



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**  
**высшего образования**  
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ**  
**УНИВЕРСИТЕТ»**  
**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**  
**ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И**  
**ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**Коррекция своеобразия навыков общения со сверстниками**  
**у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития**  
**в игровой деятельности**

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

**Направленность программы бакалавриата**  
**«Дошкольная дефектология»**

Проверка на объем заимствований:  
\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
рекомендована/не рекомендована

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

зав. кафедрой СПиПМ  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Чистякова Марина Андреевна

Научный руководитель:  
к.б.н., доцент кафедры СПиПМ  
Лапшина Любовь Михайловна

**Челябинск**  
**2017**

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА...	9
1.1. Понятие общения и его роль в психическом развитии ребенка ...	9
1.2. Основные этапы формирования общения в дошкольном возрасте	17
1.3. Роль игры в развитии навыков общения у старших дошкольников	24
ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ .....	29
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	31
2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста ЗПР.....	31
2.2. Своеобразие общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками.....	38
2.3. Особенности формирования навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности .....	42
ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ .....	49
ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	51
3.1. Организация и содержание экспериментального изучения навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в игровой деятельности .....	51
3.2. Анализ результатов исследования своеобразия навыков общения со сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития	55
3.3. Деятельность педагога по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности	60
ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ .....	66

ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	68
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	76

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время большое внимание уделяется изучению процесса общения со стороны психологов, философов, социологов, и других специалистов. Общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важного фактора формирования его личности.

Общение — взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [26]. Л.С. Выготский отмечает что, общение играет большую роль в психическом развитии ребенка [19]. Другие психологи отмечают, что основная жизненная активность ребенка основана на общении с окружающими людьми. Чрезвычайно важна роль речевой коммуникации в условиях обучения.

Проблема коммуникативного развития в дошкольном возрасте широко представлена в современных образовательных стандартах.

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, социализация личности дошкольника и его коммуникативное развитие выделены в одну образовательную область «Социально-коммуникативное развитие». Подобное объединение направлений развития ребенка не случайно и закономерно, так как решающим фактором развития личности является социальная среда. И именно она обеспечивает полноценную практику взаимодействия и речевого общения.

В ходе психолого-педагогических исследований было доказано, что опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, значительно определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития. Современное общество предъявляет строгие и многочисленные требования к коммуникативной сфере человека. Поэтому становление коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта должны стать сферой пристального и целенаправленного внимания педагога.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что сфера коммуникации чаще всего находится в области стихийной социализации и редко

– в фокусе внимания педагогов. При этом нужно отметить, что во многом благополучная социализация ребенка определяется его успешностью в сфере общения со взрослыми и сверстниками.

Отечественные и зарубежные специалисты отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Д.Б. Эльконин и др.) [22].

Поэтому для получения ребёнком навыков, которые необходимы для полноценной жизни в обществе, необходимо включать его в процесс социализации. Социализация – это процесс усвоения человеком морали, нравственных норм и ценностей, а также правил поведения в обществе, которое его окружает [13]. Осуществляется социализация, главным образом, через общение. В дошкольном возрасте ребенок интенсивно овладевает речью как средством общения: с помощью чего он учится рассказывать о важных для него событиях, делиться своими впечатлениями; он учится строить отношения с людьми. Чем старше становится ребенок, тем больше его потребность в общении и в оценке окружающих зависит от жизни общества, с его моральными и нравственными нормами. У старших детей имеют место социальные мотивы, которые связаны с потребностью к контактам со взрослыми и сверстниками, мотивами самолюбия и самоутверждения [62].

Не менее важно включать в процесс социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, потому что общение является не только одним из факторов коррекции их недостатков, но и средством развития личности.

Принципиальный подход к изучению социализации детей с ограниченными возможностями здоровья предложен Л.С. Выготским. Он считал, что первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий в формировании и развитии общения детей и отношений с окружающими, в установлении широких социальных связей. Все это в свою очередь оказывает отрицательное влияние на формирование основных

психических процессов, которые при нормальном ходе развития возникают и преобразуются непосредственно в общении ребенка с окружающими [19].

В настоящее время наиболее распространенной категорией детей с ограниченными возможностями здоровья является дети с задержкой психического развития (ЗПР). Особое значение для детей с ЗПР имеет вопрос о развитии коммуникативных навыков. На современном этапе развития системы специального образования осознана необходимость целенаправленного развития эффективных социально-коммуникативных навыков, обеспечения условий для взаимодействия с окружающими как важнейшего фактора успешной коррекции нарушений общения у дошкольников с ЗПР.

Экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с ЗПР, к сожалению, немного. Вместе с тем, все эти работы имеют коррекционно-педагогическую и дифференциально-диагностическую направленность.

Наиболее изученными в психолого-педагогической литературе являются вопросы, касающиеся общих сведений о конкретных проявлениях и причинах снижения темпов психического развития у детей [17].

Описаны различные варианты ЗПР (Н.П. Вайзман, Т.А. Власова, Е.С. Иванов, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, У.В. Ульенкова), специфика познавательной деятельности (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова) и игровой деятельности (Е.Б. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович) этой категории детей.

Проблемы личностного развития детей с ЗПР исследованы в меньшей степени (Д.И. Бойков, Е.Н. Васильева, М.И. Гуменюк, Е.Е. Дмитриева, Г.И. Ефремова, Т.О. Журавлева, И.А. Коробейников, Е.А. Чернышова). Недостаточно изучены особенности общения детей с ЗПР, в то время как развитие общения и коммуникативных навыков является важным фактором социализации ребенка и компенсации нарушений в его развитии.

Навык – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий. Говоря же о коммуникативных навыках, имеют в виду автоматизированные

коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями [60].

У детей с ЗПР наблюдается замедленное формирование коммуникативных навыков. Это затрудняет общение детей этой категории со сверстниками, что крайне необходимо для полноценного развития личности ребенка. Прежде всего, несформированность навыков общения проявляется в ведущей деятельности этого возраста – в игровой деятельности.

Следовательно, одно из важных направлений в коррекционной работе – это поиск эффективных источников и средств формирования навыков общения со сверстниками у старших дошкольников с ЗПР в процессе игровой деятельности, что определяет актуальность исследования.

Цель исследования: теоретически изучить и практически исследовать деятельность педагога по коррекции своеобразия навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

Объект исследования: навыки общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: содержание деятельности педагога по коррекции навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.

В соответствии с целью и предметом исследования в работе решались следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, изучить степень теоретической и практической разработанности проблемы;
2. Выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР.
3. Определить содержание деятельности педагога по коррекции недостатков общения дошкольников с ЗПР в игровой деятельности.

Теоретико-методологической основой исследования являлись: подход к исследованию общения, разработанный научной школой М.И. Лисиной, изучения общения нормально-развивающихся детей раннего и дошкольного возраста (М.Г. Елагина, Г.И. Капчеля, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова, Т.М. Сорокина и др.); теоретические позиции ведущих отечественных дефектологов и психологов по проблемам задержки психического развития (Е.А. Екжанова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, наблюдение, беседа, анализ продуктов детской деятельности, метод математическая обработка данных.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 480 г. Челябинска».

Структура исследования: введение; 3 главы; выводы по главам, заключение, список литературы, приложение.



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

## 1.1. Понятие общения и его роль в психическом развитии ребенка

В настоящее время сфера общения привлекает пристальное внимание исследователей. Природа общения, его индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения стали предметом изучения социологов и философов, психолингвистов, специалистов по социальной психологии, детской и возрастной психологии. Однако, разные исследователи вкладывают в понятие общения далеко не одинаковый смысл. Так, Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина называют общением ласковую речь взрослого, обращенную к младенцу [61]; М.С. Каган считает правомерным говорить об общении человека с природой и с самим собой [25]. Одни исследователи [6] признают реальность взаимоотношений человека с машинами в то время как другие полагают, что «разговор об общении с неодушевленными предметами (например, с ЭВМ) имеет только метафорический смысл» [37].

А.А. Леонтьев дает свое определение общения. Одно из определений, которое более полно отражает суть понятия, является то, где автор общение считает взаимодействием двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата [29].

Изучением процесса общения занимались такие отечественные ученые, как Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, А.А. Леонтьев, Л.А. Карпенко и др.

По мнению А.А. Брудного, общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [12].

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

Связь общения и деятельности можно понимать по-разному. Так, по мнению Г.М. Андреевой, они могут рассматриваться как две примерно равнозначные категории, отражающие две стороны социального бытия человека [36]; общение может выступать как сторона деятельности, а последняя – как условие общения; наконец, общение интерпретируется как особый вид деятельности [2].

Применяя концепцию А.Н. Леонтьева к анализу общения как к особому виду деятельности, М.И. Лисина обозначила ее термином «коммуникативная деятельность». Толкование общения как деятельности выдвигает для исследователя на передний план содержательную сторону и ставит в центр внимания анализ его потребностно-мотивационных аспектов [32].

Структурные компоненты коммуникативной деятельности по мнению М.И. Лисиной, выглядят следующим образом:

- предмет общения – это другой человек, партнер по общению как субъект;
- потребность в общении – стремление человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью – к самопознанию и самооценке;
- коммуникативные мотивы – это то, ради чего предпринимается общение;
- действие общения – это единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как на свой объект; две основные категории действий общения – инициативные акты и ответные действия.

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

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

- продукты общения – образования материального и духовного характера, создающие в итоге общения. (Лисина М.И. Развитие общения у детей в первые семь лет жизни).

Р.С. Немов выделяет несколько классификаций общения, которые выделяются в зависимости от содержания, целей и средств общения [6].

В зависимости от содержания общения автор выделяет следующие виды общения:

- При материальном общении субъекты, будучи заняты индивидуальной деятельностью, обмениваются ее продуктами, которые, в свою очередь, служат средством удовлетворения их актуальных потребностей.
- При кондиционном общении люди оказывают влияние друг на друга, направленное на то, чтобы привести друг друга в определенное физическое или психическое состояние.
- Мотивационное общение предполагает передачу друг другу определенных побуждений, установок или готовность к действиям в определенном направлении.
- Когнитивное общение – обмен знаниями.
- Деятельностное общение – обмен действиями, операциями, навыками и умениями. Иллюстрацией двух последних видов может служить общение, связанное с познавательной или учебной деятельностью.

Также выделяют классификацию общения по цели. Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. Цели общения служат средством удовлетворения разнообразных потребностей: социальных, культурных, познавательных, эстетических, потребностей интеллектуального

роста, нравственного развития и т.д. Р.С. Немов выделяет такие виды общения по цели как [6]:

- Биологическое общение – это общение, необходимое для поддержания, сохранения и развития организма, связано с удовлетворением основных органических потребностей.
- Социальное общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

Автор считает, что существует столько частных видов общения, сколько можно выделить подвидов биологических и социальных потребностей.

1. Деловое общение обычно включено как частный момент в какую-либо совместную деятельность людей и служит средством повышения качества этой деятельности. Его содержанием является то, чем заняты люди, а не те проблемы, которые затрагивают их внутренний мир.

2. Личностное общение сосредоточено в основном вокруг психологических проблем внутреннего характера, тех интересов и потребностей, которые глубоко и интимно затрагивают личность человека (поиск смысла жизни, разрешение какого-либо внутреннего конфликта и т.д.).

3. Инструментальное общение – это общение, которое не является самоцелью, не стимулируется самостоятельной потребностью, но преследует какую-то иную цель, кроме получения удовлетворения от самого акта общения.

Изучая процесс общения, Б.Ф. Ломов выделял классификацию общения по его форме [36]. Он говорил о таких видах общения как прямое и косвенное общение, непосредственное и опосредованное, массовое и межличностное.

Г.А. Ковалев дает свою классификацию типов общения - по продолжительности, то есть в зависимости от времени, в течение которого происходит общение, что оказывает влияние на его характер [10].

В зависимости от того, насколько ярко в общении проявляются отношения, А.А. Леонтьев выделяет классификацию общения по форме отношений. Он различает такие виды общения, как социально-ориентированное,

групповое предметно-ориентированное и личностно-ориентированное общение [29].

Следует отметить, что границы между отдельными видами общения весьма условны. В жизни человека общение не существует как обособленный процесс или самостоятельная форма активности. Оно включено в индивидуальную или групповую практическую деятельность, которая не может ни возникнуть, ни осуществиться без интенсивного и разностороннего общения.

В рамках исследования основополагающей является точки зрения М.И. Лисиной, которая определяет общение как взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение всегда тесно связано с деятельностью, и само может рассматриваться как особый вид деятельности. Общение выполняет многообразные функции в жизни людей, среди которых основными являются следующие функции: организации совместной деятельности, формирования развития межличностных отношений и познания людьми друг друга.

Значение категории общения определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность человека и его личности, а также понять развитие психики ребенка как процесс, происходящий путем присвоения детьми общественно-исторического опыта человечества в контексте реального общения со взрослым, живым носителем этого опыта.

Нужно отметить, что общение есть не просто действие, но именно взаимодействие: оно осуществляется между участниками, из которых каждый равно является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах.

Из сказанного выше следует, что личность людей складывается только в их отношениях с окружающими людьми, поэтому наиболее существенным в указанном отношении представляется тезис Л.С. Выготского о том, что все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, то есть такие, в реализации которых участвует не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно они становятся внутренними, превращаются из

«интерпсихических» в «интрапсихические» [20]. Разработка взглядов Л.С. Выготского привела к созданию отечественными психологами оригинальной концепции детского развития, в рамках которой развитие ребенка понимается как процесс присвоения детьми общественно-исторического опыта, накопленного предшествующими поколениями человечества

В психологической науке установлено, что коммуникативная деятельность зарождается и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте [23]. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются особенно в дошкольном возрасте.

Нужно отметить особую роль развития общения ребенка со взрослыми и сверстниками. В исследованиях Л.И. Божович [11] сказано, что существуют последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии онтогенетического развития личности ребенка. Эти новообразования возникают как следствие активного отношения субъекта к окружающей среде и выражаются в неудовлетворенности своим положением, своим образом жизни (кризисы 1 года, 3 лет, 7 лет). Эти отношения субъекта к окружающей среде появляются, развиваются и качественно изменяются в общении.

В.Н. Белкина указывает, что «существует последовательность в осознании ребенком объектов общения: вначале – это взрослый, и лишь на определенном этапе – сверстник. Постепенно расширяется и круг общения, а затем дифференцируются и усложняются мотивы и способы общения» [7].

Важно отметить, что овладение ребенком различными параметрами общения происходит практически в той же последовательности - сначала в условиях взаимодействия со взрослым, а позднее со сверстником. Особенно наглядно это представлено на уровне речевого общения: примерно на третьем году жизни ребенок уже активно использует речь как средство общения со взрослым, и лишь через полтора – два года мы наблюдаем такую же картину в общении ребенка со сверстниками. В отношении педагогических задач эта

закономерность представляется важной. Закономерной является и еще одна сторона процесса овладения ребенком общением как одним из значимых видов активности.

Общение со сверстниками воздействует на развитие личности дошкольника. Ребенок учится согласовывать свои действия с действиями других детей. В играх и в реальной жизни, общаясь с товарищами, дети воспроизводят отношения взрослых, учатся применять на практике нормы

Нужно отметить, что на данном этапе психолого-педагогическую науку интересует процесс становления общения у детей, влияние общения ребенка со взрослыми и сверстниками на его психическое развитие.

