

Анализ выполнения детьми второго задания «Зеркало настроений» на момент контрольного эксперимента выявил, что 34% детей показали высокий уровень, что в 2 раза больше показателя констатирующего эксперимента. Виктория Е. и Егор О., работая в паре, смогли показать предлагаемые им эмоции, а так же определить эмоции партнера. Ранее у Виктории не получилось распознать эмоции других «гнев», «стыд». Средний уровень показали 50% детей (такие же количественные

результаты). Яромир Д., Евгения Б. и Олег К. справились с изображением эмоций, но испытывали трудности с определением эмоций сверстников. Ранее Олег О. не смог изобразить эмоции, которые предлагал педагог, а также распознать эмоции сверстников. Низкий уровень при повторной исследовании был выявлен у 16% детей (ранее – 34%). Никита Г. не справился с заданиями без помощи дефектолога.

Протокол проведения третьего диагностического задания контрольного эксперимента «Интервью» представлен в таблице 13. Дети работали в подгруппах из 3 человек, но оценивались индивидуально. Расчет баллов по анализу протокола: 1 балл – от 1 до 6; 2 балла – от 7 до 12; 3 балла – от 13 до 18.

Таблица 13 – Протокол исследования третьего диагностического задания «Интервью»

№ п/п	Имя	Кол-во вопросов		Содержание вопросов	Степень самостоятельности и	Характер вопросов	Развернутость	Логичность	Последовательность	Кол-во баллов
		Сверстнику	Взрослому							
1.	Яромир Д.	1	1	1	0	0	1	1	1	6/18
2.	Виктория Е.	1	1	2	2	1	2	1	2	12/18
3.	Олег К.	1	1	1	1	0	1	2	1	8/18
4.	Евгения Б.	1	1	2	1	1	1	2	1	10/18
5.	Никита Г.	0	1	1	0	1	1	0	1	5/18
6.	Егор О.	1	1	2	2	1	1	1	2	11/18

Результаты проведения третьего диагностического задания контрольного эксперимента «Интервью», направленного на изучение

умения детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками, представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Исследование умения детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	2	34	4	66
Низкий	4	66	2	34

Анализ выполнения детьми третьего задания «Интервью» на момент контрольного эксперимента выявил, что 0% детей показали высокий уровень, как и при проведении констатирующего эксперимента. 66% процента детей показали средний уровень, что в 2 раза больше показателя первого этапа исследования. Виктория Е., Олег К., Евгения Б. и Егор О. задали по одному вопросу сверстнику и взрослому. Дети действовали вполне самостоятельно, узнали необходимую информацию. На этапе констатирующего эксперимента Олег и Евгения задавали вопросы только с помощью педагога, вопросы были построены с ошибками смыслового и грамматического характеров. 34% детей показали низкий уровень, что в 2 раза ниже показателей констатирующего эксперимента. Яромир Д. задал по одному вопросу сверстнику взрослому, но действовал не самостоятельно, вопросы были не правильно построены, необходимую информацию мальчик не получил. Никита Г. задал только один вопрос взрослому, вопрос сверстнику задавать отказался, действовал несамостоятельно, вопрос был нелогичен.

Результаты проведения **четвертого диагностического задания** контрольного эксперимента «Необитаемый остров», направленного на изучения умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение, представлены в таблице 15. Дети работали вместе, но оценивались индивидуально.

Таблица 15 – Исследование умения детей выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам; спокойно отстаивать свое мнение

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	0	0	1	16
Средний	4	66	4	66
Низкий	2	34	1	16

Анализ выполнения детьми четвертого задания «Необитаемый остров» на момент контрольного эксперимента выявил, что 16% детей показали высокий уровень (ранее – 0%). Егор О. взял на себя роль капитана, более активно участвовал в беседе со взрослым. На этапе констатирующего эксперимента Егору необходима была подталкивающая помощь педагога. 66% процентов детей показали средний уровень (такие же количественные результаты). Яромир Д., Виктория Е., Евгения Б. и Олег К. в беседе показали себя менее активно, но слушали задания и соглашались с Егором О. Ранее Олег не проявляли активности, пассивно следовали за инициативными детьми. 16% детей показали низкий уровень (ранее – 34%). Никита Г. в беседе участие не принимал, держался отстраненно.

Протокол проведения пятого диагностического задания контрольного эксперимента «Помощники» представлен в таблице 16. Дети

работали в подгруппе из 3 человек, оценивались как индивидуально, так и вместе. Расчет баллов по анализу протокола: 1 балл – от 1 до 5; 2 балла – от 6 до 10; 3 балла – от 11 до 15.

Таблица 16 – Протокол исследования пятого диагностического задания «Помощники»

№ п/п	Имя	Умение планировать содержание деятельности	Умение распределять обязанности	Умение выбрать средства для осуществления деятельности	Умение учитывать мнение партнера, подчиняться	Умение принимать и оказывать помощь	Кол-во баллов
1.	Яромир Д.	1	1	2	1	2	7/15
2.	Виктория Е.	2	2	2	3	2	11/15
3.	Олег К.	1	2	3	1	2	9/15
4.	Евгения Б.	1	2	3	3	2	11/15
5.	Никита Г.	1	1	1	1	2	6/15
6.	Егор О.	3	2	2	2	2	11/15

Результаты проведения **пятого диагностического задания** контрольного эксперимента «Помощники», направленного на изучение умение детей взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», соотносить свои желания, представлены в таблице 17.

