



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

«Развитие коммуникативной сферы младших школьников с
задержкой психического развития в процессе психолого-
педагогического сопровождения»

44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование
Уровень образования: магистратура
Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ

Заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

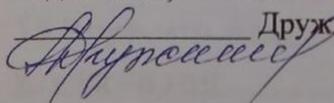
45,67 % авторского текста

Работа рецензия

к защите рекомендована/не рекомендована

«18» 10 2023 г. и.ф. и.д.

зав. кафедрой Специальной
педагогике, психологии и предметных методик


Дружинина Л.А.

Выполнил(а):

Нуртазинова Алия

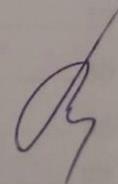
Саркбаевна

группа ЗФ-106-188-2-1

Проверила:

Резникова Елена Васильевна

к.п.н., доцент



Челябинск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	7
1.1 Понятие «коммуникативная сфера» в психолого-педагогической литературе	7
1.2 Формирование коммуникативной сферы у детей в онтогенезе.....	16
1.3 Возможности психолого-педагогического сопровождения для развития коммуникативной сферы	24
ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ	30
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	32
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	32
2.2 Особенности коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития.....	41
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	47
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	50
3.1 Изучение и состояния коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития.....	50
3.2 Коррекционно-развивающая работа по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.....	58
3.3 Результаты экспериментальной работы	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	87
ПРИЛОЖЕНИЕ	94

ВВЕДЕНИЕ

Развитие коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития была и остается актуальной темой для психолого-педагогических исследований. Это обосновано новыми требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Коммуникативная сфера напрямую связана с психическим развитием ребенка (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рuzская), которая влияет на общее развитие ребенка (З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин).

Максимального значения необходимость развития коммуникативных умений достигает к моменту обучения в школе, т.е. в младшем школьном возрасте (М. И. Лисина, А. Г. Рuzская, В. А. Петровский, Г. Г. Кравцов, Е. Е. Шульшенко). Отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к появлению тревожности, нарушает процесс общения в целом. Начало школьной жизни - серьезное испытание для большинства детей, приходящих в первый класс. Они должны привыкать к новому коллективу, к новым требованиям, к повседневным обязанностям. Как правило, ребята стремятся стать школьниками, но для многих из них школьный распорядок слишком регламентирован и строг. Особенно сложно «перестроиться» тем детям, которые еще эмоционально не готовы к роли школьника – для них период адаптации к школе может быть травмирующим. Именно развитие коммуникативных умений является необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Непосредственно изучением формированием коммуникативных умений у детей занимались С. В. Проняева, Е. Г. Савина, Л. Р. Мунирова, Н. С. Глуханюк. В работах исследователей рассматривалось такое понятие как личностная структура. Коммуникативные сфера – это сложные и

осознанные коммуникативные умения учащихся (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Объект – процесс психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет – особенности использования комплекса игр и упражнений по развитию коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель – теоретически изучить и практическим путем проверить эффективность реализации психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы.

Задачи:

1. Изучить понятия «коммуникативная сфера» и «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.
2. Рассмотреть клинико-психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.
3. Разработать и обосновать комплекс упражнений и игр для развития коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения, а также экспериментально проверить их эффективность для проведения коррекционной работы.

Гипотеза исследования – развитие коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет проходить эффективнее, если будет использован специально разработанный комплекс игр и упражнений по формированию коммуникативной сферы у

младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности.

Методы:

- теоретические (анализ психологических и педагогических трудов);
- эмпирические (наблюдение, анализ, диагностика);
- экспериментальные (проведение констатирующего, формирующего контрольного экспериментов).

Теоретической базой послужили научные труды А. Н. Леонтьева (о трудностях в пониманием общения как деятельности), Н. В. Нижегородцева (теория о значимости коммуникативной сферы с рождения ребенка), Л. А. Венгер (теория о значении в коммуникации речи), Т. Д. Марцинковской (теория о важности коммуникативной социализации) и др. Проблемы психолого-педагогического сопровождения младших школьников изучены такими учеными как Э. М. Александровская, М.Р. Битянова, Е. И. Казакова, С. А. Козлова, С. В. Осухова, Н. В. Тарасов, Л. М. Шипицына и др.

Методологической основой исследования является:

- положение о деятельном подходе, который предполагает насыщение образовательного процесса формами активности, организации разнообразных видов деятельности (А. Н. Леонтьев говорил, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский и др.);
- положения о личностно-ориентированном подходе, в основе которого лежит признание индивидуальности каждого ребенка, обладающего неповторимым личностным опытом (Н. Я. Михайленко, А. В. Запорожец, А. С. Белкин, Л. В. Трубайчук и др.);
- теория развития личности ребенка младшего школьного возраста, объясняющие закономерности развития ребенка младшего школьника как субъекта детских видов деятельности (Б. Г. Ананьев, Т. И. Бабаева, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Г. Гогоберидзе,

М. Б. Зацепина, Т. С. Комарова, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Л. В. Трубайчук, Р. М. Чумичева, Д. Б. Эльконин и др.).

База практики – МАОУ СОШ №73, г. Челябинск. В исследовании участвовали 10 детей первого класса с ЗПР.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что осуществлен теоретический анализ понятия «коммуникативная сфера», представлена характеристика коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость заключается в разработке комплекса игр и упражнений по формированию коммуникативной сферы у младших школьников с задержкой психического развития, который могут использовать педагоги начальной школы в своей практической деятельности при организации внеурочной деятельности.