В.Н. Белкина выделяет следующие основные направления в развитии общения в детском возрасте [7]:

1. Постепенное изменение направленности общения. В первые полтора месяца у ребенка формируется потребность в общении со взрослым, но инициатором общения выступает взрослый, т. к. он создает ситуацию общения. В раннем возрасте инициативу в контактах со взрослым начинает проявлять сам ребенок, диапазон интересов которого расширяется. Затем, в среднем, старшем дошкольном возрасте ребенок открывает для себя новый интересный объект окружающего мира – своего сверстника, развивается «детское общество», подразумевающее специальное общение детей друг с другом. Следовательно, направленность общения ребенка характеризуется двумя сторонами: ребенок – взрослый и ребенок – ребенок.

2. Изменяется, усложняется содержание потребности в общении: по данным М.И. Лисиной, следует выделить такие стадии развития этой потребности: во внимании и доброжелательности взрослого (от 0 до 6 мес.; в сотрудничестве (ранний возраст); в доверительном отношении к запросам ребенка (младший и средний дошкольный возраст); во взаимопонимании и сопереживании (старший дошкольный возраст).

3. Мотивы общения: познавательные, деловые и личностные. Познавательные связаны с интересом ребенка к окружающему его миру, что

отражается в детских вопросах. Деловые мотивы сопровождают ситуацию сотрудничества ребенка со взрослыми или сверстниками при выполнении какой – либо деятельности. Личностные характеризуют интерес растущего человека к внутреннему миру взрослого и сверстника, отношение ребенка к другому человеку как к представителю социальной группы.

4. Ребенок постепенно овладевает способами общения. В процессе непосредственного общения используются мимика и пантомимика, затем с третьего года жизни ребенок начинает использовать речь как средство общения. Вначале он общается с помощью речи в основном со взрослыми, и лишь во второй половине дошкольного возраста речь становится главным средством общения его со сверстниками. Ведущая роль в овладении ребенком разнообразными средствами общения принадлежит взрослому.

5. Уже с первых лет жизни ребенок включается не только в непосредственное общение с другими людьми, но и в опосредованное общение: через книги, телевидение, радио.

Таким образом, общение играет значительную роль в психическом развитии ребенка. В процессе общения он получает информацию о предметах, явлениях окружающего мира, знакомится с их свойствами и функциями. В общении приобретает интерес ребенка к познанию. Общение с другими людьми позволяет ему узнать многое о социальном окружении, нормах поведения в обществе, его собственные достоинства и недостатки, взгляды других людей на окружающий его мир. Общаясь со взрослыми и сверстниками, ребенок учится регулировать свое поведение, вносить изменения в деятельность, корректировать поведение других людей. Общение развивает, формирует эмоциональную сферу дошкольника. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми.



## 1.2. Основные этапы формирования общения в дошкольном возрасте

Психологические исследования доказывают, что коммуникативная деятельность возникает и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте [33]. С рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются особенно в дошкольном возрасте.

Период дошкольного возраста является одним из сензитивных периодов в формировании коммуникативных навыков ребенка. Происходит развитие общения как вида деятельности, что отражается в формах общения, которые были разработаны М.И. Лисиной [33].

Форма общения – это коммуникативная деятельность на определенном этапе ее развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризующую по нескольким параметрам. Выделяют 5 основных параметров, определяющих формы общения:

- 1) время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
- 2) место, занимаемое ею в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
- 3) основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми при данной форме общения;
- 4) ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими людьми;
- 5) основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка с людьми.

М.И. Лисина в своих трудах даёт описание четырех главных форм общения, представляющих собой возрастные уровни развития коммуникативной деятельности детей [34]:

1. Ситуативно-личностной формы общения младенцев (возникает в онтогенезе первой - примерно в 0-2 месяца, и имеет самое короткое время

существования в самостоятельном виде - до конца первого полугодия жизни). Самая главная особенность этой формы общения – это удовлетворение потребности ребенка в доброжелательном внимании взрослых.

Взаимодействие со взрослыми разворачивается в первые месяцы жизни детей на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредствованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей. В экспериментальных исследованиях Г.Х. Мазитовой [39] показано, что уверенное узнавание матери обнаруживается лишь к концу первого полугодия жизни младенца, но и в этом случае феномены узнавания у них носят иной характер, чем у детей постарше.

В работах С.Ю. Мещеряковой [40] сказано, что в развитом виде ситуативно-личностное общение имеет у младенца вид «комплекса оживления» — сложного поведения, включающего в виде компонентов сосредоточение, улыбку, взгляд в лицо другого человека, вокализации и двигательное оживление.

Ведущая деятельность ребенка данного возраста – это общение младенца со взрослыми. Операции, с помощью которых осуществляется общение в рамках первой формы этой деятельности, относятся к категории экспрессивно-мимических средств общения.

С.Ю. Мещерякова привела также и серьезные аргументы в пользу вывода о том ситуативно-личностное общение имеет большое значение для общего психического развития ребенка [40]. Внимание и доброжелательность взрослых вызывают у детей яркие радостные переживания, а положительные эмоции повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции. Помимо такого неспецифического влияния общения было установлено и прямое воздействие этой деятельности на развитие психики детей. Для целей общения детям необходимо научиться воспринимать воздействия взрослых, и это стимулирует формирование у младенцев перцептивных действий в зрительном, слуховом и других анализаторах. Усвоенные в «социальной» сфере, эти

приобретения начинают затем использоваться и для знакомства с предметным миром, что приводит к общему значительному прогрессу когнитивных процессов у детей.

1. Ситуативно-деловая форма общения. Эта форма общения появляется в онтогенезе второй и существует у детей от 6 месяцев до 3 лет. Ведущим видом деятельности этого периода является предметно-манипулятивная деятельность. Практическое сотрудничество - главный повод для контактов детей с взрослыми на этом возрастном этапе.

Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина изучая, ситуативно-деловую форму общения дошкольников, говорят о том, что общение со взрослыми вплетается в новую ведущую деятельность, помогая ей и обслуживая ее [31]. Главные поводы для контактов детей с взрослыми связаны теперь с их общим делом — практическим сотрудничеством, и поэтому на главное место среди всех мотивов общения выдвигается деловой мотив. Ребенка необычайно занимает, что и как делает с вещами взрослый, и старшие раскрываются теперь детям именно с этой стороны — как удивительные умельцы и искусники, способные творить с предметами истинные чудеса.

Отношение ребенка к другому человеку зависит от того, как проявляет себя взрослый в совместной игре или в предметных действиях. Если взрослый показывает себя интересным партнером по игре, ребенок старается продлить совместное действие, радостно встречает этого человека, стремится с помощью разнообразных действий вовлечь его в игру.

Дети уклоняются от ласки незнакомого взрослого, который с ним не играет, но проявляет большую радость, если взрослый выражает знаки внимания и одобрения в процессе сотрудничества. Дети уже способны к дифференцированному восприятию взрослых (делят на родных, знакомых, посторонних, уясняют некоторые функции людей – врач, воспитатель...) Однако они отмечают те качества, которые проявляются в процессе взаимодействия.

Среди средств общения наряду с экспрессивно-мимическими, появляются новые: предметно-действенные операции.

А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин в своих трудах говорят о важности развития такой формы общения как ситуативно-деловая [62]. На этом этапе происходит развитие и качественное преобразование предметной деятельности детей и возникновении и развитие речи. Но овладение речью позволяет детям преодолеть ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества с взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Рамки прежней формы общения становятся тесными, и дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности [22].

2. Внеситуативно-познавательная форма. В первой половине дошкольного детства у ребенка можно наблюдать следующую, третью форму коммуникативной деятельности. Как и вторая, она опосредствованна, но вплетена не в практическое сотрудничество с взрослым, а в совместную познавательную деятельность — можно сказать, в «теоретическое» сотрудничество.

В исследованиях А.В. Запорожца, Н.Н. Поддякова отмечается, что предметные манипуляции детей раннего возраста во многом также были направлены на выявление свойств предметов; практические «пробы и ошибки» ребенка служат основой, на которой складываются потом его ориентировочные и перцептивные действия [23].

Третья форма общения ребенка со взрослым разворачивается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. С расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, сменяющему сотрудничество практические и состоящему в совместном обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире.

Несомненным признаком внеситуативно-познавательной формой общения может служить появление первых вопросов ребенка о предметах и их разнообразных взаимосвязях. Наиболее типичной эту форму общения можно

считать для младших и средних дошкольников. У многих детей она остается высшим достижением до самого конца дошкольного детства.

М. Богуславская [9] говорит о появлении потребности ребенка в уважении со стороны взрослого, что обуславливает особую чувствительность детей младшего и среднего дошкольного возраста к той оценке, которую дают им взрослые. Чувствительность детей к оценке проявляется ярче всего в их повышенной обидчивости, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге детей после похвал.

Важнейшим средством коммуникации на уровне третьей формы общения становится речь, потому что только она одна открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть описываемой формы общения.

В дошкольном возрасте главное значение среди всех видов активности ребенка приобретает игра. Специальные исследования Д.Б. Эльконина и М.И. Лисиной показали, что на начальных этапах развития игры дети пытаются в ходе ее отразить по преимуществу внешний аспект деятельности взрослых, которую они прорабатывают путем обыгрывания [63]. Поэтому они придают большое значение использованию разных предметов-заменителей, символизирующих «взрослое» оборудование, профессиональную одежду и характерные атрибуты.

4. Внеситуативно-личностная форма - высшее достижение социального развития в дошкольном детстве. Появляется потребность во взаимопонимании и сопереживании. Здесь ведущий мотив общения личностный - взрослый выступает перед детьми в наибольшей полноте своих дарований, характерных черт и жизненного опыта. Он теперь для дошкольника не просто индивидуальность или абстрактная личность, но конкретное историческое и социальное лицо. Ребенок отражает не только ту сторону, которой взрослый прямо повернут к нему в данной ситуации, где взрослый его лечит, кормит, учит, - взрослый получает в глазах ребенка свое собственное, независимое существование.

В отличие от предыдущей, она служит целям познания социального, а не предметного, мира, мира людей, а не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность, так сказать, в «чистом виде». Эта последняя черта сближает внеситуативно-личностное общение с тем примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое составляет первую генетическую форму этой деятельности и наблюдается у младенцев первого полугодия жизни. Именно это обстоятельство и заставило именовать первую и четвертую формы общения личностными.

Внеситуативно-личностное общение формируется на основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне разнообразной деятельности: игровой, трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не является аспектом его сотрудничества со взрослым. Такое общение имеет для детей дошкольного возраста большое жизненное значение, так как позволяет им удовлетворить нужду в познании себя, других людей и взаимоотношений между людьми. Старший партнёр ребёнка служит для него источником знаний о социальных явлениях и одновременно сам становится объектом познания как член общества, как особая личность со всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослый выступает как высший компетентный судья. Наконец, взрослые служат для ребенка эталоном, образцом того, что и как надлежит делать в разных условиях.

Внутреннее преобразование личностных мотивов общения у детей при переходе от младенчества к дошкольному возрасту, наполнение их совершенно новым материалом свидетельствуют о том, что и опредмеченная в них коммуникативная потребность приобрела теперь новое содержание. И действительно, для старших дошкольников характерно стремление не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к взаимопониманию и сопереживанию с ними. Новое содержание коммуникативной потребности выражается в том, что ребенок не настаивает теперь обязательно на похвале:

гораздо важнее для него знать, а как нужно. И хотя он огорчается, если действовал неверно, он охотно соглашается внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь общности взглядов и оценок с взрослым.

Исследование Е.О. Смирновой убедительно показало, что в разговорах дошкольников с познавательными мотивами общения преобладают темы о живой природе, зверях, предметах, а дошкольники с личностными мотивами проявляют основной интерес к людям и говорят о себе, своих родителях, товарищах, расспрашивают взрослых об их жизни, работе, семье [49]. И хотя у детей с четвертой формой общения сотрудничество с взрослым тоже носит «теоретический» характер (вопросы, обсуждение, споры) и вплетено тоже в познавательную деятельность, но здесь обнаруживается сосредоточенность ребенка на социальном окружении, так сказать, на «мире людей», а не предметов.

Внеситуативно-личностная форма общения тесно связана с высшими для дошкольного детства уровнями развития игры. Ребенок теперь обращает меньше внимания на вещную сторону воспроизводимой им действительности – его интересуют главным образом те сложные отношения, которые складываются между людьми в семье и на работе. В общении со взрослыми ребенок черпает материал для своих игр, зорко наблюдает за всеми оттенками поведения старших при их столкновениях между собой. Контакты со взрослыми и со старшими по возрасту детьми открывают ребенку перспективу его будущей жизни на ближайшие годы: он узнает, что скоро будет учиться в школе.

Таким образом, развитие общения – это смена качественно-своеобразных целостных образований, представляющих собою определенный генетический уровень коммуникативной деятельности, называемых формами общения.

На разных возрастных этапах развития одна из форм общения является ведущей. Каждая форма общения вносит свой вклад в психическое развитие ребенка. Ситуативно-личностная стимулирует перцептивные действия разных систем и анализаторов и реакции хватания. Ситуативно-деловое общение

приводит к переходу от дельных действий к предметной деятельности и развитию речи. Внеситуативно-познавательное общение помогает дошкольникам неизмеримо расширить рамки мира, доступного для познания, проследить взаимосвязь явлений, раскрыть некоторые причинно-следственные связи и другие отношения между предметами. Внеситуативно-личностная форма общения вводит ребенка в мир социальных отношений и позволяет занять в нем адекватное место; он постигает смысл взаимоотношений между людьми, усваивает нравственные нормы и ценности, правила социального взаимодействия.

### **1.3. Роль игры в развитии навыков общения у старших дошкольников**

Игра играет важную роль в жизни дошкольника, являясь одним из главных видов его самостоятельной деятельности. В отечественной психолого-педагогической науке такие исследователи как А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Л.А. Венгер, А.П. Усова рассматривали игру как деятельность, которая имеет очень большое значение для развития навыков общения ребенка дошкольного возраста. По мнению авторов, в ней развиваются действия в ориентации в отношениях между людьми, первоначальные навыки общения со сверстниками [41].

При изучении развития детей дошкольного возраста, видно, что в игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. Л.С. Выготский в своих работах утвердил взгляд на игру, как на ведущую деятельность в дошкольный период, так как обусловленные игрой изменения в психическом развитии наиболее существенны.

А.Н. Леонтьев считал, что в игре развиваются новые, прогрессивные образования и возникает познавательный мотив, который является основой возникновения стимула к учебе [30]. Л.С. Выготский, рассматривая роль игры в психическом развитии ребенка, отмечал, что в связи с переходом в школу игра не только не исчезает, но наоборот, она пропитывает собою всю деятельность



ученика. «В школьном возрасте, - отмечал он - игра не умирает, а проникает в отношении действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде...» [19].

По мнению Д.Б. Эльконина, игра – это символично-моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны [62]. Все типы деятельности дошкольника носят моделирующий характер, а сущность моделирования – воссоздание объекта в другом, не натуральном материале.

Д.Б. Эльконин в своих работах большое внимание уделял игре. Изучая игры детей 3–7 лет, он выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития [62].

Первый уровень:

- 1) Действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Сюда входят действия «матери» или «врача», направленные на «ребенка»;
- 2) Роли определяются действием. Роли не называются, и дети в игре не используют друг относительно друга реальные отношения, существующие между взрослыми или между взрослым и ребенком;
- 3) Действия состоят из повторяющихся операций, например, кормление с переходом от одного блюда к другому. Кроме этого действия, ничего не происходит: ребенок не проигрывает процесс приготовления пищи, мытье рук или посуды.