Таблица 17 – Исследование умения детей взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», соотносить свои желания, стремления с интересами других детей, принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	3	50	3	50
Средний	2	34	3	50
Низкий	1	16	0	0

Анализ выполнения детьми пятого задания «Помощники» на момент контрольного эксперимента выявил, что 50% детей показали высокий уровень, как и на момент констатирующего эксперимента. Виктория Е., Евгения Б. и Егор О. с интересом слушали задания, распределяли обязанности и выполняли их. 50% детей показали средний уровень (ранее – 34%). Яромир Д., Олег К. и Никита Г. не проявляли инициативы, но выполняли просьбы сверстников, помогали им. На этапе констатирующего эксперимента Никита неохотно выполнял задания сверстников, от помощи отказывался. Низкий уровень умения взаимодействовать в системах «ребенок – ребенок», принимать участие в коллективных делах и оказывать помощь равен 0%.

Результаты проведения **шестого диагностического задания** контрольного эксперимента «Не поделили игрушку», направленного на изучение умения детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях, представлены в таблице 18. Дети работали вместе, но оценивались индивидуально.

Таблица 18 – Исследование умения детей не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях; с уважением относиться к окружающим

Уровень	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	3	50	4	66
Средний	1	16	1	16
Низкий	2	34	1	16

Анализ выполнения детьми шестого задания «Не поделили игрушку» на момент контрольного эксперимента выявил, что 66% детей показали высокий уровень (ранее – 50%). Виктория Е., Никита Г., Олег К. и Егор О. не провоцировали конфликты, за помощью обращались ко взрослому. Ранее Олег после того как у него забрали новую игрушку плакал, но переключился на другую игрушку без вмешательства педагога. 16% детей показали средний уровень, как и при проведении констатирующего эксперимента. Евгения Б. играла отстраненно, даже если у нее забирали игрушку, в конфликт не вступала, а просто начинала играть с другой игрушкой. На этапе констатирующего эксперимента Евгения дралась за игрушку. 16% детей показали низкий уровень, что в 2 раза ниже показателя констатирующего эксперимента. Яромир Д. неоднократно забирал игрушки у других детей, тем самым провоцирую их на конфликт, никто из детей с ним не спорил, от этого Яромир Д. через время совсем отказался играть. Таким образом, целенаправленная комплексная работа дала положительную динамику.

Сравнительные результаты исследования социально-коммуникативного опыта на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты сравнительного исследования уровня сформированности социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

Имя	Уровень сформированности социально-коммуникативного опыта	
	На этапе констатирующего эксперимента	На этапе контрольного эксперимента
Яромир Д.	Средний	Средний
Виктория Е.	Высокий	Высокий
Олег К.	Средний	Высокий
Евгения Б.	Средний	Высокий
Никита Г.	Средний	Средний
Егор О.	Высокий	Высокий

Таблица 20 – Результаты сравнительного исследования уровня сформированности социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха на этапе констатирующего и контрольного экспериментов (%)

Уровень сформированности социально-коммуникативного опыта	Данные исследования	
	На этапе констатирующего эксперимента	На этапе контрольного эксперимента
Высокий	34	66
Средний	66	34
Низкий	0	0

Графические результаты сравнительного исследования на этапе констатирующего и контрольного экспериментов представлены на рисунке (см. рисунок 3).

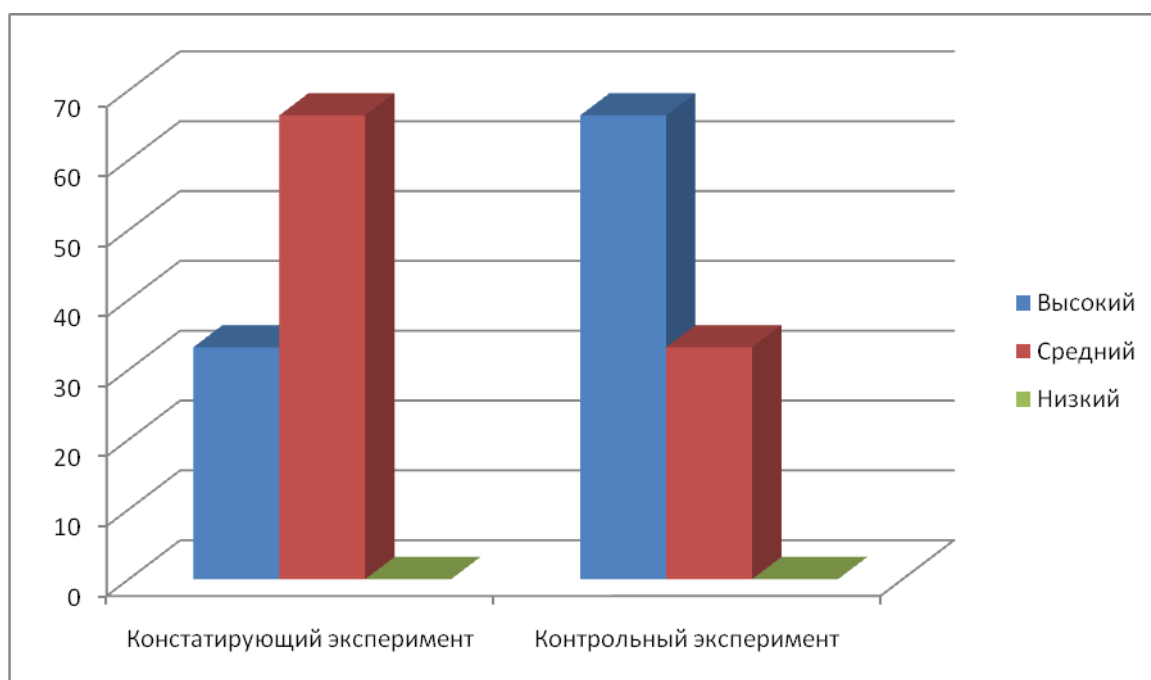


Рисунок 3 – Сравнительные показатели состояния социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха на этапе констатирующего и контрольного экспериментов