Структура работы: состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «коммуникативная сфера» в психолого-педагогической литературе

Особенности коммуникативной сферы у детей исследовали многие выдающиеся педагоги и психологи (М. И. Лисина, М. И. Еникеев, Л. Д. Столяренко, А. В. Петровский, М. К. Тутушкина, Р. С. Немов и др.).

Непосредственно формированием коммуникативной сферы занимались С.В. Проняева, Е.Г. Савина, Л.Р. Мунирова, Н.С. Глуханюк, И.А. Стернин. В работах исследователей встречаются определения данной личностной структуры. Определением, наиболее соответствующим нашему исследованию является следующее: коммуникативные умения - это сложные и осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

И.А. Стернин говорил коммуникативная сфера – область действительности, в которой коммуникативное поведение человека имеет относительно стандартизованные формы [47. 279-282].

Именно в процессе коммуникации происходит усвоение детьми общественного опыта, норм нравственности и формирование законопослушного поведения. Говоря о коммуникации, имеется в виду обмен между детьми различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками, то есть они утверждают, что в условиях такого общения информация не только передается, но формируется, уточняется, развивается.

М.И. Еникеев отмечает, что коммуникативная сфера является сложным явлением, которое может выступать в одно и то же время и как

процесс взаимодействия, как информационный процесс, как отношение людей друг к другу, как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга. Вместе с этим существует ряд характеристик, параметров, при отсутствии которых взаимодействие трудно отнести к общению. Прежде всего следует указать на то, что общение возникает там, где партнёры видят в другом себе подобного и себя равного, ядром этого общения является передача мыслей и переживаний, в качестве взаимодействия выступает взаимопонимание. В структуре общения имеются три взаимосвязанные стороны: коммуникативная, перцептивная и интерактивная.

А. Урсул считает, что коммуникация – это обмен информацией между сложными динамическими системами и их частями, которые в состоянии принимать информацию, накапливать ее, преобразовывать.

Т. Д. Творогова считает, что перцептивная сторона общения означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимоотношений и взаимопонимания. В разных сферах общественной жизни коммуникация имеет специфику и проявляется в разных формах. Однако можно выделить нечто общее во всех формах коммуникации.

Аристотель заметил, что любое общение предполагает по крайней мере три элемента: говорящего, производимое им сообщение и того, кому это сообщение предназначено.

Философ выявил что процесс коммуникации включает 3 фазы:

1. докоммуникативную фазу, в которой происходит формирование целей и потребностей в обмене информацией и намечаются способы их реализации;
2. коммуникацию, включающую создание, передачу и прием сообщения;
3. послекоммуникативную фазу, когда проявляются последствия (эффекты) коммуникации и создается обратная связь.

М. И. Еникеев упоминает, что в современной отечественной психологии предлагаются различные критерии классификации отношений и взаимоотношений. Основной единицей коммуникации является речевой акт.

М.И. Еникеев полагает, что коммуникативная сфера рассматривается в связи, с какой-либо деятельностью человека. Но такой подход к общению не является единственным. Оно может осуществляться в ходе совместной деятельности, а может быть самостоятельным, специфическим видом деятельности – «чистое общение».

Многогранные связи между общением и совместной деятельностью представлены в работах Г.М. Андреевой. Она отмечает зависимость развития различных характеристик общения от уровня развития и содержания совместной деятельности. В то же время ею подчеркивается, что влияние совместной деятельности на общение не безгранично. Со временем само общение, его коммуникативные, интерактивные, перцептивные процессы, начинают влиять на результаты совместной деятельности, выступать в роли «независимых» от предметной деятельности. Общение и деятельность являются двумя сторонами жизнедеятельности человека, они не сводимы одна к другой, автономны и влияют друг на друга.

Наиболее объемной и соответствующей представлениям об общении является классификация взаимоотношений, разработанная В. Н. Панферовым. Им выделены взаимоотношения сотрудничества - соперничества, на основе предметно-практической деятельности:

- ролевые (ведущий – ведомый),
- коммуникативный (общительный – замкнутый);
- коллективистские (дружба – вражда);
- когнитивные (понимание – непонимание);
- аффективные (любовь – ненависть);
- правовые (ответственность – безответственность);

- моральные (добро – зло);
- нравственные (справедливость – несправедливость).

Существует несколько представлений «о том, какие этапы, фазы проходит общение прежде, чем получится тот или иной результат общения. Объединяет эти представления об этапах общения мысль, о том, что общение разворачивается во времени, что оно носит циклический характер. Каждый цикл общения завершается решением определенной коммуникативной задачи. Началом любого вида общения является ориентировочный этап, а заключает его – достижение определенных целей общения. Ориентировочный этап в ситуации общения осуществляется свернуто, бессознательно, и его результаты зависят от соотношения прошлого опыта и получаемой в данный момент информации. Субъект общения ориентируется на комплекс факторов ситуации и ранжирует их по степени важности.

Некоторые исследователи (Г. Лассуэль, К. Шеннон, У. Уивер, Д. де Флер) выделяют речевую коммуникацию и техническую, которая имеет некое соответствие с вышеописанными двумя подходами к коммуникации. Представляет собой совокупность устройств, обеспечивающих прием и выдачу информации. Компонентами коммуникации являются:

- 1) отправитель сообщения;
- 2) передатчик сообщения;
- 3) канал связи;
- 4) приемник;
- 5) получатель сообщения.