Второй уровень:

- 1) Основное содержание игры – действие с предметом. Здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;
- 2) Роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;
- 3) Логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

Третий уровень:

- 1) Основное содержание игры – выполнение вытекающих из роли действий. Начинают выделяться специальные действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к продавцу: «Дайте хлеб» и т. д.;
- 2) Роли ясно очерчены и выделены. Они называются до игры, определяют и направляют поведение ребенка;
- 3) Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразнее: приготовление пищи, мытье рук, кормление, чтение книги и т.д. Присутствует специфическая речь: ребенок вживается в роль и говорит так, как требуется по роли. Иногда в процессе игры могут проявиться реально существующие отношения между детьми: начинают обзывать, ругаться, дразниться и т.д.;
- 4) Опротестовывается нарушение логики. Это выражается в том, что один говорит другому: «Так не бывает». Определяются правила поведения, которым дети должны подчиняться. Неправильность выполнения действий замечается со стороны, это вызывает у ребенка огорчение, он пытается исправить ошибку и найти ей оправдание.

#### Четвертый уровень:

- 1) Основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети;
- 2) Роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь носит четко ролевой характер;
- 3) Действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком;
- 4) Нарушение логики действий и правил отвергается. Ребенок не хочет нарушать правила, объясняя это тем, что так есть на самом деле, а также рациональностью правил.

В игре у ребенка формируется воображение, которое включает в себе и отлет от действительности, и проникновение в нее. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действии, ее изменению закладываются и подготавливаются в игровом действии, и в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству [4].

Творческий характер игры выражается в том, что ребенок не копирует жизнь, а подражая тому, что видит, комбинирует свои представления. При этом он передает свое отношение к изображаемому, свои мысли и чувства.

Творчество не появляется само собой, оно развивается в результате длительной систематической работы педагогов. Развитие игрового творчества проявляется, в постепенном обогащении содержания игры. Характера содержания игры и от ее богатства зависит развитие замысла и средств изображения задуманного.

В игре постепенно развивается целенаправленность действий. Если на четвертом году жизни у детей часто преобладает интерес к действию, из-за чего цель временами забывается, а на пятом году жизни можно научить детей обдуманно выбирать игру, ставить цель и распределять роли, то у детей 5-7 лет возникает интерес к различным событиям жизни, к разным видам труда взрослых; появляются любимые герои книг, которым они стремятся подражать. И замыслы игр становятся более стойкими, иногда на длительное время завладевают воображением. Появление длительной перспективы игры говорит о новом, более высоком этапе развития игрового творчества. Развитие игрового творчества сказывается и в том, как в содержании игры комбинируются различные впечатления жизни.

В дошкольном возрасте игра становится тем видом деятельности, в котором формируется личность ребенка. Игра создает зону ближайшего развития ребенка. Л. С. Выготский писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в

себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения» [19]. Ребенок играет не для того, чтобы приобрести подготовку к жизни, а приобретает подготовку к жизни, играя, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новыми, еще не ставшими привычками. В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности.

В рамках исследования нужно отметить, что ценность игровой деятельности заключается в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Она как никакая другая деятельность позволяет детям самостоятельно создавать те или иные формы общения.

Таким образом, игровая деятельность дошкольника развивается под влиянием воспитания и обучения, уровень её зависит от приобретенных знаний и привитых умений, от сформированных интересов ребенка. В игре с особой силой проявляются индивидуальные особенности детей, также влияющие на его развитие.

Ценность игровой деятельности заключается и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования коммуникативных навыков. Именно в игре наиболее полно активизируется общественная жизнь детей; она как никакая другая деятельность позволяет детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самостоятельно путем те или иные формы общения.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Общение — это взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата. Общение является решающим фактором общего психического развития ребенка в раннем и дошкольном детстве, оно имеет положительное воздействие во всех сферах психической жизни ребенка — от процессов восприятия до становления личности и самосознания.

С понятием общения тесно связано понятие коммуникации: термин «коммуникация» очень близок по содержанию к термину «общение», под которым понимается сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Период дошкольного возраста является одним из важных периодов в формировании коммуникативных навыков ребенка. Происходит развитие общения как вида деятельности, что отражается в формах общения, которые были разработаны отечественным психологом М.И. Лисиной. Каждая форма общения характеризуется по ряду параметров, из которых главными являются дата возникновения, содержание коммуникативной потребности, ведущие мотивы, основные операции и место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игра. Она занимает весьма важное, центральное, место в жизни дошкольника, так как является ведущим видом его самостоятельной деятельности. В отечественной психологии и педагогике игра рассматривается как деятельность, имеющая очень большое значение для развития навыков общения ребенка дошкольного возраста; в ней развиваются действия в ориентации в отношениях между людьми, первоначальные навыки общения со сверстниками

Общение является необходимым условием психического развития ребенка. Особенно интенсивно коммуникативные навыки формируются у дошкольников

в процессе ведущей деятельности этого возраста – игровой. Во взаимодействии со сверстниками и взрослыми ребенок получает новую информацию, учится правильно выстраивать отношения с окружающими.

## **ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **2.1. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста ЗПР**

Дети с ЗПР - одна из самых многочисленных групп детей с ограниченными возможностями здоровья. Проявления задержки психического развития включают в себя отставание в развитии познавательной деятельности, замедленное эмоциональное созревание, несформированность коммуникативных навыков. Следует отметить, что в зависимости от характера нарушений в развитии степень выраженности этого состояния может быть разнообразна.

Итак, ЗПР — это синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), закодированных в генотипе человека [16].

В 1980 г. К.С. Лебединской предложена классификация задержки психического развития, в основу которой был положен этиопатогенетический принцип. Автор отмечала, что клинические типы ЗПР отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером проявления нарушений в развитии. На современном этапе выделяют 4 основных типа задержки психического развития [28]:

1. ЗПР конституционного происхождения. Этот тип обусловлен задержкой формирования лобных систем, с которыми связаны высшие специфические человеческие формы поведения и деятельности. Эмоционально-волевая сфера этих детей находится на более ранней ступени развития. Для этих детей характерно преобладание эмоциональной мотивации поведения, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и нестойкости. Также отсутствует ответственности и чувство долга.

Отмечается, что дети отстают в физическом развитии на 1,5-2 года от нормально развивающихся сверстников. Для этой категории характерна выразительная жестикуляция, живая мимика, быстрые и порывистые движения. Они неутомимы в игре и быстро утомляются при однообразных заданиях, требующих удержания внимания довольно долгое время (математика, рисование, письмо, чтение).

Детям свойственна слабая способность к умственному напряжению, повышенная внушаемость и подражательность. На занятиях «выключаются» и не всегда выполняют задание педагога, преимущественно выполняя все в игровой форме. Эти дети любят фантазировать, вытесняя и заменяя неприятные для них жизненные ситуации.

М.С. Певзнер и Т.А. Власова в своих работах связывают затруднения в обучении у детей с конституционным типом задержки психического развития с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов [16].

2. ЗПР соматогенного происхождения. В.В. Ковалев в своих работах отмечает, что задержка обусловлена длительной соматической недостаточностью различного генеза: аллергическими состояниями, хроническими инфекциями, врожденными и приобретенными пороками соматической сферы, в первую очередь сердца [10]. Главная особенность этого типа ЗПР проявляется в стойкой астении, снижающей и общий психический тонус. Часто у этих детей можно наблюдать задержку эмоционального развития – соматогенный инфантилизм, который вызван рядом невротических наслоений – боязливостью и неуверенностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда вызванный режимом ограничений и запретов, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок.

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. Неблагоприятные средовые условия, рано возникшие, длительно действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику



ребенка приводят к стойким сдвигам его нервно-психической сферы (вегетативных функций и эмоционального развития). В результате наблюдается аномальное, патологическое развитие личности. Этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, которые не представляют собой патологию, а заключаются в дефиците знаний и умений по причине недостатка интеллектуальной информации.

В исследованиях Г.Е. Сухаревой и В.В. Ковалева говорится о том, что ЗПР психогенного происхождения наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости [53]. Чаще причина заключается в гипоопеке – воспитание ребенка происходит в условиях безнадзорности, при которых у ребенка не воспитываются чувства ответственности и долга, формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Поэтому черты патологической незрелости эмоциональной сферы в виде импульсивности, аффективной лабильности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения учебной информации.

ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип встречается чаще других вышеописанных типов, обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Отмечается негрубая органическая недостаточность нервной системы, чаще остаточного характера.

При изучении анамнеза детей с этим типом ЗПР в большинстве случаев присутствует негрубая органическая недостаточность нервной системы, чаще всего – резидуального характера: патологию беременности, асфиксию и траву при родах, недоношенность, токсико-дистрофирующие заболевания первых лет жизни, постнатальные нейроинфекции и т.д.

В исследованиях В.В. Лебединского [28], Н.Л. Белопольской [8] показано, что амнестические данные указывают на частое замедление смены возрастных

фаз развития: запаздывание формирования статических функций, речи, ходьбы, навыков опрятности, этапов игровой деятельности.

Одна из главных особенностей задержки психического развития церебрально-органического типа – это незрелость эмоционально-волевой сферы и нарушение познавательной деятельности.

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. У детей отсутствует типичная для здорового ребенка живость и яркость эмоций; характерна слабая заинтересованность в оценке, низкий уровень притязаний. Для игровой деятельности этой категории детей характерно бедность воображения и творчества, однообразие и монотонность.

Исследования под руководством В.И. Лубовского, проведенные еще в НИИ дефектологии АПН СССР, констатировали, что у этих детей наблюдаются неустойчивость внимания, недостаточное развитие зрительного и тактильного восприятия, фонематического слуха, сенсорной и моторной стороны речи, зрительно-моторной координации, долговременной и кратковременной памяти, и т.д. [38].

Нужно отметить, что для всех типов ЗПР характеризуются неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Таким образом, задержка психического развития проявляется как в эмоционально-волевой незрелости, так и в интеллектуальной недостаточности [15].

В работах В.И. Лубовского, Т.П. Артемьевой, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер широко освещены особенности познавательной сферы детей с ЗПР [44]. Они выделяют общую структуру дефекта задержки психического развития, основанную на происхождении нарушения. При ЗПР у детей наблюдаются отклонения в интеллектуальной, эмоциональной и личностной сферах.

При ЗПР основные нарушения интеллектуального уровня развития ребенка приходится на недостаточность познавательных процессов.

Е.С. Слепович в своих работах отмечал, что при ЗПР у детей выявляются речевые нарушения: много детей имеют ограниченный словарный запас, страдают дефектами звукопроизношения; слабо владеют грамматическими обобщениями [47].

Нарушение речи при ЗПР носят системный характер, так как отмечаются трудности в понимании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи. Эти своеобразия речи приводят к затруднениям в процессе овладения чтением и письмом. Исследования, которые были проведены В.В. Воронковой и В.Г. Петровой показали, что при задержке психического развития нарушение речи напрямую влияет на уровень интеллектуального развития [18].

Особенности восприятия при ЗПР проявляется в ограниченности, фрагментарности и константности А.Н. Цимбалюк считает, что восприятие у детей с ЗПР поверхностное, они часто упускают важные характеристики предметов [14]. У детей с задержкой психического развития затруднен процесс формирования межанализаторных связей: отмечаются недостатки слухозрительно-моторной координации. В связи с неполноценностью слухового и зрительного восприятия у детей с ЗПР недостаточно сформированы пространственно-временные представления. Многие зарубежные психологи считают, что отставание в развитии восприятия является одной из причин трудностей в обучении [17].

В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов [50] отмечают, что недостатки в развитии произвольной памяти у детей с задержкой психического развития проявляются в замедленном запоминании, быстроте забывания, неточности воспроизведения, плохой переработке воспринимаемого материала. Главным образом страдает вербальная память. На передний план в структуре нарушения мнемической деятельности выступает недостаточное умение применять приемы запоминания, такие как классификация, смысловая группировка. Недостаточность произвольной памяти у детей с задержкой психического развития в

значительной степени связана со слабостью регуляции произвольной деятельности, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. Неустойчивость внимания детей с ЗПР приводит к неравномерной работоспособности, что проявляется сложности концентрации. Особенно заметно отставание в мыслительной деятельности детей с ЗПР. Они испытывают трудности в формировании образных представлений, у них не формируется соответствующий возрастным возможностям уровень словесно-логического мышления.

Изучая особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, Т.В. Егорова обнаружила недостатки сформированной зрительно-аналитико-синтетической деятельности. Недостатки мышления у детей с ЗПР проявляются в низкой способности к обобщению материала, слабости регулирующей функции мышления, низкой сформированности основных мыслительных операций анализа и синтеза.

Характерной особенностью для детей с ЗПР является снижение умственной работоспособности. Для их деятельности характерны отсутствие целенаправленных продуктивных действий, низкий уровень самоконтроля, нарушение планирования и программирования деятельности, ярко выраженные трудности в вербализации действий [53].

Т.А. Власова, М.С. Певзнер в своих исследованиях говорят о наличии нарушения поведения у данной категории детей. Дети с ЗПР отличаются, как правило, эмоциональной неустойчивостью. Они с трудом приспосабливаются к детскому коллективу, им свойственны колебания настроения и повышенная утомляемость [21]. Также отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неорганизованность, некритичность, неадекватность самооценки. Эмоции детей с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию.

Т.А. Власова при изучении особенностей эмоционального развития детей с ЗПР, выделила типичные для данной категории проявления [17]:

1. неустойчивость эмоционально-волевой сферы, которая проявляется в невозможности на длительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого является низкий уровень произвольной психической активности;
2. трудности в установлении коммуникативных контактов, проявление негативных характеристик кризисного развития;
3. появление эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Одним из факторов, тормозящим развитие познавательной деятельности у детей с ЗПР, является незрелость эмоционально-волевой сферы, которая проявляется в несформированности мотивационной сферы и низкого уровня контроля.

Дети с ЗПР испытывают трудности активной адаптации, что мешает их эмоциональному комфорту и равновесию нервных процессов: торможения и возбуждения. Эмоциональный дискомфорт снижает активность познавательной деятельности, побуждает к стереотипным действиям. Изменения эмоционального состояния и вслед за этим познавательной деятельности доказывает единство эмоций и интеллекта [56].

Таким образом, структура ЗПР в старшем дошкольном возрасте определяется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психической деятельности, недостаточным формированием операций мыслительной деятельности, трудностями в формировании ведущей деятельности этого возраста, неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, а именно логического запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, активной функции внимания.

Так же существует ряд существенных особенностей, характерных для эмоционального развития детей с задержкой психического развития: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм,

нескоординированность эмоциональных процессов, гиперактивность, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам.

При изучении особенностей развития интеллектуальной и эмоциональной сферы нужно отметить, что симптомы ЗПР очень резко проявляются в старшем дошкольном возрасте, когда перед детьми ставятся учебные задачи.

Таким образом, задержка психического развития может рассматриваться как полиморфный тип психического недоразвития, для которого характерно в сенсорной системе — недостаточность восприятия, его недифференцированность и фрагментарность, затрудненность пространственной ориентированности; в познавательной сфере — отставание всех видов памяти, неустойчивость внимания, ограниченность смысловой стороны речевой деятельности и трудности перехода от наглядных форм мышления к словесно-логическим.

Также у детей с ЗПР отмечается нарушение эмоционально-волевой сферы, что приводит к нарушению поведения, а вследствие этого, и формированию своеобразия навыков общения.