По итогам выполнения всех заданий на момент повторного исследования было выявлено, что максимальный результат, т. е. высокий уровень отмечен у 4 детей, что составляет 66% по группе в целом (ранее – 34%). Эти дети успешно выполняют все предложенные задания. По качеству выполнения заданий детьми, появляется возможным заключить, что эти дети владеют умением понимать эмоциональное состояние сверстника, взрослого, получать необходимую информацию в общении, уважительно относиться к окружающим людям, принимать и оказывать помощь. Два ребенка (34%) показывают средний уровень коммуникативного развития (ранее – 66%). Эти дети справляются с выполнением заданий при оказании внешней направляющей помощи, малоактивны, не являются инициаторами выполнения заданий или распределения обязанностей. Низкий уровень не выявлен.

Так же на этапе контрольного эксперимента нами повторно было проведено анкетирование родителей.

Сравнительные результаты анкетирования родителей представлены в таблице 21.

Таблица 21 – Сравнительные результаты анкетирования родителей

№	Вопрос	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Ответ	%	Ответ	%
Теоретический блок					
1	Считаете ли Вы формирование социально-коммуникативных навыков важным аспектом социализации Вашего ребенка?	Да	75	Да	100
		Нет	12,5	Нет	0
		Затруд.	12,5	Затруд.	0
2	Знаете ли Вы особенности социально-коммуникативного развития детей с нарушениями слуха?	Да	12,5	Да	75
		Нет	62,5	Нет	0
		Затруд.	25	Затруд.	25
3	Знакомы ли Вам игры направленные на формирование социально-коммуникативного опыта ребенка?	Да	0	Да	100
		Нет	75	Нет	0
		Затруд.	25	Затруд.	0
Психологический блок					
4	Как Вы оцениваете умение Вашего ребенка общаться с взрослыми и сверстниками в целом?	Хор.	25	Хор.	50
		Уд.	37,5	Уд.	50
		Неуд.	37,5	Неуд.	0

Продолжение таблицы 21

5	Находите ли Вы время для общения со своим ребенком?	Да	25	Да	50
		Стар.	75	Стар.	50
		Нет	0	Нет	0
6	В каких видах деятельности, по Вашему мнению, ребенок чаще проявляет инициативу и самостоятельность?	Игра	25	Игра	37,5
		Общен.	12,5	Общен.	12,5
		Поз-исл.	25	Поз-исл.	25
		Физ.	37,5	Физ.	25
Практический блок					
7	Нуждаетесь ли Вы в психолого-педагогической поддержке по вопросам социализации и развития коммуникативных умений Вашего ребенка?	Да	75	Да	100
		Нет	0	Нет	0
		Затруд.	25	Затруд.	0
8	Готовы ли Вы присутствовать на собраниях, консультациях по вопросам социально-коммуникативного развития детей, заниматься с ребенком дома?	Да	50	Да	87,5
		Нет	12,5	Нет	0
		Затруд.	37,5	Затруд.	12,5
9	Нуждаетесь ли Вы в рекомендациях по вопросам формирования социально-коммуникативного опыта ребенка?	Да	87,5	Да	100
		Нет	0	Нет	0
		Затруд.	12,5	Затруд.	0
10	Знаете ли Вы к какому специалисту можно обратиться, если возникли вопросы формирования социально-коммуникативного опыта Вашего ребенка?	Да	12,5	Да	100
		Нет	50	Нет	0
		Затруд.	37,5	Затруд.	0

Анализируя данные таблицы, мы можем сделать вывод, что в результате проведенной работы повысилась компетентность родителей в

вопросах формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха. Было выявлено, что родители:

- понимают важность формирования социально-коммуникативного опыта детей;
- знают особенности формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха;
- знают игры направленные на социально-коммуникативное развитие;
- знают, к какому специалисту можно обратиться в случае возникновения вопросов.

Таким образом, в ходе итогового исследования было выявлено, что у дошкольников на момент окончания экспериментальной работы преобладает высокий уровень сформированности социально-коммуникативного опыта. Данные проведенного эксперимента подтверждают эффективность организации целенаправленной работы по развитию социально-коммуникативных навыков дошкольников с нарушениями слуха посредством психолого-педагогического сопровождения семьи.

ВЫВОД ПО 2 ГЛАВЕ

В период с мая 2021 года по март 2022 года мы проводили экспериментальную работу на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа-интернат №10 г. Челябинска». В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с нарушением слуха в количестве 6 человек.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе мы изучали состояние социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха по методике О.В. Дыбиной «Диагностика социально-коммуникативной компетентности». При обследовании мы выявили у детей экспериментальной группы затруднения в определении эмоций другого человека, а так же в воспроизведении предлагаемых эмоций. Дети испытывали трудности во взаимодействии в системе «ребенок – ребенок», в выстраивании диалога, не знали как себя вести в конфликтных ситуациях.