Речевая коммуникация включает отправителя речи, получателя речи, их речевую деятельность и сообщение как продукт речи.

Канал связи здесь соответствует условиям протекания речевого действия, передатчик и приемник – свойствам речевых механизмов коммуникаторов. В речевом общении принимается во внимание ситуация

общения. Таким образом, выделяют пять основных компонентов в речевой коммуникации:

- 1) ситуация общения;
- 2) отправитель речи;
- 3) получатель речи;
- 4) условия протекания речевого действия;
- 5) речевое сообщение.

Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки [29, с. 424].

Л. Д. Столяренко уточняет, что коммуникативная сфера - специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества; в общении реализуются социальные отношения людей. В общении выделяют три взаимосвязанных стороны:

- коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми (информационная функция);
- интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми, например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника (регулятивная функция);
- перцептивная сторона общения включает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания (коммуникативная функция взаимопонимания).

Общение – процесс взаимодействия людей, социальных групп, общностей, в котором происходит обмен информацией, опытом, способностями и результатами деятельности. В целом к определению понятия «общение» существуют различные подходы (табл.1.1).

Таблица 1.1 – Экспликация понятия коммуникативная сфера в трактовке

различных авторов

Автор	Определение общения
А. В. Петровский	«Общение—это сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми и группами, порождаемый потребностями совместной деятельности»
Н. И. Конюхов	«Общение – это одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой) проявляющаяся в установлении развитии контактов между людьми, в формировании межличностных отношений и порождаемая потребностями в совместной деятельности»
А. А. Бодалев	«Общение—это взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми»
В. М. Соковнин	«Общение – это взаимодействие, назначение которого – изменение одним субъектом намерений, взглядов, убеждений, действий, вообще поведения другого субъекта либо в собственных интересах, либо в интересах социума»
М. В. Гамезо, И. А. Домашенко	«Общение—это связь между людьми, в результате которой происходит влияние одного человека на другого»

В общем смысле общение может рассматриваться как форма жизнедеятельности человека. Она является одним из важных условий для того, чтобы выявить и раскрывать лучшие стороны личности, сформировать ее сознание и самосознание, стимулировать ее развитие. Когда человек общается с другими, анализирует отношение к себе других, рефлексировать, он обнаруживает необходимость самосовершенствования и осуществляет ее в самовоспитании.

А. В. Петровский указывает, что взаимодействие общения человека с окружающим его миром осуществляется в системе объективных отношений, которые складываются между людьми в их общественной жизни. Объективные отношения и связи (отношения зависимости, подчинения, сотрудничества, взаимопомощи и другие.) неизбежно и закономерно возникают в любой реальной группе. Отражением этих объективных взаимоотношений между членами группы являются субъективные межличностные отношения, которые изучает социальная психология. Общение - многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности. Общение

включает в себя обмен информацией между участниками совместной деятельности, который может быть охарактеризован в качестве коммуникативной сферы общения. Общаясь, люди обращаются к языку как одному из важнейших средств общения.

А.А. Леонтьев пишет, что деятельность общения, в психологическом отношении не противоположна, а в каких-то своих структурных особенностях даже аналогична деятельности познания. И суть деятельности, направлена на ориентировку в проблемной ситуации и на решение определенной задачи; только в одном случае эта задача носит познавательный характер, а в другом - коммуникативный. Что стоит за положением о «коммуникативном» характере задачи, стоящей перед субъектом в деятельности общения. По-видимому, специфику этой задачи можно охарактеризовать психологически с двух сторон: через мотивацию и через определенные цели действий.

М. К. Тутушкина выделяет, что коммуникативная сфера – особая самостоятельная форма активности субъекта, которая проявляется в формировании отношений между людьми, в обмене представлениями, образами, идеями в самом процессе общения. В общении раскрывается субъективный мир одного человека для другого. Если бы люди были абсолютно тождественны по психическим качествам и свойствам, общение было бы не нужным, а если бы они были абсолютно различными, оно было бы невозможным.

Автор говорит, что коммуникация выполняет три основные функции:

- 1) информационно-коммуникативную;
- 2) регулятивно - коммуникативную;
- 3) эмоционально - коммуникативную.

Первая информационно-коммуникативная функция раскрывается также в процессах передачи и приема информации партнерами по общению. В реальных процессах общения между людьми информация не просто передается – принимается, но и формируется, что является очень важным

моментом для творческого продуктивного общения. Это не только выравнивание различий в исходной информированности партнеров, но и стремление понять взгляды и установки друг друга, сопоставить их, выразить свое согласие или несогласие, прийти к определенным согласованным или новым результатам.

Вторая функция коммуникации – регулятивно-управляющая – проявляется в воздействии на поведение партнеров в процессе их общения. Благодаря общению человек получает возможность регулировать не только свое собственное поведение, но и поведение других людей. Происходит взаимная «подстройка» действий. Через глубинные психологические механизмы общения, заражение, подражание, внушение и убеждение, можно оказывать управляющее воздействие на человека, глубина которого зависит от индивидуальных свойств партнеров общения.