## **2.2. Своеобразие общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками**

Общания дошкольников со сверстниками во многом отличается от общения со взрослыми. Г.А. Урунтаева отмечает, что контакты со сверстниками более ярко эмоционально насыщены. В них отсутствуют жесткие правила и нормы, которые надо соблюдать общаясь со взрослыми. Со сверстниками дети более раскованы, чаще проявляют инициативу и творчество. Общаясь с ровесниками, ребенок стремится управлять его действиями, учит, навязывает собственный образец поведения, демонстрирует свои умения и способности [54]. Поэтому одной из важнейших задач в дошкольном образовательном учреждении является развитие навыков общения со сверстниками в различных видах деятельности.

Задача развития навыков общения актуальна не только для обучения и воспитания детей, имеющих нормальное психическое развитие, но и в большей мере - для детей с ограниченными возможностями здоровья. В настоящее время наибольший интерес представляют исследования, где рассматривается вопрос специфики развития общения у детей с ЗПР со сверстниками (Е.Е. Дмитриева, Д.И. Бойков, О.В. Заширинская, Т.О. Журавлева, Р.Д. Триггер, Е.С. Слепович, Е.А. Чернышова).

Среди личностных контактов детей с ЗПР преобладают наиболее простые. У детей данной категории наблюдается снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности.

В своем исследовании В.А. Степанова, анализируя рисунки семьи дошкольников 6-7 лет, подчеркивает, что братья и сестры играют более важную роль в эмоциональной жизни ребенка с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника [51].

Другая картина коммуникативной деятельности этих дошкольников с «чужими» сверстниками показана в тех единичных исследованиях, в которых общение рассматривается как одна из характеристик какой-либо деятельности ребенка. Е.С. Слепович дает описание и анализ процесса общения в игровой деятельности дошкольников 6-7 лет, посещающих подготовительную группу специального детского сада. По своей инициативе дети с ЗПР не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается [48].

Автор подчеркивает своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с ЗПР двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной. Коррекционная работа обеспечивает полноценное проведение сюжетных игр, содержанием которых являются предметные

действия. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен для детей. Они испытывают трудности в построении ролевого поведения, которое требует определённого уровня социальной и коммуникативной компетентности. Мир отношений строится детьми поверхностно, примитивно, зачастую неадекватно.

Сравнение особенностей процесса общения 6-7-летних дошкольников с задержкой психического развития со всем возрастным диапазоном характеристик общения нормативно развивающихся дошкольников выявляет в основном существенные отличия.

Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону). Нормативно развивающиеся дети уже в 4-5 лет, как правило, внимательно следят за действиями сверстника, комментируют их, дают советы [52].

В отличие от нормативно-развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6-7-летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с ЗПР нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости.

Таким образом, общение детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и нормативно развивающихся сверстников имеет существенные различия. Особенности общения детей с задержкой психического развития, сочетающиеся со спецификой умственной деятельности и сниженной познавательной активностью, препятствует их благоприятной социализации, становлению личности.

Отсутствие осознания себя в системе отношений с другими приводит к формированию ряда негативных качеств, значительно осложняющих вхождение ребенка в нормальную социальную жизнь. Большинство детей с ЗПР, поступающих в школу, характеризует неправомерно завышенная самооценка. Неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний



со сходными проявлениями у сверстников приводит к дефициту эмоциональной отзывчивости, эмоциональной глухоте, к трудностям формирования у этих детей морально-этических правил поведения и, в конечном счете, к ограниченности внутренней жизни ребенка.

Таким образом, отношения «Я – другой», рассматриваемое в отечественной психологии как одно из базовых оснований формирования личности, является необходимостью также и для благоприятного развития детей этой категории. Однако, оно может быть реализовано в отношении детей с задержкой психического развития только в результате целенаправленной коррекционной работы.

Как показывает анализ программ, реализующихся в дошкольных учреждениях для детей 6-7 лет с ЗПР, задачами коррекционно-развивающего воспитания и обучения данной категории в период подготовки их к школе являются формирование диалогической и монологической форм речи, а также развитие навыков общения.

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

Таким образом, у данной категории детей среди личностных контактов преобладают наиболее простые. У дошкольников с ЗПР наблюдается снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности. Также отмечается, что они безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным

состояниям. У таких детей нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения.

У детей с ЗПР отсутствует осознание себя в системе отношений с другими, что приводит к формированию ряда негативных качеств, которые значительно усложняют вхождение ребенка в нормальную социальную жизнь.

Самостоятельно, без целенаправленного обучения, коммуникативная деятельность у детей данной категории развивается со значительным отставанием от коммуникативных умений и навыков нормативно развивающихся сверстников. Следовательно, необходимо создание в дошкольном учреждении специальных психолого-педагогических условий для развития навыков общения у детей с ЗПР.

### **2.3. Особенности формирования навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности**

Развитие общения и социальной компетентности ребенка является необходимым условием общего психического развития. Дружная игра, объединяющая детей, возникает не сразу и проходит долгий путь своего становления, где случаются и драки, и словесные оскорбления, и борьба за игрушки или пространство для игры. В общении с детьми и взрослыми у ребенка формируется модели поведения, принятые в его социальном окружении. Дошкольный возраст проходит под знаком интенсивного развития отношений с другими людьми. Эти отношения становятся фундаментом дальнейшего развития ребенка. В исследованиях таких авторов, как Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, В.С. Мухина и другие, было показано, что эмоциональное благополучие детей во многом зависит от характера отношения ребенка со сверстниками [27].

Согласно идеям Л.С. Выготского [19], именно в ролевой игре дети осваивают социальные навыки и учатся сотрудничеству. Возникающие между детьми контакты по поводу игрушек или других предметов становятся первой

формой социального общения со сверстником. В дальнейшем дети будут учиться координировать свои действия и стараться понять друг друга.

В возрасте 4-6 лет большинство детей демонстрируют дружелюбное отношение к окружающим, которое все больше преобладает над негативно-агрессивным. Игровое поведение дошкольников развивается в сторону позитивных форм социального поведения. Исследования, проведенные под руководством М.И. Лисиной, показали, что первые формы взаимодействия и коммуникации проявляются у детей достаточно рано и реализуются в простейшем игровом взаимодействии [33].

Общение со сверстником в игре является необходимым контекстом растущего социального сознания. Групповая сюжетно-ролевая игра детей в дошкольном учреждении обладает большим потенциалом развития межличностного общения и формирования детского коллектива. Если в домашних условиях чаще единственным партнером современных дошкольников является игрушка, что существенно ограничивает возможности моделирования отношений, то в группе сверстников перед ребенком открываются богатейшие возможности освоения разнообразных отношений, которые задаются как игровой ситуацией, так и отношениями по поводу игры.

Субъективное значение игры для дошкольника лежит в плоскости его взаимоотношений со сверстником, когда ребенок готов разделить общее веселье, участвовать в свободных играх и придумывать что-то новое, тем самым открывая уникальные возможности сотворчества в игре. Активность дошкольника, его развивающиеся потребности в социальной оценке, внимании и самоутверждении требуют общества. Ориентированность ребенка на группу сверстников в течение дошкольного возраста постепенно вытесняет с первых позиций потребность в общении со взрослыми. Исследования, выполненные под руководством М.И. Лисиной, показали, что примерно к 4 годам в качестве партнера по общению большинство детей предпочитают видеть сверстника [35]. Игра помогает ребенку получить признание группы и установить оптимальный баланс между коллективной деятельностью и индивидуальной. Игровые

отношения позволяют почувствовать как значимость личных устремлений, так и интересы партнеров.

Социализация и развитие сюжетно-ролевой игры в дошкольном детстве идут рука об руку, обогащая друг друга. Сюжетно-ролевая игра пронизана духом коллективизма и желанием постичь законы функционирования в обществе. Познавая социальную реальность, ребенок интериоризирует ее в игре, моделируя, взаимоотношения и всесторонне исследуя, содержание и формы общения людей друг с другом. Расширяя свой коммуникативный репертуар, ребенок повышает социальную компетентность. Играющий дошкольник лучше общается и легче выстраивает отношения со взрослыми и сверстниками, а по мере того как ребенок все больше социализируется, расширяет круг его общения и усложняются игровые взаимоотношения, которые становятся богаче и насыщеннее. Играющие группы старших дошкольников становятся все более многочисленными и устойчивыми, а отношения внутри группы характеризуются высоким уровнем социальной компетентности.

В ходе социализации дети усваивают, какое поведение принимается обществом, а какое – нет. Однако оценки маленького ребенка не всегда совпадают с общепринятыми, поскольку основываются на ограниченном индивидуальном опыте. Дети влияют друг на друга, оказывая эмоциональную поддержку, организуя сложные, требующие истинного творчества игры, подкрепляя поведение, в том числе и через игровое взаимодействие.

Несмотря на то, что ребенок с рождения включен в социальные отношения. Открываются они ему только в дошкольном возрасте. Как предположил Д.Б. Эльконин, в раннем возрасте ребенок включается в предметный контекст деятельности и ориентируется на практический результат. По мере взросления и отделения себя от взрослого ребенок открывает новый мир социальных отношений и начинает искать свое место в этом мире [63].

Источником социализации является социальная ситуация развития ребенка, основным параметрами которой являются межличностное общение с близкими взрослым, социальным взрослым и сверстником, а также отношение

ребенка к взаимодействию, переживание содержания и форм общения. Движущей силой процесса социализации с точки зрения отечественной возрастной психологии является ведущая деятельность, т.е. в дошкольном возрасте принципиальные изменения в социальной позиции личности происходит в игровой деятельности через принятие роли, моделирования социальных отношений и развитие таких способностей, как умение входить в общество детей, подчиняться требованиям, организовывать совместную деятельность.

А.П. Усова изучала воспитание общественных качеств у ребенка в игре [24]. К качествам «общественности» дошкольника она относит способность входить в общество играющих, действовать в нем определенным образом, устанавливать связи с другими детьми. По смыслу, «общественность» в современной терминологии соотносится с понятием социальной направленности личности, а формирование выделенных А.П. Усовой качеств представляет собой модель социализации ребенка как способности адаптироваться в обществе, обладая определенной социальной компетентностью, и находить точки личностного роста в социуме.

Опираясь на идеи А.П. Усовой, представляется возможным выделить возрастные этапы, связанные с овладением ребенком общественными отношениями и способностью взаимодействовать со сверстниками – «жить в обществе детей» [55].

На первом этапе предметные игры рядом способствуют развитию сосредоточения как условия организации личного поведения ребенка и способности действовать рядом с другим играющим ребенком, не отвлекаясь на его игру. На этом этапе дети учатся соблюдать «дисциплину расстояния», т.е. находиться рядом со сверстником, чувствовать его и соблюдать ограничения в отношении нарушения психологической границы, интимного пространства личности, не испытывая при этом сложности со стороны реализации собственной деятельности. Способность к сосредоточению и навыки игры с

предметами предоставляются необходимым условием возникновения игры рядом.

На втором этапе появляются первые совместные действия, возникает процесс взаимодействия, который требует установления отношений друг с другом. Развитие совместности может происходить в разных вариантах. Это может быть механическое взаимодействие, которое представляет собой объединение разнородных действий, слияние двух индивидуальных в своей основе игр. Но может быть и эмоциональным взаимодействием, основанным на интерес к другому ребенку. Механическое взаимодействие развивается в направлении согласования действий и формирования общего смысла игры, а эмоциональное взаимодействие развивается через установление личных отношений и взаимного предпочтения. Роль второго этапа в развитии социальной направленности личности состоит в формировании основ языка игрового общения и ориентировки в поведении другого ребенка. Опыт первичного взаимодействия позволяет детям подстроить, приноровить свои действия к действиям партнёра. Зарождающаяся социальная направленность личности влияет на действия и чувства ребенка, побуждая его положительно отнестись к вторжению другого ребенка в игру, расценивая эти действия как стремление к совместности, а не ущемлению. В противном случае ребенок оттолкнет потенциального партнера или заплачет, неверно интерпретируя его активность. Ошибки коммуникативного взаимодействия свидетельствует о социальной незрелости и не сформированности чувства собственности.

Третий этап фиксирует достижения детей в области установления отношений и взаимопонимания. «Чем дальше процесс взаимодействия идет от механического взаимодействия к более осознанному, - пишет А.П. Усова, - тем общественность как качество личности все больше дает себя знать: уже нужно найти свое место среди играющих, наладить с ними связи, понять желания играющих, убедив их в чем-то или самому убедиться. Больше того, примениться к другому (другим), столкнуться с их отношением к себе – все это требует того особого качества, которое мы бы назвали общественностью» [55].

Дальнейшее развитие идет в направлении углубления кооперации между детьми на основе интереса к содержанию игры. Играя, дети устанавливают коллективные отношения, у них формируются новое социальное чувство «мы», что в свою очередь открывает широкие возможности присвоения просоциальных и моральных норм, предлагаемых обществом. Детское сообщество содержит в себе действенные механизмы практического развития социализированности и нравственности у ребенка.

В настоящее время многие исследования говорят о том, что у детей с задержкой психического развития в игровой деятельности не происходит полноценного формирования навыков общения со сверстниками, что необходимо детям для социализации их в обществе.

В.Б. Никишина дает описание развития навыков общения со сверстниками в игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Дети с задержкой психического развития по собственной инициативе не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из детей наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается [42].

Е.С. Слепович подчеркивает своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с ЗПР двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной [47]. Коррекционная работа обеспечивает полноценное проведение сюжетных игр, содержанием которых являются предметные действия. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен. Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности [47]. Мир отношений моделируется детьми поверхностно, примитивно, зачастую просто неадекватно.

Сопоставление особенностей общения 6-7-летних дошкольников с задержкой психического развития со всем возрастным диапазоном

характеристик общения нормативно развивающихся дошкольников выявляет в основном существенные отличия [59].

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

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

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



## ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

ЗПР — это синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций. К.С. Лебединской была предложена классификация задержки психического развития, в основу которой был положен этиопатогенетический принцип. Эти клинические типы ЗПР отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером проявления нарушений в развитии. На современном этапе выделяют 4 основных типа задержки психического развития. Каждый из типов ЗПР имеет свою клинко-психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, что нередко осложнено рядом болезненных признаков.

Одной из главных задач в обучении и воспитании детей, имеющих ЗПР — это развития навыков общения. В настоящее время наибольший интерес представляют исследования, где рассматривается вопрос специфики развития общения у детей с ЗПР со сверстниками.

У дошкольников с ЗПР наблюдается снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности. В отличие от нормативно-развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6-7-летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с ЗПР нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости.

Развитие общения и социальной компетентности ребенка является необходимым условием общего психического развития. Одним из благоприятных видов деятельности для развития навыков общения является игра. В игре развиваются социальные контакты ребенка со сверстниками, что необходимо для полноценного личностного развития ребенка. Но общение детей с ЗПР со сверстниками отличается целым рядом особенностей от общения их

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

Одним из средств развития навыков общения у детей с ЗПР является игровая деятельность. Для того чтобы игровая деятельность детей с задержкой психического развития достигла такого развития, необходимо предварительно сформировать в ней отдельные параметры.

Необходимо разработать систему коррекционно-педагогического воздействия, цель которой - это формирование компонентов, носящих общий характер и необходимых для осуществления любого вида деятельности и специфических компонентов игровой деятельности.