Таким образом, мы выяснили, что у детей с нарушением слуха не достаточно знаний и представлений о том, как нужно общаться, о том, как нужно вести себя в процессе общения и как действовать. Это помогло нам выявить направления и содержание коррекционной работы.

Формирующий эксперимент проводился нами в течение 5 месяцев, с октября 2021 по февраль 2022. Нами была разработана модель, которая состояла из теоретического, диагностического, формирующего и аналитического блоков.

Цель модели – развитие и обогащение социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха в системе психолого-педагогического сопровождения семьи.

Цель теоретического блока – анализ теоретических положений по проблеме ППС ребенка с нарушением слуха и его семьи.

Цель диагностического блока – диагностика знаний родителей о социально-коммуникативном развитии ребенка с нарушением слуха.

Цель формирующего блока – разработка модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха.

Он проводился в трех направлениях:

Коррекционно-развивающая работа – игры для развития умения распознавания эмоционального состояния близких, игры практики для улаживания конфликтов.

Информационно-просветительская работа – разъяснительная работа по вопросам связанным с особенностями развития социально-коммуникативных умений слабослышащих детей с родителями.

Консультативная помощь – рекомендации родителям по вопросам развития социально-коммуникативных умений, примеры дидактических игр, реализация условий для социализации слабослышащих детей.

Цель аналитического блока – проверка эффективности реализации модели ППС семьи ребенка с нарушением слуха.

Для того чтобы проверить эффективность проводимых нами мероприятий мы провели контрольный эксперимент. Сравнительные результаты показали положительную динамику в развитии социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха. Дети стали более заинтересованными в общении со сверстниками, у них повысился интерес к общению. Отметим, что при повторной диагностике у детей были достаточно хорошо развиты такие качества личности, как эмпатийность, доброжелательность. Многие дети стали больше улыбаться друг другу, не перебивать собеседника. Также некоторые из детей научились смело, но бесконфликтно отстаивать свою позицию. Дети

научились понимать друг друга, увлекать партнеров по общению, выступать инициаторами и организаторами игр.

Таким образом, исходя из качественного и количественного анализа данных контрольного эксперимента и сравнительных результатов первичной и повторной диагностик, мы можем сказать о том, что проведенная нами работа, выстроенная на основе модели психолого-педагогического сопровождения семьи, показала положительную динамику, а значит, эта работа является эффективным средством развития социально-коммуникативного опыта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования было теоретически изучить и практически доказать эффективность модели психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха.

Для достижения поставленной цели перед работой был поставлен ряд задач.

При решении первой задачи - изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы выяснили, что существует множество определений понятия «социально-коммуникативный опыт». Понятия предложены разными учеными, такими как М.И. Лисина, В.С. Библера, Е.Н. Кравцова. Изучив все предложенные понятия, мы определили социально-коммуникативный опыт как совокупность способностей человека адекватно взаимодействовать с другими людьми, социальными группами и обществом в целом.

Изучая вопрос о закономерностях развития социально-коммуникативного опыта на этапе дошкольного детства, мы выяснили, что прослеживается динамика в развитии социально-коммуникативного опыта: от младшего к старшему увеличивается интенсивность общения, его избирательность, расширяется круг общения, деятельность, а главное – у ребенка возрастает потребность в общении со сверстниками. Исследованием социально-коммуникативным опытом детей дошкольного возраста занимались такие известные ученые, как Е.Г Речицкая, Т.А. Григорьева, Н.И. Назаровой.

М.И. Лисина выделила четыре формы общения ребенка дошкольного возраста со взрослым, которые последовательно сменяют друг друга: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-

познавательное, внеситуативно-личностное. Так же М.И. Лисина выделила три формы общения детей со сверстниками: эмоционально-практическая форма (2 года); ситуативно-деловая (4 года); внеситуативно-деловая (6–7 лет).

Мы выяснили, что дефекты слуха в зависимости от времени их появления и глубины могут в той или иной мере обуславливать возникновение условий, препятствующих формированию или проявлению активной жизненной позиции, установлению дружеских и деловых отношений с окружающими.

Мы изучили понятие «психолого-педагогическое сопровождение» и выяснили, что психолого-педагогическое сопровождение – это система совместной деятельности специалистов ДОУ, предполагающая разработку содержания, средств, методов образовательного процесса, направленного на выявление и использование субъектного опыта ребенка, индивидуальное развитие через реализацию образовательной программы с учетом личностных потребностей каждого конкретного дошкольника. Возможности психолого-педагогического сопровождения формирования коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха через семью велики, т.к. компетентный родитель с помощью специалистов может осуществлять эффективно и системно коррекционную работу в данном направлении. Опыт общения и взаимоотношений с родителями и близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми в последующей его жизни.

При исследовании состояния социально-коммуникативного опыта детей дошкольного возраста с нарушениями слуха нами был проведен констатирующий эксперимент с помощью подобранной диагностической методики О.В. Дыбиной «Диагностика социально-коммуникативной компетентности».

По результатам констатирующего эксперимента, мы выяснили, что у детей, принявших участие в эксперименте недостаточен уровень социально-коммуникативного опыта. Мы выяснили, что у детей с нарушением слуха недостаточно знаний и представлений о том, как нужно общаться, о том, как нужно вести себя в процессе общения и как действовать.