Третья функция коммуникации – эмоционально-коммуникативная – оказывает большое воздействие на эмоциональное состояние человека. Весь спектр человеческих эмоций возникает и развивается в процессе общения людей. Потребность в общении часто возникает в связи с необходимостью изменить свое эмоциональное состояние. В процессе общения людей может изменяться интенсивность эмоциональных состояний партнеров: происходит либо сближение этих состояний, либо их поляризация, взаимное усиление или ослабление. Человек в общении может эмоционально разрядиться или, наоборот, усилить эмоциональную напряженность.

Р. С. Немов утверждает, что коммуникативная сфера личности имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с психологически развитыми людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие познавательные способности и качества. Через активное общение с развитыми личностями он сам превращается в личность. Личностное общение формирует человека

как личность, дает ему возможность приобрести определенные черты характера, интересы, привычки, склонности, усвоить нормы и формы нравственного поведения, определить цели жизни и выбрать средства их реализации. Опосредствованное общение помогает усвоению средств общения и совершенствованию на базе их способности к самообразованию и самовоспитанию человека, а также к сознательному управлению самим общением. Что же касается вербального общения и его роли в психическом развитии индивида, то ее трудно переоценить. Оно связано с усвоением речи, а она, как известно, лежит в основе всего развития человека, как интеллектуального, так и собственно личностного. Разнообразное по содержанию, целям и средствам общение также выполняет специфическую функцию в психическом развитии индивида.

Ф. И. Шаров считает, что коммуникативная сфера интегрирует целый ряд социально значимых характеристик коммуникации, таких как смысловая информация, социальный статус коммуникаторов, их коммуникативные роли и степень мотивированности в обмене информацией, тем самым она определяет себе роль доминанты в коммуникативной системе.

Таким образом, человеку приходится приспосабливаться к своей окружающей среде, им необходима способность к общению друг с другом. И действительно, любое социальное взаимодействие предполагает коммуникацию. Коммуникация – это процесс, с помощью которого люди передают друг другу информацию, идеи, мнения и душевные состояния. Она включает в себя все те вербальные и невербальные процессы, с помощью которых человек посылает и принимает сообщения. Не имея способности общаться, человек оказался бы заперт в собственном частном мирке. Коммуникация позволяет нам установить «общность» друг с другом, объединяя «отправителя» и «получателя» сообщения. Это неотъемлемый механизм, с помощью которого люди добиваются социальных целей.

Коммуникация помогает людям координировать сложную групповую деятельность и является выражением институциональной жизни.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выяснили, что коммуникативная сфера – это коммуникативная деятельность конкретного человека, имеющая свои функции, определяемые его коммуникативными потребностями. Выделяют три основных компонента коммуникативной сферы: коммуникативный, интерактивный, перцептивный.

1.2 Формирование коммуникативной сферы у детей в онтогенезе

При нормальном онтогенезе ребенок уже при рождении готов к развитию и вхождению в ситуацию общения. Е.В. Шереметьева отмечает, что «зарождение, развитие и реализация речи как высшей психической функции, появление первого слова, фразы у ребенка возможны только в непосредственном общении с близкими взрослыми» [69, 10]. То есть на раннем этапе развития ребенка развитие речи, как неотъемлемого механизма коммуникации возможно в взаимодействии с близким взрослым.

В младенческом возрасте ярко выражена потребность в общении с родителями, особенно с матерью. Поэтому дефицит такого общения в течение 5–6 месяцев приводит к необратимым негативным сдвигам в психике ребенка, нарушает эмоциональное, умственное и физическое развитие, приводит к неврозам.

Исследования М.И. Лисиной свидетельствуют о том, что сразу после рождения ребенок никак не общается со взрослыми: он не отвечает на его обращения и, конечно, сам к нему не адресуется. А после двух месяцев младенцы вступают во взаимодействие со взрослыми, которое можно считать общением; они развивают особую активность в виде психосоматического комплекса оживления, объектом которой является взрослый, и стремятся привлечь его внимание, чтобы самим стать объектом такой же активности с его стороны. Первый объект, который ребенок

выделяет из окружающей действительности – человеческое лицо. Из реакции сосредоточения взгляда на лице матери возникает важное новообразование периода новорожденности – комплекс оживления. Комплекс оживления – это первый акт поведения, акт выделения взрослого. Это и первый акт общения. Комплекс оживления - это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого.

В процессе общей жизни у ребенка с матерью возникает новый тип деятельности – непосредственное эмоциональное общение друг с другом. Специфическая особенность этого общения состоит в том, что его предмет – другой человек. Но если предмет деятельности другой человек, то эта деятельность и есть общение. Важно то, что предметом деятельности становится другой человек.

Общение в этот период должно быть положительно эмоционально окрашенным. В результате у ребенка создается эмоционально-положительный фон настроения, что служит признаком физического и психического здоровья. Источник психического и личностного развития лежит не внутри, а вне ребенка, в продуктах материальной и духовной культуры, которая раскрывается ребенку взрослым в процессе общения и специально организованной совместной деятельности. Вот почему начало психической жизни состоит в формировании у ребенка специфически человеческой потребности в общении. Основным ведущим типом деятельности в младенческом возрасте традиционно считается эмоциональное посредственное общение. В этот период устанавливается наиболее тесная связь ребенка с ухаживающими за ним взрослыми, взрослые выполняют важную функцию в любой ситуации, в которую попадает ребенок, связь эта на протяжении младенчества не ослабевает, в наоборот, усиливается и приобретает новые, более активные формы. С другой стороны, дефицит общения в младенческом возрасте оказывает отрицательное влияние па все последующее психическое развитие ребенка.