### **ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

#### **3.1. Организация и содержание экспериментального изучения навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в игровой деятельности**

Экспериментальная работа по изучению сформированности навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проводилась на базе МБДОУ № 480 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 10 детей 5,5-7 лет. Все дети имеют ЗПР.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был использован комплекс диагностических методик, с помощью которых были изучены коммуникативные умения и навыки в процессе игровой и совместной деятельности детей со сверстниками старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Методика «Диагностика развития общения со сверстниками»  
(авторы И.А. Орлова, В.М. Холмогорова) [64].

Цель: выявление уровня сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Описание задания: методика предполагает регистрацию интереса ребёнка к сверстнику, чувствительности к воздействиям, инициативности ребёнка в общении, просоциальных действий, сопереживания и средств общения в ходе наблюдения за детьми в процессе игровой деятельности.

Для определения уровня развития общения со сверстниками используются следующие шкалы оценки параметров общения со сверстниками (Приложение 1).

Результаты диагностических исследований заносятся в специальные протоколы (Приложение 2).

Для оценки степени развития общения со сверстниками используются три уровня: низкий, средний, высокий.

На основе этих показателей были определены уровни сформированности коммуникативных навыков у детей в направлении от самого высокого к самому низкому.

Критерии уровня развития навыков общения.

Высокий уровень (13-18 баллов). Характер движений плавный; жесты естественные, выразительные; лицевые мышцы без напряжения, открытый взгляд. Высокая чувствительность к воздействию сверстника: ребенок с удовольствием откликается на инициативу сверстников, подхватывая их идеи. Пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника. Позитивные оценки действий сверстника. Радостное принятие положительной оценки действий сверстника со стороны взрослого и несогласие с отрицательной оценкой. Нуждается в общении: первый пытается начать разговор и предлагает нужные атрибуты. На протяжении дня сохраняет длительную готовность и способность общаться со сверстниками.

Средний уровень (6-12 баллов). Характер движений импульсивный; жесты выразительны, порывисты; мышечный тонус повышен, преобладающее выражение лица – улыбка. Средняя чувствительность к воздействию сверстника: ребенок в редких случаях реагирует на инициативу сверстников, предпочитая индивидуальную игру. Ребенок не всегда отвечает на предложения сверстника. Периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника. Негативные оценки действий сверстника (ругает, насмехается). Согласие, как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. В общении нуждается, но участвует в общении по инициативе других. Наблюдает за детьми со стороны, но первый не подходит. Быстро устает и через некоторое время прекращает общение со сверстниками.

Низкий уровень (13-18 баллов). Движения резкие; жесты хаотичные, не обладают выразительностью; преобладает «жесткое выражение лица»; «взгляд исподлобья», отсутствует «глазной контакт». Чувствительность к воздействию сверстника отсутствует: ребенок не отвечает на предложения. Полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами). Нет оценки действий сверстника. Безусловная поддержка порицания и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение. Проявляет безразличие к другим детям, ко всему окружающему, а в некоторых случаях агрессию или слабо выраженную потребность, проявляет пассивную заинтересованность. Ребенок избегает даже кратковременного ситуативного общения с детьми в быту.

Методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности (автор Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева) [54].

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Описание задания: детям, сидящими парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т.е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара детей получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей (Приложение 3).

Критерии оценивания:

- Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;

- Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- Взаимопомощь по ходу рисования;
- Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

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

Данное исследование было организовано в 2 этапа:

1 этап - констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня сформированности коммуникативных навыков и действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками.

2 этап - формирующий эксперимент, целью которого была разработка содержания деятельности педагога по коррекции недостатков общения у дошкольников с ЗПР.

### **3.2. Анализ результатов исследования своеобразия навыков общения со сверстниками у старших дошкольников с задержкой психического развития**

Общение – это особая социальная функция человека сложная по своей организации и структуре, степень ее развития во многом определяется уровнем сформированности отдельных параметров. Результаты исследования уровня развития общения со сверстниками представлены в таблице. (Приложение 4).

На основе проведенной методики были получены следующие результаты: большинство детей (6 человек) показали средний уровень общения со сверстниками, 2 детей - низкий уровень общения, что характеризуется слабой выраженностью всех параметров и 2 человека показали высокий уровень общения со сверстниками.

Средний уровень общения наблюдается у 6 детей, что составляет 60 % от всех детей, которые принимали участие в наблюдении. Движения у этих детей, как правило, импульсивные, жесты выразительны, мышечный тонус повышен. Чувствительность к воздействию сверстников отмечается средняя, дети в редких случаях проявляют инициативу в игре, предпочитают игры в одиночку. Периодически дети наблюдают за действиями сверстников, задают вопросы или дают комментарии. В общении нуждаются, но редко вступают в контакт первыми. Некоторые дети наблюдали за действиями со стороны, не включались в игру, без приглашения взрослого. Также отмечалось, что играя, дети быстро уставали, прекращали общение со сверстниками, а потом могли выйти из игры.

Для Степана Н. и Марии Л. характерен средний уровень навыков общения. В процессе наблюдения было отмечено, что для этих детей характерно то, что взаимодействуя со сверстниками, вступая в общую игру, они не всегда соблюдают правила игры. Часто дети поступали так, как им хотелось. После этого дети выходили из игры и предпочитали играть вдвоем. Для них характерно не совместная игра, а лишь обмен игрушками. В процессе игры Степана Н. и Марии Л. иногда задавали вопросы сверстникам, комментировали свои действия, но чаще не использовали речь в игре.

Низкий уровень отмечается у 2 детей, что составляет 20 % от общего количества детей. У этих детей наблюдались резкие движения, хаотичные жесты, у некоторых детей отсутствует «глазной контакт». Чувствительность к воздействию сверстника отсутствует: ребенок не отвечает на предложения. Дети не обращают внимания на других детей, не смотрят по сторонам, занимаются своими делами - у детей полностью отсутствует интерес к действиям сверстника. На просьбу оценить своего ближайшего друга затрудняются ответить. В некоторых случаях, когда сверстник обращался с просьбой поделиться игрушкой, наблюдалась негативная реакция, агрессия. У этих детей проявляет безразличие к другим детям, ко всему окружающему.

В процессе наблюдения у Марка Г. и Евгения У. отмечается низкий уровень навыков общения. Эти дети не интересовались игрой сверстников, предпочитали в одиночку играть со своими игрушками. На предложение детей вступить с ними в игру отвечали отказом, а также не хотели делиться своими игрушками. На вопросы сверстников отвечали односложно: «Да», «Нет», «Не хочу».

Высокий уровень общения демонстрируется 2 детьми, что составляет 20 % от общего количества детей. Во время взаимодействия со сверстниками у детей наблюдались открытый взгляд, их жесты были естественные и выразительные. В процессе игры дети легко вступают во взаимодействие со сверстниками, откликаются на инициативу и предлагают свои правила игры. Также они наблюдают за сверстниками, иногда дают оценку действий сверстников - одобряют, дают советы, подсказывают, помогают. Эти дети испытывают потребность в общении, вступают в разговор, предлагают свои игрушки. На протяжении дня они сохраняют длительную готовность и способность общаться со сверстниками.

В ходе наблюдения было отмечено, что Миша К., для которого характерен высокий уровень общения, охотно идет на контакт с другими детьми. В процессе игры мальчик чувствовал себя свободно, часто проявлял инициативу в выборе игры. Миша К. предпочитал игру «Магазин», где часто принимал на себя роль



продавца; игру «Строители», где руководил стройкой. Иногда у мальчика возникали конфликты с другими детьми, так как он не всегда хотел делиться игрушками. В процессе игры у Миши К. многие высказывания были связаны с его действиями, также иногда он давал оценку действиям детей.

Также интересно отметить, что после подсчета общего количество баллов по каждому из параметров, наиболее сформированным оказался уровень активной речи. Этот параметр набрал большее количество баллов. У большинства детей в процессе игровой деятельности наблюдались использование в речи отдельных слов и фраз. Дети с высоким уровнем общения обращались к сверстнику по имени, объясняли правила игры другим детям, подсказывали. Таким образом, нужно сказать, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР используют речь как средство общения в игре, но в зависимости сформированности у них навыков общения. Именно параметр активной речи можно использовать как базу для совершенствования навыков коммуникация.

В ходе исследования было выяснено, что наименее сформированными параметрами являются интерес к сверстнику и средства общения. В дальнейшем именно на их развитие необходимо направить коррекционную работу.

Более наглядно результаты исследования представлены на рисунке 1 (Приложение 5).

Таким образом, общий анализ результатов исследования уровня сформированности навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показывает, что все параметры общения со сверстниками находятся преимущественно на среднем уровне, что показывает необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на формирование данного навыка.

Аналогичные данные можно наблюдать и при изучении уровня сформированности действий по согласованию усилий и осуществления сотрудничества в процессе продуктивной деятельности со сверстниками.

Результаты изучения коммуникативных навыков детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») представлены в таблице 1.

Таблица 1

Уровни сформированности коммуникативных навыков детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших дошкольников с ЗПР

Уровни	Количество детей	Процентное соотношение %
Высокий	3	30
Средний	5	50
Низкий	2	20
Итого	10	100

Средний уровень выявлен у 50 % детей. В процессе выполнения задания выявляется частичное сходство – отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия (Приложение 5).

Например, пара Мария Л., Сергей О. В этой паре Маша лидировала, предлагала свои варианты узоров и не стала дожидаться ответа партнера, приступила к работе. Лишь иногда девочка обращала внимания на Сергея, и они обменивались односложными фразами («Мой карандаш красный», «Нарисуй кружок сверху» и т.д.). Сергей не пытался наладить взаимодействия, но иногда интересовался работой Маши, и повторял ее некоторые узоры. В процессе рисования каждый ребенок использовал свой цвет карандаша.

Высокий уровень имеют 30 % детей. Рукавички украшены похожими узорами. Дети стараются обсуждать возможный вариант узора между собой, приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; выбирают способы действия, совершают совместные действия (Приложение 6).

Так пара Михаила К. и Елизаветы Д. справились с заданием. Эти при выборе партнера для рисования выбрали друг друга сразу. После объяснения инструкции дети начали обсуждать цвет карандашей, которые они будут использовать в своей работе, остановившись на нескольких определенных цветах. Каждый ребенок предлагал свои варианты узоров, и после долгого обсуждения дети выбрали несколько одинаковых узоров и нарисовали их. При

выполнении задания Миша следил за Лизой, помогал ей нарисовать некоторые элементы узоров.

Низкий уровень выявлен у 20 % детей. В их узорах явно преобладает различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем (Приложение 7).

В паре Евгения У., Павла С. при выполнении задания наблюдались сложности. После объяснения инструкции мальчики не стали договариваться по поводу цвета карандашей – каждый из них взял свой цвет и приступил к работе. Женя предложил нарисовать узор, но Паше он не понравился, после чего дети не стали больше совещаться. В итоге – рукавички у Жени и Паши получились не похожи, так как у них разные цвета и узоры.

Более наглядно данные результаты представлены на рисунке 2 (Приложение 6).

После проведения методики «Рукавички» для изучения коммуникативных навыков у детей в процессе общения со сверстниками в совместной продуктивной деятельности, было определено, что преобладает средний уровень сформированности навыков общения, а высокий и низкий уровни встречаются реже. Также нужно отметить, что важную роль при проведении исследования играл тот факт, что дети в совместной деятельности выбирали желаемого сверстника. Поэтому в процессе работы детям было проще договориться в выборе желаемого цвета, узора, что существенно влияет на качество взаимодействия детей.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что для детей с ЗПР характерен средний уровень владения коммуникативными навыками в процессе совместной деятельности со сверстниками. Дошкольники с ЗПР в основном не использовали в своей речи оценочных суждений, не стремились согласовывать со сверстниками отношение к обсуждаемому, их речевые высказывания практически во всех случаях носят ситуативный характер.

Своеобразие навыков общения у старших дошкольников с ЗПР выразилась в несформированности устойчивых мотивов общения со сверстниками, в

снижении потребности в общении, несформированности речевого общения и в особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуациях общения, негативизм). Недостаточный уровень речевого развития препятствовал полноценному взаимодействию детей со сверстниками.

Таким образом, общий анализ результатов исследования уровня сформированности коммуникативных навыков в общении со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР показывает необходимость специально организованной коррекционной работы, направленной на формирование данного навыка. У большинства детей не сформированы навыки общения, которыми они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

### **3.3. Деятельность педагога по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности**

Значение сформированности коммуникативных навыков у детей с ЗПР становится более очевидным в старшем дошкольном возрасте на этапе подготовки ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности и нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие навыков общения является важнейшим направлением социально-личностного развития и необходимым условием успешной учебной деятельности детей данной категории.

Данный факт находит свое отражение в ФГОС дошкольного образования, определяющий обязательный минимум содержания основной образовательной программы, которая реализуется в каждом дошкольном учреждении [57]. И одним из таких направлений является «Социально-коммуникативное развитие», которое направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, а

также развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками.

Отмечается, что у детей с ЗПР наблюдается снижение потребности в общении, а также низкая эффективность общения во всех видах деятельности, особенно это проявляется в ведущей деятельности этого возраста – игровой деятельности [52].

Коррекционно-развивающая работа по развитию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития требует от педагога правильного выбора методического обеспечения и дидактического материала. Все это должно быть подобрано в соответствии с образовательными потребностями детей, обусловленными возрастом, степенью и многообразием нарушений, а также социально-культурными условиями жизни и воспитания.

Развитие навыков общения в работе учителя-дефектолога является не основным направлением, но весьма важным. В процессе коррекционной работы учитель-дефектолог формирует знания, умения, навыки, которые необходимы ребенку не только в повседневной жизни, но и совместной деятельности с другими людьми. Для этого необходимо обогащать его словарь ребенка, способствовать формированию его лексико-грамматических средств языка, а также способствовать развитию связной устной речи [45].

Работа по формированию навыков общения должна быть связана с общей коррекционной программой, которая направлена на расширение кругозора, развитие мышления и речи, коррекции игровой деятельности. Она должна определяться программными требованиями и быть согласована с планом работы учителя-дефектолога.

Все занятия (групповые и индивидуальные) должны проводиться при условии положительного эмоционального отношения со стороны ребенка. Учитывая устойчивый интерес к игре, учитель-дефектолог широко использует игровые ситуации. Дети могут встречаться с Петрушкой, Незнайкой, Знайкой. С помощью этих кукольных персонажей педагог поддерживает интерес к занятию,

пробуждает познавательный интерес у детей, дает образцы общения, учит задавать вопросы, давать оценки поступкам.

Так работа может быть организована на всех занятиях, которые проводит учитель-дефектолог. На занятиях по ознакомлению с окружающим миром и развитию речи важную роль в формировании у детей знаний, умений, навыков играют дидактические игры. Учителю-дефектологу необходимо подбирать игры или включать игровые элементы, которые будут направлены на решение учебной задачи. В ином случае игра не будет выступать как средство обучения.

При изучении учебного материала, учитель дефектолог может организовывать игры, которые предполагают совместную работу детей в парах или в подгруппах. При выполнении заданий дети взаимодействуют между собой, учатся договариваться и сотрудничать. Примерами таких игр могут стать такие дидактические игры: «Угадай по описанию», «Собери картинку», «Что изменилось?» и т.д. (Приложение 10). Подобные игры способствует обогащению словаря детей и воспитанию умения последовательно и связно рассказывать о собственном опыте, прислушиваться к ответам сверстников [60].

На занятия по развитию элементарных математических представлений учитель-дефектолог может использовать такие игры как «Разложи по цвету», «Разложи по форме», «Числовой ряд», «Цепочка примеров», (Приложение 11). В процессе игры, решая основную дидактическую задачу, учитель-дефектолог учит детей соблюдать правила игры, уметь согласовывать свои действия с партнером по игре.