По результатам констатирующего эксперимента нами была разработана модель психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха. Модель состоит из теоретического, диагностического, формирующего и аналитического блоков. Цель теоретического блока – анализ теоретических положений по проблеме психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением слуха и его семьи. Цель диагностического блока – диагностика знаний родителей о социально-коммуникативном развитии ребенка с нарушением слуха. Цель формирующего блока – разработка модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха. Цель аналитического блока – проверка эффективности реализации модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушением слуха.

Последняя задача нашего исследования по проверке эффективности представленной модели психолого-педагогического сопровождения семьи в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушениями слуха, решалась путем проведения контрольного эксперимента исследования. Сравнительные результаты показали положительную динамику в развитии социально-коммуникативного опыта дошкольников. При проведении констатирующего эксперимента 34% детей показали высокий уровень сформированности социально-коммуникативного опыта, при проведении контрольного эксперимента этот показатель увеличился в 2 раза. 66%

детей показали средний уровень на этапе констатирующего эксперимента, при повторном проведении диагностики это показатель снизился в 2 раза. Дети стали более заинтересованными в общении со сверстниками, у них повысился интерес к общению. Повысился уровень межличностного общения. При повторной диагностике у детей проявились такие качества личности как эмпатийность, доброжелательность. Дети получили необходимые знания и представления о том, как нужно и можно общаться со сверстниками и взрослыми, а затем стали успешно применять их на практике. Так же после проведения формирующего эксперимента повысилась компетентность родителей в вопросах формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха. При повторном проведении анкетирования повысился процент положительных ответов на вопросах, касающихся знаний особенностей социально-коммуникативного развития детей с нарушениями слуха и так же знаний способов формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха.

В ходе проведения исследования доказана гипотеза о том, что социально-коммуникативный опыт детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха будет развиваться эффективнее если будет реализовываться модель психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха и будет осуществляться работа по повышению компетентности членов семьи в организации социально-коммуникативного развития ребенка с нарушением слуха.

В нашей работе мы доказали, что семья имеет большое значение в преодолении этих трудностей, а так же уточнили теоретические подходы к преодолению трудностей формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушением слуха. В заключении отметим, что наша работа имеет практическую значимость, т.к. подобраны методики для

изучения состояния социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушением слуха, представлена и апробирована модель психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка дошкольного возраста с нарушением слуха в процессе формирования социально-коммуникативного опыта дошкольников с нарушением слуха. Важно то, что результаты контрольного эксперимента показали нам эффективность использования предложенной нами модели психолого-педагогического сопровождения семьи ребенка с нарушениями слуха по формированию социально-коммуникативного опыта. Разработанные нами материалы могут быть использованы педагогами дошкольных образовательных учреждений, а также родителями для работы с детьми в процессе формирования у них социально-коммуникативного опыта.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза доказана.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г. М. Современная социальная психология на западе. Теоретические ориентации [Текст] : / Г. М. Андреева, Н. П. Богомолов, А. В. Петровский. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 270 с.
2. Аникеева, Н. П. Воспитание игрой: книга для учителя [Текст] : / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1987. – 236 с.
3. Барабанов, Р. Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха [Текст] : / Р. Е. Барабанов. Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 140–143.
4. Барсукова, С. А. Формирование опыта коммуникативного взаимодействия старших подростков средствами специального учебного предмета [Текст] : дис . к.п.н. / С. А. Барсукова. – Пенза, 2002. – 161 с.
5. Баилова, Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития [Текст] : пособие для родителей / Т. А. Баилова, Н. А. Александрова. – М. : Просвещение, 2008. – 111 с.
6. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] : / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 445 с.
7. Библер, В. С. Целостная концепция школы диалога культур. Теоретические основы программы [Текст] : / В. С. Библер // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 4. – С. 66–75.
8. Бодалев, А. А. Психология общения: избранные психологические труды [Текст] : / А. А. Бодалев. – М. : Воронеж, 2002. – 256 с.
9. Боскис, Р. М. Речь и развитие аномальных детей. Основы обучения и развития аномальных детей [Текст]: Сб. научных трудов / Р. М. Боскис, Р.Е. Левина. – М. : Просвещение, 1965. – 170 с.
10. Боскис, Р. М. Глухие и слабослышащие дети [Текст] : / Р. М. Боскис. – М. : Педагогика, 1999. – 189 с.

11. В помощь родителям детей, имеющих нарушения зрения и слуха [Текст] : сб. статей / под общ. ред. И. В. Саломатиной. – М. : РГБС, 2002. – 124 с.
12. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] : / Л. С. Выготский. – Спб., М., Краснодар, 2003. – 654 с.
13. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 1997. – 416 с.
14. Голубова, С. В. Гендерная социализация дошкольников [Текст] : / С. В. Голубова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы V Международной научной конференции. – Пермь : Меркурий, 2014. – С. 58–60 с.
15. Добрович, Л. Л. Общение: наука и искусство [Текст] : / Добрович Л. Л. – М. : 1980. – 137 с.
16. Душков, Б. А. Энциклопедический словарь: Психология труда, управления, инженерная психология и эргономика [Текст] : / Б. А. Душков, А. В. Королев, Б. А. Смирнов. – М. : 2005. – 387 с.
17. Дыбина, О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников: для работы с детьми 5–7 лет [Текст] : / О. В. Дыбина. – М. : Мозаика-Синтез, 2008. – 64 с
18. Ермолаева, М. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников [Текст] : М. Ермолаева // Дошкольное воспитание. – 1995. – №9. – С. 21–28.
19. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] : Т. 1 / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1976. – 155 с.
20. Захарова, Т. Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников [Текст] Т. Н. Захарова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 113–117.