Одними из первых проявляются ответные реакции на голос матери. Далее развиваются голосовые реакции ребенка. Возникают первые призывы – попытки привлечь взрослого с помощью голоса, что свидетельствует о перестройке голосовых реакций в поведенческие акты. Примерно в пять месяцев происходит перелом в развитии ребенка. Он связан с возникновением акта хватания - первого организованного направленного действия. Акт хватания имеет чрезвычайное значение для психического развития ребенка. С ним связано возникновение предметного восприятия. К концу младенческого возраста ребенок начинает понимать первые слова, у взрослого появляется возможность управлять ориентировкой ребенка.

Как отмечает М. И. Лисина, содержание потребности в общении (а точнее было бы — мотива общения) на разных этапах онтогенеза может быть разным. У детей 2–6 месяцев от рождения проявляется потребность в доброжелательном внимании, у детей от 6 месяцев до 3 лет — в сотрудничестве. Для детей до 6 месяцев взрослый является источником ласки и внимания, а само общение имеет для ребенка личностный смысл. Для детей ясельного возраста взрослый — это партнер по игре, образец для подражания, оценщик знаний и умений ребенка; общение с ним имеет деловой смысл.

К концу первого года жизни у детей появляется довольно устойчивое стремление к общению со сверстниками: они любят бывать среди других детей, хотя еще не играют с ними. Со второго года общение со сверстниками расширяется. Однако об устойчивости выбора партнера для общения у маленьких детей говорить не приходится. Например, Л. Н. Галигузова (1980) установила, что дети раннего возраста нередко не могут узнать среди трех сверстников того, с кем перед этим 15 раз встречались наедине и подолгу играли.

У 4-летних детей общение со сверстниками становится одной из ведущих потребностей. Однако не исчезает и потребность в общении со взрослыми. Для ребенка от 3 до 5 лет взрослый — это объект уважительного

отношения, и общение с ним имеет познавательный смысл. Для детей 5–7 лет взрослый — это старший друг, от которого дети ждут взаимопонимания и взаимопереживаний. Таким образом, с возрастом содержание потребности в общении (а точнее было бы сказать — содержание мотива общения) становится богаче, разнообразнее. При этом меняется и значение взрослого как объекта общения.

У детей коммуникативная сфера, как правило, тесно связано с игрой, исследованием предметов и другими видами деятельности. Ребенок то занят своим партнером (взрослым, ровесником), то переключается на другие дела.

Дети 6-7 лет также наиболее присущи мотивы делового сотрудничества, еще стремительнее увеличивается роль познавательных; дети обсуждают с ровесниками серьезные жизненные вопросы, вырабатывают общие решения.

Общение осуществляется с помощью разнообразных средств. Выделяют три основные категории средств общения:

- экспрессивно мимические (взгляд, мимика, выразительные движения рук и тела, выразительные вокализации);
- предметно действенные (локомоторные и предметные движения; позы, используемые для целей общения; приближения, удаления, вручения предметов, протягивания взрослому различных вещей, притягивание к себе и отталкивание от себя взрослого; позы, вызывающие протест, желание уклониться от контактов со взрослыми или стремление приблизиться к нему, быть взятым на руки);
- речевые (высказывания, вопросы, ответы, реплики).

Эти категории средств общения появляются у ребенка в том порядке, в котором перечислены и составляют основные коммуникативные операции в дошкольном детстве. В общении с окружающими людьми дети используют средства общения всех категорий, которыми уже овладели, интенсивно используя те или иные из них в зависимости от решаемой в данный момент задачи и своих индивидуальных предпочтений. Комплексы

отдельных аспектов, характеризующих развитие структурных компонентов общения (потребностей, мотивов, операций и т.п.), в совокупности порождают системные образования, представляющие собой уровни развития коммуникативной деятельности. Эти качественно специфические образования, являющиеся этапами онтогенеза общения, были названы формами общения (А.В. Запорожец, М.И. Лисина).

М.И. Лисина выделила в онтогенезе коммуникативной функции речи четыре формы общения ребёнка и взрослого. Под формой общения следует понимать деятельность общения в течение определённого этапа её развития, которая берётся в совокупности всех её черт и характеризуется с учетом нескольких параметров (время её возникновения; место, занимаемое в жизнедеятельности ребёнка; содержание потребности, которая удовлетворяется в процессе данной формы общения; мотивы, побуждающие ребёнка к общению; средства общения, с помощью которых ребёнок общается со взрослыми). Эти формы сменяют друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребёнка:

1. Ситуативно-личностное общение.

Имеет место в течение первого полугодия жизни ребёнка. Данная форма общения протекает на той стадии, когда младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, навыками жизнедеятельности, и все его отношения с окружающим миром реализуются благодаря его взаимоотношениям с близкими взрослыми, которые обеспечивают все условия для выживания ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей.

Экспрессивно-мимические средства общения – это те операции, с помощью которых осуществляется общение на данном этапе.

В развитом виде данный вид общения выражается у младенца в виде «комплекса оживления», являющегося достаточно сложным видом поведения, который включает такие компоненты как: сосредоточенность, внимательный взгляд в лицо другого человека, улыбку, двигательное

оживление и вокализации. Как отмечает Мещерякова С.Ю., появление у ребёнка «комплекса оживления» и начало его использования в своём общении является показателем того, что у ребёнка появляется общение как вид деятельности и сама потребность в общении.