Например, в процессе дидактической игры «Геометрическая мозаика» дети самостоятельно договариваются о способах выполнения задания, о порядке работы. Каждый играющий в команде по очереди участвует в преобразовании геометрической фигуры, добавляя свой элемент, составляя отдельный элемент предмета из нескольких фигур. В заключении дети анализируют свои фигуры, находят сходства и различия в решении конструктивного замысла.

Также учитель-дефектолог проводит индивидуальные занятия, где он учит ребенка не только слушать, но и слышать собеседника - понимать его. Эта

работа начинается индивидуально с учителем-дефектологом, затем осуществляется парами. Этому способствуют такие игры «Кто что услышит?», «Раскрась вторую половинку», «Выложи из палочек», «Найди отличия» (Приложение 12). В дальнейшем дети контролируют собственные действия и действия партнера самостоятельно, это можно пронаблюдать при проведении артикуляционной гимнастики. Еще на индивидуальных занятиях большое значение отводится «Общению по телефону». Оно является неотъемлемой частью в развитии диалогической речи. Начальная работа строится с использованием схем, образцом-показом со стороны педагога [52].

Благоприятную обстановку для проведения коррекции своеобразия навыков общения детей с ЗПР создает совместная работа дефектолога и всего педагогического коллектива. Правильные взаимоотношения с воспитателями, психологом, администрацией позволяют совместно обсуждать наиболее сложные проблемы, находить пути их решения. Совместными усилиями в детском саду создаются условия для того, чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья, недостатками общения хотел выразить себя, чтобы он чувствовал, что взрослый интересуется им и его жизнью, сопереживает ему. Результаты коррекционно-воспитательной работы во многом определяются характером общения педагога с детьми. Педагог должен использовать личностно ориентированную модель взаимодействия, относясь к ребенку как к полноправному партнеру [46]. Такой подход создает оптимальные условия для обеспечения физиологического и психологического благополучия ребенка.

Важную роль в коррекционной работе играет преемственность учителя-дефектолога и воспитателя на протяжении всего времени обучения и воспитания детей с ЗПР. Воспитатель обеспечивает практическое знакомство с предметами и явлениями, а учитель-дефектолог углубляет и обеспечивает формирование лексико-грамматических категорий. Изучение выбранной темы осуществляется воспитателем благодаря организации разнообразных занятий (беседа, рисование, лепка, аппликация, игра) и во время режимных моментов. Таким образом, обеспечивается многократность повторения изучаемого материала на

протяжении определенного периода. В работе по развитию коммуникативными навыками широко используются речевые игры и упражнения, которые группируются их в зависимости от поставленных коррекционных задач и этапа обучения [45]. В группе воспитатели читают детям сказки, рассказы, беседуют о прочитанном, учат пересказывать. Полученные знания дети воплощают в своих играх, инсценировках, в театрализованной деятельности. Большое значение отводится воспитателям, которые проводят беседы, сюжетно-ролевые игры, создают проблемные ситуации, постоянно наблюдают за детьми.

Воспитатели в своей работе могут использовать комплекс игр, который поможет закрепить навыки общения у детей с задержкой психического развития, научить взаимодействовать детей со сверстниками [3]:

1. Игры на развитие навыков инициации общения, привлечения внимания собеседника (Игры «Ласковое имя», «Разговор по телефону», «О чем можно спросить при встрече?»).
2. Игры на развитие навыков поддержания общения (Игры «История из чудомешочка», «Змея», «Рыба – птица – зверь»).
3. Игры на развитие навыков употребления средств невербального общения (Игры «Как говорят части тела», «Зоопарк», «Немой рассказ»).
4. Игры на развитие навыков использования слов вежливости в общении (Игры «Вежливые слова», «Добрые волшебники», «Пожалуйста»).
5. Игры на развитие навыков решения конфликтов адекватными способами (Игра «Скворец» и т.д.).
6. Игры на формирование навыков восприятия и адекватного реагирования, на эмоциональное состояние партнера, проявления чуткости, отзывчивости, сопереживания, («Зеркало настроения», «Угадай настроение»).
7. Игры на формирование навыков завершения общения (Игры «Прощай» и «Вежливый ручеек») (Приложение 13).

Таким образом, работа по развитию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР - одно из важных направлений коррекционной работы, которое реализуется всеми педагогами ДОУ, в том числе и учителем-



дефектологом. Для этого необходимо создать оптимальные условия для социально-коммуникативного развития, которое реализуется в рамках ФГОС дошкольного образования.

Коррекционно-развивающая работа по формированию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР осуществляется на занятиях, в свободной деятельности детей, в режимных моментах. Наиболее эффективно развитие коммуникативных навыков происходит в игровой деятельности, где дети учатся взаимодействовать между собой, соблюдать правила игры, согласовывать свои действия с партнером по игре. Учитель-дефектолог, воспитатель в рамках изучения учебного материала подбирают те игры и задания, в которых дети не только получают новые знания, умения, навыки, но и взаимодействуют в ходе их выполнения, учатся оценивать собственную работу и работу сверстников, что необходимо детям с ЗПР для дальнейшего обучения в школе.

## ВЫВОДЫ ПО 3 ГЛАВЕ

Экспериментальная работа по развитию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР со сверстниками проводилась на базе МБДОУ № 480 г. Челябинска. В исследовании приняли участие 10 детей 5,5-7 лет. Все дети имеют диагноз ЗПР.

Для изучения уровня сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был использован комплекс диагностических методик, с помощью которых были изучены коммуникативные умения и навыки в процессе игровой и совместной деятельности детей со сверстниками старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных навыков использовалась: методика «Диагностика развития общения со сверстниками», разработанная И.А. Орловой, В.М. Холмогоровой, методика «Рукавички» для изучения коммуникативных умений и навыков детей в процессе общения со сверстниками в совместной деятельности.

Результаты исследования показали, что для старших дошкольников с ЗПР характерен средний уровень владения коммуникативными навыками, т.е. у большинства детей недостаточно сформированы основные коммуникативные навыки, которыми они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

Коррекционно-развивающая работа по развитию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития осуществляется всем педагогическим коллективом и требует от педагогов правильного выбора методического обеспечения и дидактического материала.

Учитель-дефектолог, воспитатель в рамках изучения учебного материала подбирают те игры и задания, в которых дети не только получают новые знания, умения, навыки, но и взаимодействуют в ходе их выполнения, учатся оценивать собственную работу и работу сверстников, что необходимо детям с ЗПР для дальнейшего обучения в школе.

Для этого были подобраны рекомендации и игры, с помощью которых коррекционная работа по развитию навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет наиболее эффективна.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время значительно возрастает количество научных трудов, в которых рассматривается процесс общения как одно из основных условий развития ребенка и как важнейший фактор формирования его личности.

Многочисленными исследованиями было доказано, что опыт общения, полученный в дошкольном возрасте, значительно определяет успешность человека в сфере общения на протяжении всех последующих этапов развития. Современное общество предъявляет строгие и многочисленные требования к коммуникативной сфере человека. Поэтому становление коммуникативной компетентности и приобретение коммуникативного опыта должны стать сферой пристального и целенаправленного внимания педагога.

Данная проблема является особенно актуальной в отношении детей с ЗПР, для которых уровень развития коммуникации определяет успешность социализации.

Для ее решения было организовано и проведено собственное теоретическое и практическое исследование. Теоретическая часть исследования позволила определить сущность процесса общения и коммуникативных навыков. Были описаны основные этапы формирования общения в дошкольном возрасте, где происходит развитие общения как вида деятельности, что отражается в формах общения, которые характерны для каждого возрастного этапа развития ребенка.

Установлено, что особенно интенсивно коммуникативные навыки формируются у дошкольников в процессе ведущей деятельности этого возраста – игровой. Во взаимодействии со сверстниками и взрослыми ребенок получает новую информацию, учится правильно выстраивать отношения с окружающими.

У детей с ЗПР наблюдается снижение потребности в общении со сверстниками, а также низкая эффективность их общения друг с другом во всех видах деятельности. Они безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с ЗПР нет явных

предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости.

Практическая часть исследования выявила, что для старших дошкольников с ЗПР характерен средний уровень владения коммуникативными навыками. У большинства детей недостаточно сформированы основные коммуникативные навыки, которыми они должны овладеть к старшему дошкольному возрасту.

Для развития у дошкольников с ЗПР навыков общения необходимо проводить систематическую коррекционную работу по развитию этого навыка. Для этого были разработаны рекомендации и подобраны игры, с помощью которых коррекционная работа по развитию навыков общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками будет наиболее эффективна.

Важно отметить, что только в совместной деятельности ребенка и педагога, участия семьи в образовательном процессе можно добиться положительного результата в развитии общения ребенка.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонова, И. Н. Уроки общения для детей 6-10 лет «Я и мы» [Текст] / И. Н. Агафонова. — СПб. : Наука, 2003. — 300 с.
2. Андриенко, Е. В. Социальная психология: Учеб. Пособие для педагогических вузов [Текст] / Е. В. Андриенко, В. А. Слостенин. — М. : Академия, 2000. — 264с.
3. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи. 3–7 лет. Методическое пособие для воспитателей [Текст] / А. Г. Арушанова. — М. : Центр «Дошкольное детство», 2004. — 300 с.
4. Арушанова, А. Г. Коммуникация: Развивающее общение с детьми 6-7 лет. Методическое пособие [Текст] / А.Г. Арушанова. — М. : Сфера, 2014. — 208 с.
5. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: Пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Н.В. Бабкина. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 144 с.
6. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца [Текст] / Т. Бауэр. — М. : Академия, 1979. — 320 с
7. Белкина, В.Н. Психология детей раннего и дошкольного детства: Учебное пособие [Текст] / В.Н. Белкина. — М. : Наука, 1998. — 160 с.
8. Белопольская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с ЗПР [Текст] / Н.Л. Белопольская. — М. : Наука, 1999. — 140 с.
9. Богуславская, З.М. Отношение к личному вниманию и невниманию у детей-дошкольников с различным социальным опытом [Текст] / З.М. Богуславская. — М. : Наука, 1974. — 120 с.
10. Бодалев, А.А. Личность и общение. Избранные труды [Текст] / А.А. Бодалев. — М. : Педагогика, 1983. — 271 с.
11. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребёнка к школьному обучению [Текст] / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. — М. : Наука, 1995. — 144 с.

12. Брудный, А. А. О проблеме коммуникации: Методические проблемы социальной психологии [Текст] / А. А. Брудный. — М. : Наука, 1979. — 182 с.
13. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов ДООУ [Текст] / С.С. Бычкова. — М. : АРКТИ, 2002. — 95 с.
14. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение [Текст] / Л.А. Венгер. — М. : Просвещение, 1969. — 363 с.
15. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы [Текст] / М.О. Винник, — Ростов н/Д. : Феникс, 2007. — 154 с.
16. Т. А. Власова. Дети с ЗПР [Текст] / Т.А. Власова. — М. : Наука, 1983 г. — 170 с.
17. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер, — М. : Просвещение, 1973. — 190 с.
18. В. В. Воронкова, Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог [Текст] / В. В. Воронкова, — М. : Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
19. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. — СПб. : Школа-Пресс, 1997. — 180 с.
20. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский,. — М. : Наука, 1983. — 328 с.
21. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДООУ [Текст] / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М Степина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 160 с.
22. Запорожец, А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников [Текст] / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1972. – №4. – С. 37–42., с. 41.
23. Запорожец, А. В. Психология детей дошкольного возраста [Текст] / А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин – М. : Айрис-пресс, 1964 — 160 с.

24. Запорожец, А. В. Психология и педагогика игры дошкольника [Текст] / А. В. Запорожец. – М. : Наука, 1966 — 320 с.
25. Каган, М. С. Общее представление о культуре. Введение в культурологию: Курс лекций [Текст] / М. С. Каган, Ю. Н. Солонина, Е.Г. Соколова. — СПб. : Айрис-пресс, 2003. — 24 с.
26. Калинина, Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения [Текст] / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2005. – 160 с.
27. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений [Текст] / Я. Л. Коломинский. – М. : Наука, 1984. – 240 с.
28. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие [Текст] / В. В. Лебединский. — М. : Издательство Московского университета, 1985. – 225 с.
29. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 2008. – 125 с.
30. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст] / А. Н. Леонтьев. А. В. Запорожец. — М. : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. — 144с.
31. Лехтман-Абрамович, Р. Я. Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве [Текст] / Р. Я. Лехтман-Абрамович, Ф. И Фрадкина. — М. : Медгиз, 1967. — 180 с.
32. Лисина, М. И. Изучение общения с окружающими людьми у детей дошкольного возраста [Текст] / М. И. Лисина // Современная педагогика. – 1980. – № 1. – С. 63—70.
33. Лисина, М. И. Потребность в общении. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. — 57 с.
34. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2009. — 320 с.
35. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. — 320 с.



36. Ломов, Б. Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида [Текст] / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1976. — 185 с.
37. Ломов, Б. Ф. Проблема общения [Текст] / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1981. — 230 с.
38. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989. — 104 с.
39. Мазитова, Г. Х. О развитии взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев [Текст] / Г. Х. Мазитова. — М. : Наука, 1976. — 115 с.
40. Мещерякова, С. Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении с взрослыми [Текст] / С. Ю. Мещерякова. — М. : Педагогика, 1975. — 99 с.
41. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. — 96 с.
42. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] / В. Б. Никишина. — М. : Сфера, 2003. — 253 с.
43. Обуховский, К. Психология влечений человека [Текст] / К. Обуховский. — М. : Академия, 1972. — 237 с.
44. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 12-16.
45. Подьячева, И. П. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / И. П. Подьячева. — М. : Просвещение, 2001. — 169 с.
46. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская. — М. : Педагогика, 2009. — 216 с.
47. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович — М. : Академия Холдинг, 1989. — 235 с.

48. Слепович, Е.С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович // Дефектология. — №1. — С. 68-74.
49. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений [Текст] / Е. О. Смирнова. — М. : Академия, 2000. — 160 с.
50. Смирнов, А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти [Текст] / А.А. Смирнов. — М. : Академия, 1966. — 120 с.
51. Степанова, В. А. Тест «Рисунок семьи» как показатель эмоционального отношения ребенка-дошкольника с ЗПР к себе и своей семье [Текст] / В. А. Степанова. — М. : Наука, 2003. — 320 с.
52. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. Ярославль. : Академия развития, 2008. — 128 с.
53. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. — М. : Просвещение, 2000. — 294 с.
54. Урунтаева, Г. А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. — М. : «Академия», 2000. — 304 с.
55. Усова, А. П. Обучение в детском саду [Текст] / А. П. Усова. — М. : Просвещение, 1981. — 175 с.
56. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст] / Г. В. Фадина. — Балашов: «Николаев», 2004. — 68 с.\
57. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. [Электронный ресурс] // [http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d\\_13/m1155.pdf](http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/m1155.pdf).