21. Зименкова, Ф. Н. Обучение школьников культуре общения [Текст] : / Ф. Н. Зименкова, И. И. Соловьева // Школа и производство. – 2001. – № 1. – С. 58–59.
22. Зорина, С. С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения [Текст] : / С. С. Зорина // Специальное образование. – 2010. – № 4. – С. 20–26.
23. Ильяшенко, М. В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве [Текст] : Автореф. дис. канд. пед. наук./ М. В. Ильяшенко. – М., 1998. – 23 с.
24. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст] : учебное пособие / О. М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 496 с.
25. Каргапольцева, Н. А. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] : / Н. А. Каргапольцева. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 192 с.
26. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность: популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] : / Н. В. Ключева, Е. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.
27. Козлова, С. А. Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью [Текст] : / С. А. Козлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
28. Комарова, Т. С. Чтобы каждый ребенок испытывал радость [Текст] : / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2011. – №4. – С. 91–98.
29. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение [Текст] : / А. А. Леонтьев // Вопросы философии. – М. : Наука, – 1979. – №1. – С. 45–47.

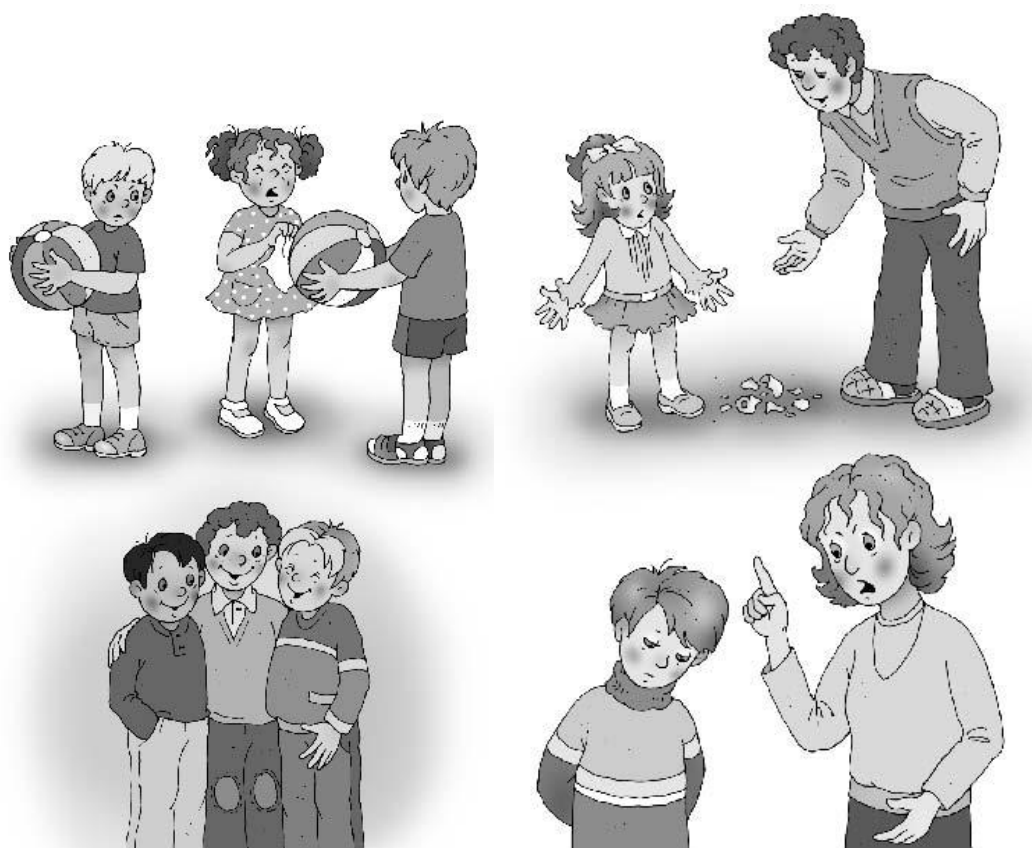
30. Леонтьев, А. А. Психологические проблемы массовой коммуникации [Текст]: учебное пособие / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 228 с.
31. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] : / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
32. Лисина, М. И. Пути влияния семьи и детского учреждения на становление личности дошкольника [Текст] : Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания / М. И. Лисина. – М. : Прогресс, 1979 – С. 43–54.
33. Лисина, М. И. Развитие общения со сверстниками [Текст] : / М.И. Лисина //Дошкольное воспитание. – 2009. – № 3. – С. 22.
34. Лубовский, В. И. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 464 с.
35. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] : учебное пособие для студентов пед. ин-тов. / А. А. Люблинская. – М., Просвещение, 1971. – 415 с.
36. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] : / И. И. Мамайчук. – СПб., 2006. – 145 с.
37. Меджидова Э. С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема [Текст] : / Э. С. Меджидова // Молодой ученый. – 2016. – №6. – С. 799–803.
38. Морозова, Н. Г. Формирование познавательных интересов у аномальных детей [Текст] : / Н. Г. Морозова. – М. : Просвещение, 1969. – 280 с.
39. Мудрик, А. В. Введение в социальную педагогику [Текст] : учебное пособие для студентов / А. В. Мудрик. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 365 с.