2. Ситуативно-деловая форма общения.

Данная форма общения имеет место в возрасте от шести месяцев до двух лет. Особенностью этой формы является то, что общение ребёнка со взрослым теперь протекает на фоне практического взаимодействия ребёнка и взрослого. Коммуникативная деятельность также связывается с данным способом взаимодействия. Ребёнок доброжелателен и внимателен, но начинает испытывать необходимость в сотрудничестве взрослого и совместной практической деятельности с ним.

Предметно-действенные операции являются здесь основными. В раннем возрасте ведущими становятся деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Важнейшим приобретением детей раннего возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью.

3. Внеситуативно - познавательная форма общения.

Развивается в возрасте от трёх до пяти лет. Данная форма разворачивается на фоне познавательной деятельности ребёнка, которая направлена на установление взаимосвязей в физическом мире, которые чувственно не воспринимаются. Имеется в виду, что практическое сотрудничество ребёнка и взрослого заменяется «теоретическим» сотрудничеством, предполагающим совместное обсуждение событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире. У ребёнка появляются первые вопросы об интересующих его предметах и взаимосвязях.

4. Внеситуативно - личностная форма общения.

Данная форма общения имеет место в возрасте шести - семи лет. Данная форма является высшей формой коммуникативной деятельности

детей в процессе общения со взрослым. Целью данной формы общения является познание социального мира людей, а не предметного мира вещей.

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.

Ведущие мотивы на этом этапе – личностные, а средства общения – личностные.

Процесс данного перехода от одной формы общения к другой способствует развитию психики ребёнка, а так как данные формы взаимодействуют между собой, те изменения, которые произошли в психике ребёнка на более низком этапе, является основой для развития более совершенной формы общения в дальнейшем.

Следует также рассмотреть, как развивается коммуникативная деятельность и потребность в ней в аспекте «ребёнок-сверстник». Здесь тоже наблюдается ряд этапов, последовательно сменяющих друг друга. На протяжении всего дошкольного возраста коммуникация между детьми кардинально меняется по всем параметрам:

- содержание;
- потребности;
- мотивы;
- средства общения.

Данные изменения в онтогенезе протекают как плавно, так и с наличием резких качественных сдвигов.

На уровне начальной школы дети должны освоить литературные нормы и правила родного языка, уметь свободно использовать словарный запас и грамматику для выражения своих мыслей и написания любого рода высказываний; уметь контактировать и вести диалог со взрослыми и сверстниками: слушать, спрашивать, отвечать, возражать,

интерпретировать; понимать нормы и правила речевого этикета и уметь применять их по мере необходимости.

В.С. Мухина, говоря о детях 7-10 лет, отмечает, что данный возраста ребенок представляет собой в известной степени личность. Он открывает для себя новое место в социальном пространстве человеческих отношений. В данном случае, в изучении социального пространства и окружения «самовольно» продолжает развиваться коммуникативная сфера, которая в большей степени направлена на изучения окружающей ребенка социальной среды.

Развитие речи связано с интеллектуальным развитием, так как способствует развитию мышления. При этом связь речи (языка) и интеллекта необходимо рассматривать в обратном направлении — от интеллекта к речи (языку).

Факты подтверждают, что языковое общение и социальная среда играют важную роль в формировании личности человека. Отсутствие такого общения и контакта с обществом может привести к серьезным нарушениям в развитии человека.

Известны случаи, когда дети, которые были лишены языкового общения и выросли в окружении животных, не развивали понимание и использование языка или социальных навыков, характерных для человека. Они часто воспринимают себя как часть животного мира и проявляют поведение, характерное для животных, которыми они окружены.

Когда такие дети возвращаются в человеческое общество, они сталкиваются с трудностями в адаптации. Они не обладают развитыми мыслительными способностями, пониманием и использованием языка, а также социальными навыками, необходимыми для общения и взаимодействия с другими людьми.

Такие случаи свидетельствуют о том, что языковое общение и социальная среда играют решающую роль в формировании человека как полноценной личности. Эти аспекты важны для развития высших

мыслительных способностей и духовных элементов, которые отличают человека от животных.

В младшем школьном возрасте важна степень развития речи, ведь с помощью устной и письменной речи ребенок должен овладеть всей совокупностью знаний. Младшие школьники используют в своей речи от 3 до 5 тысяч слов. Постоянное развитие навыков устного и письменного общения требуется на протяжении всего периода обучения.

Речевая деятельность для младших школьников очень важна. Но некоторые дети стесняются говорить, отказываются участвовать в беседах, отказываются отвечать на вопросы учителя, вообще не могут говорить или говорят очень кратко, допускают речевые ошибки в виде пропуска слов, нарушения логического порядка и т. д. вынесение абсурдных суждений, неправильный акцент в словах и тексте, небольшой словарный запас.

Как утверждают современные исследователи для развития речи как средства общения, необходимо наличие условий, побуждающих ребенка осознанно обращаться к слову. Данные условия также должны формировать у ребёнка потребность быть понятым сначала взрослым, а потом и сверстниками.

Таким образом, как показывают исследования, у ребёнка к семи годам речь становится полноценным средством общения для ребёнка, при условии сохранности речевого аппарата, здоровом психическом и интеллектуальном развитии и при условии нормального речевого и социального окружения ребёнка.