58. Чиркина, Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] / Г. В. Чиркина, Л. Г. Соловьева. – Архангельск: Поморский университет, 2009. — 403 с.
59. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / С. Г. Шевченко. — М. : Аркти, 2001. — 224 с.
60. Шипицына, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А.П. Воронова. — М. : Детство-Пресс, 2003. — 384 с.
61. Щелованов, Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях [Текст] / Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина. – М. : Наука, 1955. — 255 с.
62. Эльконин, Д. Б. Особенности психического развития 6—7-летнего возраста [Текст] / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. — М. : Наука, 1988. — 230 с.
63. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин – М. : Наука, 1989 — 370 с.
64. Юдина, Е.В. Коммуникативное развитие ребёнка и его педагогическая оценка в группе детского сада [Текст] / Е.В. Юдина // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 9. – С. 10–29.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### Приложение 1

#### Шкалы оценки параметров и показателей

Критерии оценки параметров	Выраженность в баллах
<b>Интерес к сверстнику</b>	
- ребенок не смотрит на сверстника, не замечает его;	0 баллов
- ребенок иногда поглядывает на сверстника, внимание не устойчиво, быстро переключается на другой предмет, не проявляет интерес к деятельности сверстника;	1 балл
- ребенок обращает внимание на сверстника, изредка наблюдает за его действиями, издали, не решается приблизиться, не сокращает дистанцию (пассивная позиция);	2 балла
- ребенок замечает сверстника, приближается к нему, начинает внимательно рассматривать, трогать, иногда сопровождает свои действия вокализациями, речью, не теряет интереса к сверстнику на протяжении некоторого времени, иногда отвлекается.	3 балла
<b>Инициативность</b>	
- ребенок не обращается к сверстнику, не стремится привлечь его внимание;	0 баллов
- ребенок первым не вступает во взаимодействие, начинает проявлять инициативу только после того, как сверстник проявил активность или с участием взрослого, чаще всего ждет инициативы сверстника (изредка поглядывает в глаза, не решаясь обратиться);	1 балл
- ребенок проявляет инициативу, но не всегда, действует неуверенно, инициативные обращения к сверстнику не настойчивы, не смотрит в глаза сверстнику, изредка улыбается;	2 балла
- ребенок проявляет инициативу в общении, пытается смотреть в глаза сверстнику, иногда улыбается, в некоторых ситуациях демонстрирует свои возможности, пытается вовлечь сверстника в совместные действия, иногда проявляет настойчивость в общении.	3 балла
<b>Чувствительность:</b>	
- ребенок не отвечает на инициативу сверстника;	0 баллов
- ребенок реагирует на воздействия сверстника, но лишь изредка отвечает на них, не проявляет желания действовать совместно, не подстраивается под действия сверстника;	1 балл
- ребенок иногда откликается на инициативу сверстника, не всегда стремится к взаимодействию, изредка отвечает на воздействия сверстника, иногда стремится подстроиться по действиям сверстника;	2 балла
- ребенок откликается на инициативные действия сверстника, подхватывает их, иногда пытается согласовать свои действия с действиями сверстника, подражать его действиям.	3 балла
<b>Просоциальные действия:</b>	

- ребенок не обращается к сверстнику, не желает действовать с ним совместно, не реагирует на просьбы и предложения сверстника, не хочет ему помогать, отнимает игрушки, капризничает, сердится, не желает делиться;	0 баллов
- ребенок сам не проявляет инициативы, но иногда откликается на предложения взрослого сделать что-нибудь вместе со сверстником (построить домик, поменяться игрушками), но предложение отдать игрушку сверстнику вызывает протест;	1 балл
- ребенок согласен играть со сверстником, иногда сам проявляет инициативу, но не во всех случаях, иногда делится игрушками, уступает их, откликается на предложение делать что-то совместно, иногда мешает сверстнику;	2 балла
- ребенок проявляет желание действовать совместно, иногда сам предлагает сверстнику игрушки, не всегда учитывает его желания, помогает в чем-либо, стремится избегать конфликтов.	3 балла
<b>Средства общения: Экспрессивно-мимические</b>	
- ребенок не смотрит на сверстника, не выражает мимикой своих чувств, равнодушен ко всем обращениям сверстника;	0 баллов
- ребенок иногда смотрит в глаза сверстнику, эпизодически выражает свое эмоциональное состояние (улыбается, сердится), мимика преимущественно спокойная, не заражается эмоциями от сверстника, если и использует жесты, то не для выражения собственных эмоций, а в ответ на обращения сверстника;	1 балл
- ребенок часто смотрит на сверстника, его действия, адресованные сверстнику эмоционально окрашены, ведет себя раскованно, иногда заражает сверстника своими действиям (дети вместе прыгают, визжат, кривляются), мимика чаще всего оживленная, яркая, очень эмоционально выражает и отрицательные эмоции, постоянно привлекает к себе внимание сверстника.	2 балла
<b>Активная речь</b>	
- ребенок не произносит слов, не «лепечет», не издает выразительных звуков (ни по собственной инициативе, ни в ответ на обращения сверстника или взрослого);	0 баллов
- лепет;	1 балл
- автономная речь;	2 балла
- отдельные слова и словосочетания;	3 балла
- фразы и обобщенные высказывания.	4 балла

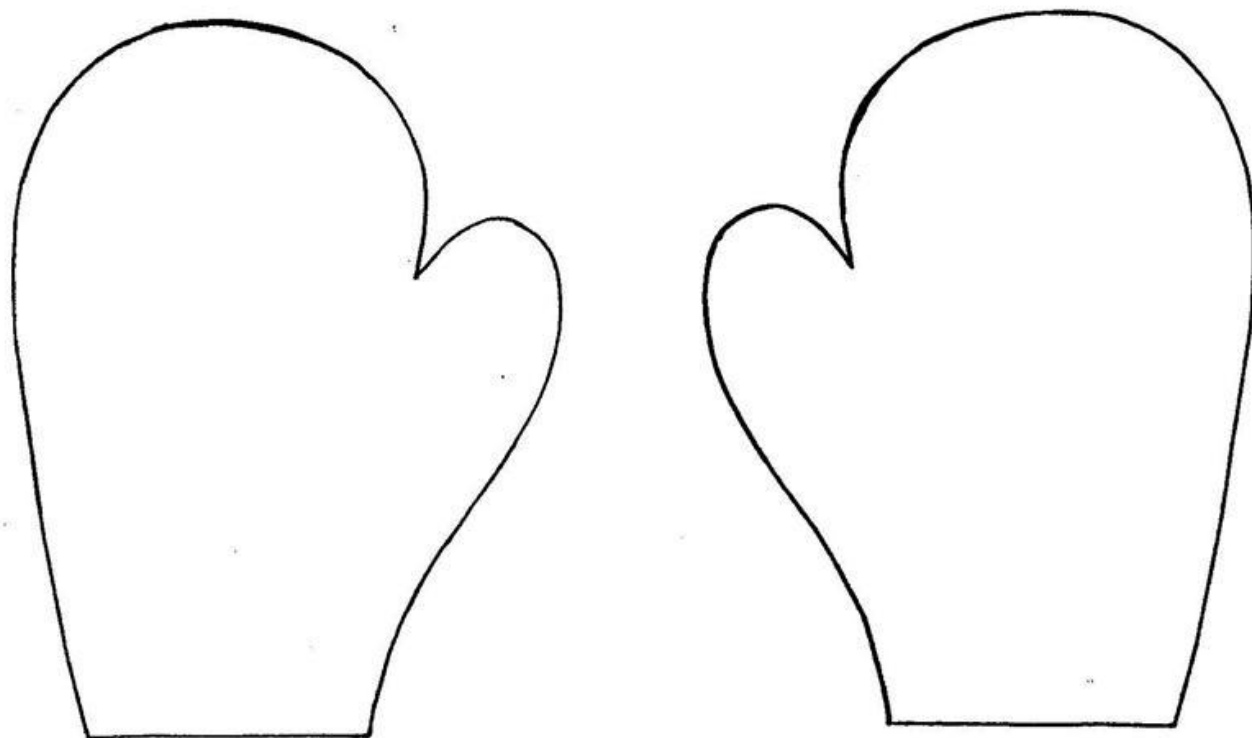
**Протокол регистрации параметров общения со сверстником**

Имя, фамилия ребёнка \_\_\_\_\_ Возраст \_\_\_\_\_

Параметры общения:	Баллы				
	0	1	2	3	
Интерес к сверстнику	0	1	2	3	
Инициативность	0	1	2	3	
Чувствительность	0	1	2	3	
Просоциальные действия	0	1	2	3	
Средства общения: экспрессивно-мимические	0	1	2		
Активная речь	0	1	2	3	4

**Стимульный материал к методике «Рукавички»**

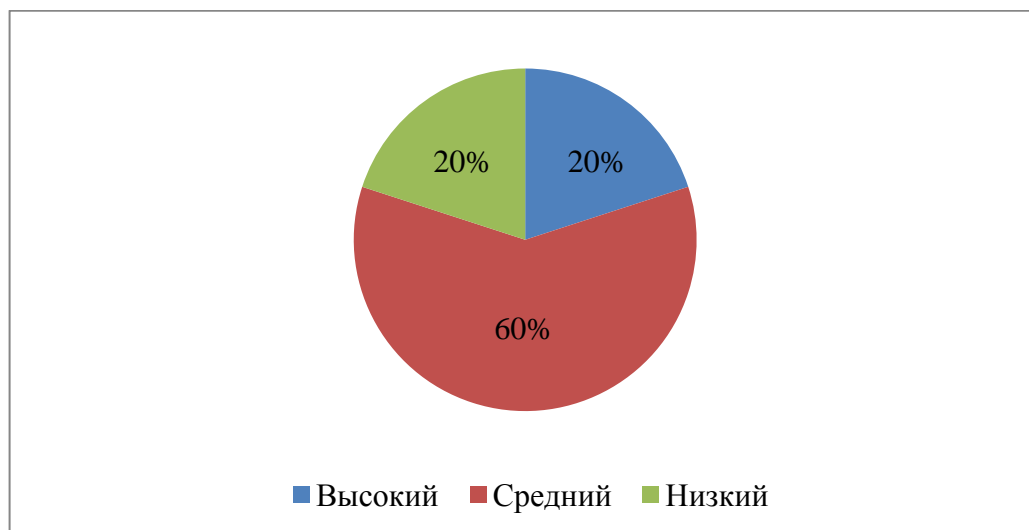
**(автор Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева)**



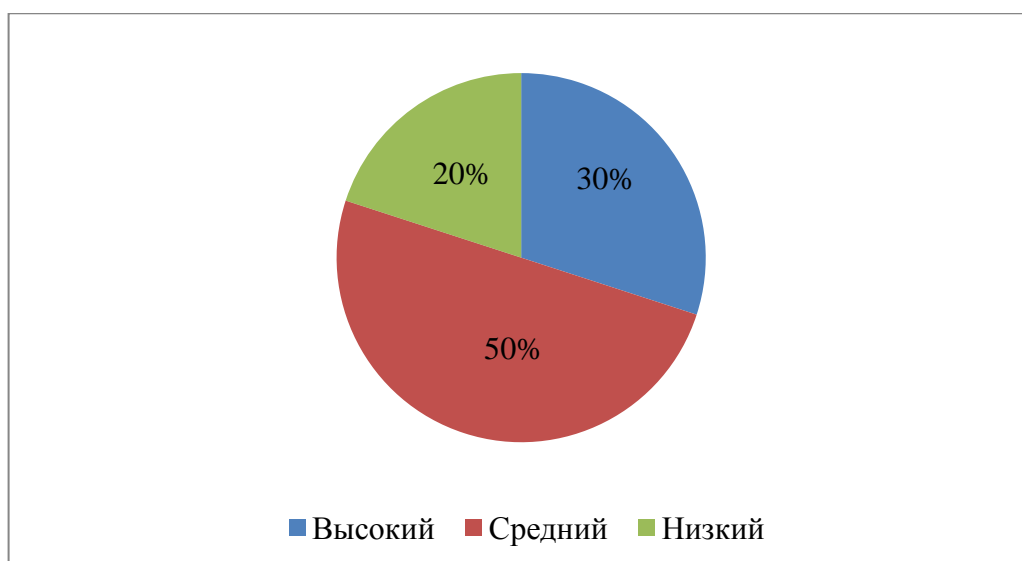
**Уровень развития общения детей старшего дошкольного возраста с  
ЗПР со сверстниками (по методике И.А. Орловой, В.М. Холмогоровой)**

№	Имя, фамилия, возраст ребенка	Критерии наблюдения						Кол-во баллов	Уровень
		Интерес к сверстнику	Инициативность	Чувствительность	Просоциальные действия	Средства общения	Активная речь		
1	Максим П.	2	1	2	2	2	3	12	Средний
2	Мария Л.	1	2	2	2	1	3	10	Средний
3	Сергей О.	2	1	2	1	2	3	11	Средний
4	Павел С.	2	2	1	1	1	3	10	Средний
5	Екатерина Ш.	2	1	2	1	1	4	14	Высокий
6	Елизавета Д.	1	1	1	2	1	3	9	Средний
7	Евгений У.	0	0	1	1	1	2	5	Низкий
6	Степан Н.	1	1	2	3	1	3	11	Средний
9	Михаил К.	2	3	2	3	2	4	16	Высокий
10	Марк Г.	0	2	1	1	1	2	5	Низкий
Общее количество баллов по каждому параметру		13	14	16	16	13	30		





**Рисунок 1. Уровень сформированности навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» И.А. Орловой, В.М Холмогоровой)**

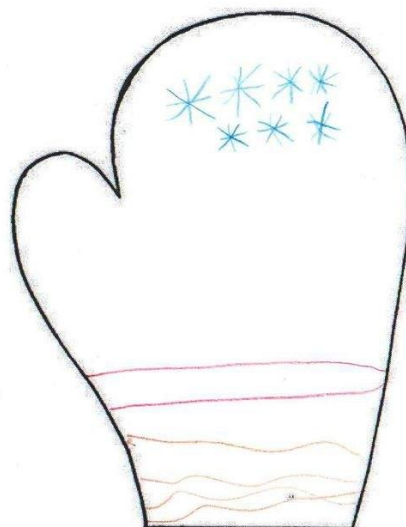
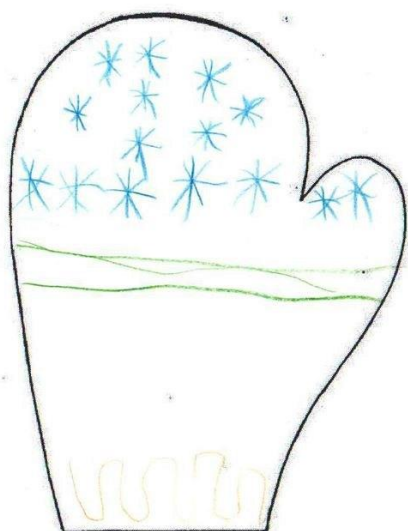
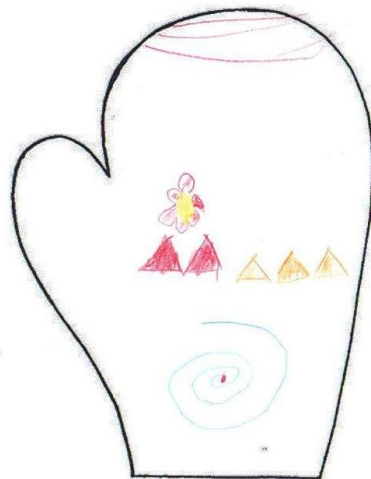
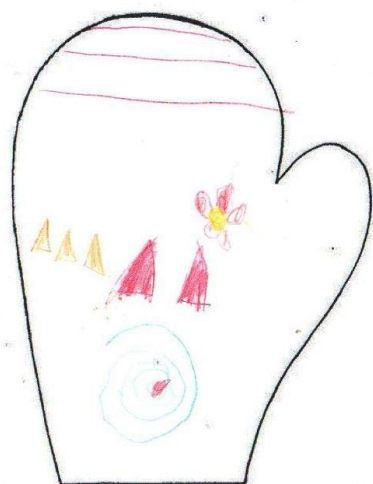


**Рисунок 2. Уровни сформированности коммуникативных навыков детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших дошкольников с ЗПР**

**Средний уровень сформированности коммуникативных навыков  
детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших  
дошкольников с ЗПР**



**Высокий уровень сформированности коммуникативных навыков  
детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших  
дошкольников с ЗПР**



**Низкий уровень сформированности коммуникативных навыков детей  
в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших  
дошкольников с ЗПР**



### **Игра «Угадай по описанию»**

Цель: Учить детей описывать предмет и угадывать его по описанию, учить соблюдать очередность

Оборудование: предметные картинки, изображающие знакомые детям объекты - живые и неживые.