40. Никитина, М. Н. Социализация детей с недостатками слуха в условиях учебно-воспитательной работы школы-интерната [Текст] : / М. Н. Никитина. – СПб., 1997. – 216 с.
41. Никулина, Г. В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного центра [Текст] : учебно-метод. пособ. / Г. В. Никулина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 93 с.
42. Общение, личность и психика ребенка [Текст] : / под. ред. А. Г. Ружской. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 153 с.
43. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: ок. 100000 слов, терминов и фразеологических выражений [Текст] : / под ред. Л. И. Скворцова. – М. : Мир и Образование, 2014. – 1376 с.
44. Организация работы с родителями по социальному воспитанию глухих и слабослышащих детей старшего дошкольного возраста со сложными нарушениями развития [Текст]: методические рекомендации / сост. Н. Г. Сошникова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 38 с.
45. Основы обучения и воспитания аномальных детей [Текст] : / под ред. Дьячкова А. И. – М.: Просвещение, 1965. – 340 с.
46. Павлова, О. С. Коммуникативная деятельность старших дошкольников с общим недоразвитием речи: монография [Текст] : / О. С. Павлова. – М. : МОСУ, 2007. – 97 с.
47. Педагогика и психология игры [Текст] : / под ред. Н. П. Анисеевой. – Новосибирск, 1985. – 456 с.
48. Петрова, Е. А. Театрализованные игры [Текст] : / Е. А. Петрова // Дошкольное воспитание. – 2001. – №4. – С. 32–40.
49. Развитие психики ребенка в общении со взрослыми и сверстниками [Текст]: сб. науч. тр. / редкол.: А. Г. Ружская. – М. : Изд. АПН СССР, 1990 – 178 с.

50. Розум, С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека [Текст] : / С. И. Розум. – СПб.: Речь, 2006. – 365 с.
51. Специальная педагогика [Текст] : учебное пособие для пед. вузов / ред. Н. И. Назаровой. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2000. – 396 с.
52. Сурдопедагогика [Текст]: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова [и др.] / под ред. Е.Г Речицкой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.
53. Тарских, С. Д. Педагогическая коррекция нарушений общения слабовидящих детей дошкольного возраста со сверстниками и взрослыми: учебное пособие [Текст] : / С. Д. Тарских. – Екб. : Урал.гос. пед. ун-т, 2004, – 81 с.
54. Фельдштейн, Д. И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития [Текст] : / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 10–21.
55. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения в 2 т. Т. 2 [Текст] : / С. Т. Шацкий. – М., Педагогика, 1980. – 341 с.
56. Шипицына, Л. М «Необучаемый" ребенок в Семье и обществе [Текст] : / Л. М. Шипицына. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 475 с.
57. Шматко, Н. Д. Альбом для обследования произношения дошкольников с нарушенным слухом [Текст] : / Н. Д. Шматко, Т. В. Пельмская. – М. : Советский спорт, 2004. – 40 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Сюжетные картинки для первого диагностического задания «Отражение чувств»



ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Протокол исследования третьего диагностического задания «Интервью»

№ п/п	Ф. И. ребенка	Кол-во вопросов		Содержание вопросов	Степень самостоятельности	Характер вопросов	Развернутость	Логичность	Последовательность	Кол-во баллов
		ребенку	взрослому							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.										
2.										
3.										

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол исследования пятого диагностического задания «Помощники»

№ п/п	Ф.И. ребенка	Умение предложить цель деятельности	Умение планировать содержание деятельности	Умение распределить обязанности с учетом возможностей и интересов каждого ребенка	Умение выбрать средства для осуществления деятельности	Умение объективно оценить общий результат и вклад каждого	Умение учитывать мнение партнера, подчиняться его требованиям	Умение принимать и оказывать помощь
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.								
2.								
3.								

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Сводная таблица по ходу диагностики социально-коммуникативной компетентности детей

Группа: _____ Дата проведения _____

Воспитатели: _____

№ п/п	Фамилия И. О. ребенка	Параметры информационной компетентности в баллах										Кол-во баллов	Уровень
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 10		

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Анкетирование для родителей

Имя ребенка _____

Теоретический блок

1. Считаете ли Вы формирование социально-коммуникативных навыков важным аспектом социализации Вашего ребенка?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

2. Знаете ли Вы особенности социально-коммуникативного развития детей с нарушениями слуха?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

3. Знакомы ли Вам игры направленные на формирование социально-коммуникативного опыта ребенка?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

Психологический блок

4. Как Вы оцениваете умение Вашего ребенка общаться с взрослыми и сверстниками в целом?

- Хорошее
- Удовлетворительное
- Неудовлетворительное

5. Находите ли Вы время для общения со своим ребенком?

- Да
- Стараюсь, но не всегда получается
- Не хватает времени

6. В каких видах деятельности, по Вашему мнению, ребенок чаще проявляет инициативу и самостоятельность?