1.3 Возможности психолого-педагогического сопровождения для развития коммуникативной сферы

Введение новых общеобразовательных стандартов существенно изменило всю образовательную ситуацию в школе, определив точное место формы и типа применения психологических знаний в содержании и организации школьной образовательной среды. Психическое здоровье

школьников, персонализация образовательных маршрутов, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды играют важную роль в образовательном процессе. Поэтому на современном этапе развития системы образования возникает необходимость организации психолого-педагогического сопровождения.

Возникает необходимость разработки и внедрения системы психолого-педагогического сопровождения внедрения ФГОС НОО на уровне школы, которая, с одной стороны, будет интегрировать диагностику, консультирование, обучение и другие формы психологической работы, а также с другой стороны, будет включать необходимость в образовании.

Проблема психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыты в исследованиях М.Р. Битяновой, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистровой, О.С. Газман, И.В. Дубровиной, Е.И. Исаева, Е.И. Казаковой, А.И. Красило, В. Е. Летуновой, Н.Н. Михайловой, А.В. Мудрик, С.Д. Полякова, М.И. Роговцевой, К. Роджерс, Н.Ю. Синягиной, В.И. Слободчикова, Ф.М. Фрумина, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицыной, И.С. Якиманской.

По мнению Л.М. Шипицыной сопровождение является комплексным методом, основу которого составляет согласованность действий сопровождающего и сопровождаемого в разрешении жизненных проблем сопровождаемого, его развития.

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как «систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации школьного взаимодействия.

Психолого-педагогическое сопровождение – помощь в преодолении трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, а также в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации, укреплении здоровья, защите прав ребенка.

Целью психолого-педагогического сопровождения является обеспечение психолого-педагогических условий для успешного развития и обучения каждого обучающегося на средней ступени образования.

М.Р. Битянова считает, что психолого-педагогическое сопровождение – это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса. Э. М. Александровская с соавторами определяет психолого-педагогическое сопровождение как особый вид помощи ребенку, обеспечивающей его развитие в условиях образовательного процесса.

Психолого-педагогическое сопровождение как процесс, как целостная система деятельности опирается на определенные принципы.

1. основополагающим принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалист системы сопровождения призван решить каждую проблемную ситуацию с максимальной пользой для ребенка: информировать членов семьи об адекватных условиях обучения, воспитания и лечения ребенка, как в школе, так и дома, то есть способствовать созданию условий на уровне семьи и образовательного учреждения.

2. Принцип непрерывности, когда ребенку гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекращает поддержку ребенка только тогда, когда проблема решена или, когда найдет подход к ее решению. Этот принцип означает также и то, что дети, находящиеся под постоянным воздействием факторов риска, будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления.

3. Принцип системности сопровождения. Данный принцип реализуется также через единство диагностики, коррекции и развития – определение основных задач и мероприятий по оказанию помощи ребенку должно основываться на комплексной, качественной диагностике, позволяющей выявить не только его проблемные, но и сильные стороны –

резервные возможности, на которые можно будет опираться при проведении работы с детьми.

Системное психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Л.М. Шипицыной, осуществляется в нескольких направлениях:

1. Разработка и реализация программ развития образовательных систем с учетом создания более благоприятных условий для развития детей,
2. Проектирование новых типов образовательных учреждений, в которых нуждаются дети.
3. Создание профилактически-коррекционных программ, направленных на преодоление проблем, характерных для многих детей.

С родителями учеников целесообразно вести планомерную консультативную работу совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения, тем самым, решая следующие задачи:

- 1) оказание психологической поддержки;
- 2) содействие родителям в получении информации об особенностях развития коммуникативной сферы ребенка;
- 3) формирование интереса к получению теоретических и практических умений с целью налаживания коммуникативного взаимодействия с ребенком.

При этом можно использовать, как индивидуальные (индивидуальная консультация, беседа и др.), так и групповые формы работы (семинар-практикум, групповая консультация, родительское собрание и др.).

В данном психолого-педагогическом сопровождении ведущую роль принимает на себя один специалист, в нашем случае целесообразно, чтобы ведущим специалистом являлся учитель-дефектолог.

Также важным условием развития коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста является проведение учителем-дефектологом коррекционно-развивающих занятий с включением в каждое занятие задач, охватывающих три компонента коммуникативной сферы: коммуникативный, интерактивный, перцептивный.

Цикл таких занятий представляет собой ряд взаимосвязанных между собой игр и упражнений, которые целесообразно реализовывать последовательно с помощью специальных методов (игра, упражнение и др.) в специально отобранных коммуникативных ситуациях.

Еще одним условием развития коммуникативной сферы младших школьников является оснащение предметно-пространственной среды класса (Л.И. Плаксина).

Предметно-пространственная среда класса – это комплекс эстетических, психолого-педагогических условий, необходимых для осуществления педагогического процесса, рационально организованный в пространстве и времени, насыщенный разнообразными предметами и игровыми материалами. Предметная среда обеспечивает разные виды деятельности обучающегося и становится основой для его самостоятельной активности.