Ход игры: Педагог раскладывает на столе картинки рядами, изображением вниз. Затем берет одну из них, не показывая детям, и загадывает загадку, рассказывая о предмете, перечисляет характерные признаки (цвет, форма, величина) и раскрывая его назначение (возможные действия с предметом). Например: это предмет желтый, круглый, кислый, его кладут в чай.

Загадка адресуется всем участникам игры, а они должны назвать описанный предмет. Дети по очереди, не перебивая друг друга, предлагают свои варианты ответов. Педагог отдает карточку тому игроку, который правильно назовет загаданный предмет. Выигрывает тот, у кого в конце оказывается больше всего карточек.

### **Игра «Собери картинку»**

Цель: учить собирать целое из частей, составлять описательный рассказ и учить договариваться детей между собой, соблюдать очередность.

Оборудование: Наборы разрезных сюжетных картинок

Ход игры: Педагог раскладывает на столе несколько наборов разрезных сюжетных картинок и перемешивает их. Детям предлагается распределиться на небольшие команды (2-3 человека), найти ту картинку, которую они будут собирать. После того, как картинки собраны, дети определяют ее сюжет, и каждая команда составляет описательный рассказ к этой картинке.

### **Игра «Что изменилось?»**

Цель игры: развивать произвольное внимание и кратковременную память; воспитывать желание помочь.

Оборудование: несколько небольших игрушек или других предметов, знакомых детям.

Ход игры: Педагог на стол ставит несколько небольших игрушек или других предметов, хорошо знакомых детям. Педагог предлагает детям запомнить, что и в каком порядке стоит на столе. Затем дети отворачиваются, а в это время педагог меняет местами несколько игрушек и предлагает детям назвать, что изменилось на столе. Дети должны отвечать по очереди, не перебивать друг друга. Помогать в ситуации затруднения.

### **Игра «Найди предметы такого же цвета»**

Цель: закрепление умения соотнесения.

Оборудование: карточки, с различными изображениями красного, синего, желтого, зеленого цвета, фигуры разных цветов.

Ход игры: Педагог раздает детям карточки, на которых нанесены различные изображения красного, синего, желтого, зеленого цвета. Определив какого цвета изображение на карточке, дети подходят к столу и выбирают фигуры заданного цвета, называют цвет. Дети должны соблюдать очередность, не мешать друг другу. Помогать в ситуации затруднения в выборе фигуры.

### **Игра «Разложи по форме»**

Цель: закрепление умения соотнесения фигуры и ее силуэта.

Оборудование: таблица с силуэтами различных геометрических фигур разного размера и набор геометрических фигур

Ход игры: Детям предлагается таблица с силуэтами различных геометрических фигур разного размера и набор геометрических фигур. Дети по очереди выкладывают соответствующие фигуры на таблицу.

### **Игра «Цепочка примеров»**

Цель: упражнение дошкольников в арифметических действиях.

Две команды детей садятся напротив друг друга на стулья. Один ребенок с мячом в руках объявляет простую задачу, например,  $3+3$ , после чего бросает мяч кому-то из второй команды. Новый обладатель мяча должен дать ответ и бросить мяч команде соперников. Поймавший мяч должен придумать новый пример, где участвует ответ из первого примера и т. д. Если кто-то даст неверное решение, задаст нерешаемый пример или дающий в результате не целое число, то он выбывает из игры. Побеждает та группа, где «уцелело» больше участников.



## **Игра «Числовой ряд»**

Цель: закрепление запоминания последовательности ряда натуральных чисел

В игре принимают участие несколько пар детей, каждая пара которые сидят за одним столом и перед собой раскладывают вниз лицевой стороной карточки с числами от единицы до десяти.

Каждому ребёнку при этом достаётся большее количество карточек (например, 13), поскольку на некоторых из них цифры повторяются. Каждый игрок по очереди должен брать карточку, открывать её и класть перед собой.

Когда открывается следующая карточка, то игрок смотрит на указанное на ней число: если оно оказалось меньше, чем число на первой карточке, то он кладёт вторую карточку слева от первой, а если больше – то справа.

Если же откроется карточка с числом-дубликатом, то он кладёт её на прежнее место, а ход переходит к соседу. Выигрывает тот участник, который первым составил свой ряд.

### **Игра «Кто что услышит?»**

Цель: Развитие слухового внимания. Накопление словаря и развитие фразовой речи.

Оборудование: Ширма, разные звучащие предметы: звонок, трещотка, молоток, шарманка, бубен и т. д.

Ход игры: Педагог за ширмой стучит молотком, звонит в звонок и т. д., а дети должны посоветоваться между собой и назвать, каким предметом произведён звук. Звуки должны быть ясные и контрастные.

### **Игра «Раскрась вторую половинку»**

Цель: развитие умения удерживать инструкцию, развитие устойчивости, переключаемости внимания, умения оценивать свои работы и работы сверстников.

Оборудование: Листы с недорисованными изображениями на каждого ребёнка, цветные карандаши.

Ход игры: Дети выбирают нужные цвета, дорисовывают изображения на листах, называют у кого что получилось, оценивают работы друг друга.

### **Игра «Выложи из палочек»**

Цель: развитие мелкой моторики, зрительного восприятия, произвольного внимания, умения действовать по образцу.

Оборудование: счётные палочки, карточки – образцы.

Ход игры: Педагог просит детей разделить на две команды. Каждой команде он даёт карточку-образец. Каждая команда, опираясь на свою карточку-образец, выкладывают на столах из счётных карточек нужное изображение. Побеждает та команда, которая быстрее, правильнее выполнила задание.

### **Игра «Найди отличия»**

Цель: развитие устойчивости, переключаемости, объёма внимания.

Оборудование: две сюжетные картинки, с отличиями.

Ход игры: Педагог показывает детям две сюжетные картинки, с отличиями. Дети поочерёдно называют отличия, которые замечают при сравнении двух картин.

1. Игры на развитие навыков инициации общения, привлечения внимания собеседника (Игры «Ласковое имя», «Разговор по телефону», «О чем можно спросить при встрече?»).

#### **Игра «Ласковое имя».**

Цель: учить ласковому обращению к сверстникам.

Оборудование: два телефона со схемами, предметные и сюжетные картинки, конверты, опорные схемы.

Ход игры: Дети стоят по кругу, передавая друг другу эстафету (цветок, «волшебную палочку»). При этом называют друг друга ласковым именем (например, Танюша, Танечка, Аленушка, Димуля и т.д.). Воспитатель обращает внимание детей на ласковую интонацию.

#### **Игра «Разговор по телефону»**

Цель: совершенствовать диалогическую форму речи, формировать и закреплять умения составлять описательный рассказ.

Оборудование: два телефона со схемами, предметные и сюжетные картинки, конверты, опорные схемы.

Ход игры: Играют двое детей. Ребенку предлагают выбрать конверт и не показывать содержимое второму ребёнку. Второй ребенок должен отгадать содержимое конверта, задавая любые вопросы. А первый отвечает на них, не называя сам предмет.

#### **Игра «О чем можно спросить при встрече?»**

Цель: учить детей вступать в контакт.

Ход игры: Дети сидят в кругу. У ведущего – эстафета: цветок, осенний листок. Эстафета переходит из рук в руки. Задача игроков – сформулировать вопрос, который можно задавать знакомому при встрече после слов приветствия, а затем ответить на него. Один ребенок задает вопрос, другой отвечает: «Как живете?», «Что нового?» и т.д. Дважды вопросы повторять нельзя.

2. Игры на развитие навыков поддержания общения (Игры «История из чудо-мешочка», «Змея», «Рыба – птица – зверь»).

### **Игра «История из чудо-мешочка»**

Цель: учить детей взаимодействовать, развивать навыки совместной творческой деятельности.

Ход игры: В руках у педагога мешочек. В нем находятся предметные картинки или предметы повседневного пользования, мелкие игрушки. Дети, предварительно разбившись на пары, достают для себя предмет или картинку. Пара игроков находит удобное место и придумывает небольшой рассказ, в котором были бы задействованы оба предмета, порой не связанные между собой. Через определенное время дети собираются в круг, и каждая пара рассказывает свою историю.

### **Игра «Змея»**

Цель: развивать навыки группового взаимодействия.

Ход игры: Дети становятся друг за другом и крепко держат впереди стоящего за плечи или талию. Первый ребенок – «голова змеи», а последний – «хвост змеи». «Голова змеи» пытается поймать «хвост», а потом уворачивается от него. В ходе игры ведущие меняются. В следующий раз «головой» становится тот ребенок, который изображал «хвост» и не дал себя поймать. Если же «голова змеи» его поймала, этот игрок становится в середину. При проведении игры можно использовать музыкальное сопровождение.

### **Игра «Рыба – птица – зверь»**

Цель: учить детей внимательно слушать друг друга.

Ход игры: Дети сидят в кругу и по очереди называют в определённом порядке по одному животному: рыба, птица, зверь. Например, окунь, воробей, волк. Кто ошибется, выходит из игры. Педагог следит, чтобы названия животных не повторялись.

3. Игры на развитие навыков употребления средств невербального общения (Игры «Как говорят части тела», «Зоопарк», «Немой рассказ»).

### **Игра «Как говорят части тела»**

Цель: учить невербальным способам общения.

Воспитатель дает ребенку разные задания. Покажи:

- как говорят плечи «Я не знаю»;
- как говорит палец «Иди сюда»;
- как ноги капризного ребенка требуют «Я хочу!», «Дай мне!»;
- как говорит голова «Да» и «Нет»;
- как говорит рука «Садитесь!», «Повернитесь!», «До свидания».

Остальные дети должны отгадать, какие задания давал воспитатель.

### **Игра «Зоопарк»**

Цель: развивать невербальные способы общения.

Ход игры: Каждый из участников представляет себе, что он — животное, птица, рыба. Воспитатель дает 2-3 минуты для того, чтобы войти в образ. Затем по очереди каждый ребенок изображает это животное через движение, повадки, манеру поведения, звуки и т.п. Остальные дети угадывают это животное.

### **Игра «Немой рассказ»**

Цель: учить детей понимать невербальные средства общения, развивать внимательность и наблюдательность.

Ход игры: Одному ребенку дается картинка с простым сюжетом. Он должен мимикой и жестами передать содержание нарисованного. Остальные угадывают, что нарисовано на картинке.

4. Игры на развитие навыков использования слов вежливости в общении (Игры «Вежливые слова», «Добрые волшебники», «Пожалуйста»).

### **Игра «Вежливые слова»**

Цель: формировать навыки вежливого общения.

Ход игры: Игра проводится в кругу с мячом. Ведущий бросает мяч играющим. А они ему его возвращают, говоря вежливые слова или животных, которых можно встретить в зоопарке, или необходимо назвать транспортные средства и т.д. Победителем будет являться тот, кто последним назовет необходимое слово.

### **Игра «Добрые волшебники»**

Цель: формировать умение использовать ласковые слова в общении со сверстниками.

Ход игры: Детям предлагается прослушать историю: « В одной стране жил злой грубиян. Он мог заколдовать любого ребенка, обозвав его нехорошими словами. Заколдованные дети не могли веселиться и быть добрыми, пока добрые волшебники не расколдуют их, назвав их ласковыми словами».

Дети ходят друг к другу и говорят ласковые и вежливые слова.

### **Игра «Пожалуйста»**

Цель: игра вырабатывает навык употребления «волшебных слов».

Ход игры: Все становятся в круг. Педагог показывает разные движения, а играющие должны повторить их лишь в том случае, если он добавит слово «пожалуйста».

5. Игры на развитие навыков решения конфликтов адекватными способами (Игра «Скворец» и т.д.).

### **Игра «Скворец»**

Цель: научить детей разрешать конфликтные ситуации.

Ход игры: Сюжет игры заключается в том, что в «скворечнике» поздней осенью поселяются три «воробья». За время зимы они обжились в своем домике, обустроили его. Им хорошо и уютно жить вместе.

Но вот пришла весна, и из теплых краев возвратились три «скворца». Они подлетели к своему домику и увидели, что он занят «воробьями».

Далее детям предоставляется возможность действовать самостоятельно. Игра заканчивается, как только «воробьи» и «скворцы» придут к какому-нибудь общему решению. Оно может быть следующим:

- «скворцы» выгонят «воробьев» из скворечника;
- птицы соглашаются жить вместе;
- «скворцы» помогают найти «воробьям» другой домик и обустроиться там, а также договариваются, что зимой «воробьи» могут вновь его занять;
- «скворцы» улетают, увидев, что их дом занят.

В заключение игры важно сделать вывод, что в конфликте всегда необходимо увидеть и понять позицию другого и искать способ разрешения сложившейся ситуации вместе

6. Игры на формирование навыков восприятия и адекватного реагирования, на эмоциональное состояние партнера, проявления чуткости, отзывчивости, сопереживания, («Зеркало настроения», «Угадай настроение»).

### **Игра «Зеркало настроения»**

Цель: развивать один из механизмов проникновения во внутренний мир другого человека – моторное проигрывание. Учить детей воспроизводить некоторые компоненты выразительного поведения партнера.

Ход игры: Эти проигрывается в паре. Дети стоят лицом друг к другу. Один ребенок играет роль зеркала, другой – того, кто смотрится в зеркало. Последний пытается с помощью мимики, жестов, поз отразить различные состояния: человек грустит, радуется, улыбается, удивляется и т.д., а «зеркало» повторяет выразительные движения партнера.

### **Игра «Угадай настроение»**

Цель: учить детей по мимике лица, жестам, позам распознавать эмоциональное состояние человека.

Ход игры: Дети садятся в круг. У взрослого в руках коробка с фотографиями. Они лежат так, что изображения не видно. Коробка переходит из рук в руки, каждый берет по одной фотографии, рассматривает ее, показывает остальным и отвечает на вопросы: «Кто изображен на фото?», «Какое настроение у человека», «Как ты определил его настроение?», «Почему у него могло возникнуть это настроение?».

7. Игры на формирование навыков завершения общения (Игры «Прощай» и «Вежливый ручеек»)

### **Игра «Прощай»**

Цель: учить детей выходить из контакта, используя доброжелательные слова и интонации.



Ход игры: Дети сидят в кругу и передавая эстафету друг другу, называют слова, которые говорят при прощании (до свидания, до встречи счастливого пути и т.д.). Педагог обращает внимание на то, что прощаясь, необходимо посмотреть партнеру в глаза.

### **Игра «Вежливый ручеек»**

Цель: формировать навыки использования вежливых форм прощания.

Ход игры: Дети встают парами друг за другом. Водящий выбирает себе пару. Ребенок, которого выбрал «ручеек», должен обратиться к своей паре по имени и сказать какие-либо слова прощания («До свидания, Лена», «До встречи, Дима»).