- В игре
- В общении
- В познавательно-исследовательской деятельности
- В физической деятельности

Практический блок

7. Нуждаетесь ли Вы в психолого-педагогической поддержке по вопросам социализации и развития коммуникативных умений Вашего ребенка?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

8. Готовы ли Вы присутствовать на собраниях, консультациях по вопросам социально-коммуникативного развития детей, заниматься с ребенком дома?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

9. Нуждаетесь ли Вы в рекомендациях по вопросам формирования социально-коммуникативного опыта ребенка?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

10. Знаете ли Вы к какому специалисту можно обратиться, если возникли вопросы формирования социально-коммуникативного опыта Вашего ребенка?

- Да
- Нет
- Затрудняюсь ответить

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Консультация для родителей на тему «Особенности формирования социально-коммуникативного опыта слабослышащих детей»

Формирование социальных и коммуникативных навыков у детей с нарушениями слуха имеет свои особенности, так как нарушение слуха – это, в первую очередь, коммуникативное нарушение, которое происходит из-за отсутствующей или ограниченной способности ребёнка воспринимать информацию и уметь на неё реагировать. Вследствие этого психическое развитие ребёнка с нарушенным слухом во всех сферах становления личности затормаживается

Для того чтобы выявить особенности формирования социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха, необходимо раскрыть понятие «Социально-коммуникативный опыт». Социально-коммуникативный опыт – это совокупность знаний, умений и навыков общения, формируемая практикой взаимодействия с другими членами социума и единство различного рода знаний, умений, навыков, способов мышления и деятельности; стереотипов поведения, интериоризованных ценностных ориентаций и социальных установок, запечатленных ощущений и переживаний. Под формированием социально-коммуникативного опыта мы понимаем процесс усвоения и дальнейшего развития индивидом социально-культурного опыта, необходимого для его включения в систему общественных отношений.

Задачи социально – коммуникативного развития дошкольников:

- усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности;
- развитие общения и взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками;

- становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий;
- развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых;
- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Социально-коммуникативное развитие дошкольников происходит через игру как ведущую детскую деятельность. Общение является важным элементом любой игры. Во время игры происходит социальное, эмоциональное и психическое становление ребенка. Игра дает детям возможность воспроизвести взрослый мир и участвовать в воображаемой социальной жизни. Дети учатся разрешать конфликты, выражать эмоции и адекватно взаимодействовать с окружающими.

Для детей с нарушениями слуха в силу специфичности их дефекта, характерны трудности понимания окружающих событий, чувств людей, смысла их поступков, трудности в обучении правильной коммуникации из-за ограниченных речевых навыков.

У детей с нарушенным сенсорным развитием возникают проблемы с установлением дружеских отношений с другими детьми вследствие ограниченной способности понимания того, что выражают другие дети, особенно во время игр и социальной деятельности, для которых требуются выносливость и соблюдение формальных правил. Эти дети демонстрируют меньшую эмоциональность, чем слышащие. Позднее наступает и период формирования образа «Я», в раннем и дошкольном возрасте дети имеют задержки в развитии внутренней речи. Для слабослышащих детей

характерны: слабо развитый контроль над своими эмоциями; слабое осознание своих чувств и чувств других людей; низкий уровень развития эмпатии (умения сопереживать); ограниченность используемых средств общения.

Большое значение для дальнейшего развития детей имеют проблемы нарушения в сфере общения ребенка со сверстниками, сложности адаптации в группе сверстников. Эти нарушения могут выражаться в том, что ребенок не может адекватно общаться с детьми: боится и избегает контактов с ними, не может установить соответствующих отношений, не усваивает навыки общения. Многие дети предпочитают игры с воспитателем или в одиночку. Могут отмечаться сложности, связанные с включением в общую деятельность: невыполнение режимных моментов, нежелание включаться в занятия, упрямство и т.д. Как следствие данных проблем ребенок имеет большие сложности с адаптацией в детском учреждении, вхождении в детский коллектив. Ребенок, который мало общается со сверстниками и не принимается ими из-за неумения организовать общение, быть интересным окружающим, использует неадекватные средства общения (кусаются, кричит, отнимает игрушки и пр.) – он чувствует себя уязвленным, подавленным, отвергнутым. Это может привести к резкому понижению самооценки, возрастанию робости и неуверенности в себе, замкнутости или, наоборот, агрессивности, конфликтности.

У глухих и слабослышащих детей имеются трудности формирования коммуникативных умений. Вследствие их дефекта не в полной мере обеспечивается развитие общения и, следовательно, возможны затруднения в развитии речемыслительной и познавательной деятельности.

«Смазанная», малопонятная речь становится значительным препятствием для развития полноценного общения ребёнка. Скучный

словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения и формообразования, трудности развития связного речевого высказывания затрудняют формирование основных функций речи – коммуникативной, познавательной, регулирующей и обобщающей.

Необходимо специально создавать пространство доброжелательного отношения к ребенку. А так же детям необходима коррекционная помощь и поддержка в учреждении и дома.

Семья оказывает большое влияние на формирование социально-коммуникативного опыта детей с нарушениями слуха, так как именно семья непрерывно воздействует на ребенка. Фундамент личности ребенка закладывается в семье, которая является первой школой воспитания его нравственных чувств, навыков социального поведения. Опыт общения и взаимоотношений с родителями и близкими взрослыми, приобретенный в семье, в значительной степени определяет характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми и в последующей его жизни. Наиболее важными факторами, влияющими на формирование личности ребенка и его межличностные отношения и требующими первоочередного изучения, являются атмосфера семьи, наличие эмоционального контакта ребенка с родителями, позиция ребенка и структура семьи.