В ходе анализа отечественных и зарубежных источников было отмечено, что коммуникативная сфера предполагает выработку определенных умений и навыков: проявлять инициативу и вступать в контакт с окружающими людьми и показывать свое положительное желание к общению; уметь взаимодействовать с собеседником: задавать вопросы и адекватно отвечать на них в теме; в общении доброжелательно вести беседу, точно и кратко выражая свои мысли, слушать и слышать, понимать своего собеседника, который тоже желает предоставить свое видение темы общения. Таким образом, формируется обратная связь, формируется умение считывать эмоциональное отношение партнера по общению, управлять своими и чужими невербальными и экспрессивными средствами общения; эффективно сотрудничать, овладевая моделями общения, речевыми жанрами и средствами для достижения цели в индивидуальной или групповой коммуникации.

Проблема взаимодействия остро стоит вначале у дошкольников и затем у школьников, имеющих задержку развития. Дети данной категории

в силу своих комплексных особенностей не могут вступить в коммуникацию с социумом, а социум, в свою очередь, не понимает, каким образом вступить с ними в коммуникацию, понять их потребности. При этом лица изучаемой категории имеют широкую вариативность патологических проявлений в эмоциональной, познавательной, речевой сферах, что приводит к значительным затруднениям в выборе методов педагогического воздействия, организации психолого-педагогического сопровождения, направленного на формирование и развитие коммуникативной компетентности как основы их успешной социализации.

Таким образом, нами определена проблема формирования коммуникативной сферы в условиях психолого-педагогического сопровождения в целостной образовательной вертикали - от дошкольного образования к школьному - на основе понимания комплексных нарушений и индивидуального потенциала развития детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, наличия специального алгоритма педагогического воздействия на развитие изучаемой компетентности в процессе разных видов деятельности на занятиях и вне учебной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение – это технология, предназначенная для оказания помощи на определенном этапе развития в решении возникающих проблем, или в их предупреждении в условиях образовательного процесса.

Процесс психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста в контексте развития коммуникативной сферы может осуществляться успешно при следующих условиях: определение пропедевтических мероприятий специалистов школы и родителей обучающихся по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога, разработка технологической карты занятий учителя-дефектолога по развитию коммуникативной сферы детей младшего

школьного возраста с включением в каждое занятие задач, охватывающих три компонента коммуникативной сферы: коммуникативный, интерактивный, перцептивный, оснащение предметно-пространственной среды класса в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога.

Таким образом мы пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение – это созданные условия через призму научного подхода для обеспечения образовательного процесса.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

В ходе написания первой главы было рассмотрено понятие «коммуникативная сфера» в психолого-педагогической литературе. Особое внимание уделялось понятию «коммуникация» и «общение». Выявлено, что коммуникативная сфера - это реалистическая область, в которой коммуникативное поведение имеет относительно стандартизированную форму (общение со сверстниками, общение с родителями, общение в школе, общение с учителями, общение с друзьями и т. д.).

Также было рассмотрено формирование коммуникаций у детей в онтогенезе и возможности психолого-педагогического сопровождения для развития коммуникативных навыков. Было определено, что у человека в онтогенезе развитие общения происходит благодаря следующим формам:

1. Ситуативно-личностное общение.
2. Ситуативно-деловая форма общения.
3. Внеситуативно-познавательная форма общения.
4. Внеситуативно-личностная форма общения.

Среди основных условий, способствующих формированию коммуникативной компетентности, нами выявлены: наличие преемственности сопровождаемого процесса, единообразие междисциплинарного подхода специалистов на всех этапах образования дошкольного и школьного; мобильность взаимосвязи специалистов при

информировании родителя и построении образовательного маршрута для ребенка с ЗПР в целях развития данного феномена.

Также, в след за М. Р. Битянова пришли к выводу, что психолого-педагогическое сопровождение – это созданные условия через призму научного подхода для обеспечения образовательного процесса.

Таким образом, общение как взаимодействие требует от школьников развития сложных интегративных умений: как речевых, так и социально-психологических, в основе которых лежит одновременная способность формулировать собственное мнение и конструировать понятные для партнера высказывания в соответствии с нормами русского языка. Именно из-за особенностей речевого развития - неразвитости словарного запаса, грамматического строя, монологической и диалогической речи у детей с трудностями в обучении возникают явные трудности, о которых мы говорили выше.

Для формирования социально-психологических навыков, таких как ориентация на позиции других людей и умение формулировать свое мнение, необходим определенный уровень развития эмоционально-волевой сферы (принятие точки зрения других людей, умение сдерживать свою импульсивность) и определенный уровень развития логических операций, чтобы поддерживать системную очевидность своей позиции. Но именно эти стороны психического развития больше всего страдают у детей с задержкой психического развития.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

В появившихся в 60-х годах XX века психолого-педагогических исследованиях детей с задержкой психического развития отмечались трудности при овладении чтением, письмом, математикой. Кроме того, описывались недостаточная сенсомоторная координация, общая моторная неловкость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, неустойчивость внимания, повышенная утомляемость. Дальнейшие специальные исследования психических процессов у детей с ЗПР выявили трудности приема и переработки информации, снижение объема кратковременной и долговременной памяти, слабое развитие опосредованного запоминания. Были выявлены нарушения речевого развития, проявляющиеся в узком словарном запасе, в трудностях определения слов, недоразвитии грамматических обобщений.

М.С. Певзнер в психолого-педагогических исследованиях отмечает, что в структуре психического дефекта у детей с ЗПР на первый план выступают незрелость эмоционально-волевой сферы с не резко выраженными интеллектуальными нарушениями, а также замедленное развитие интеллектуальных процессов. Но, несмотря на широкий научно-практический интерес психологов к данной проблеме, большинство исследований проводится без учета клинических и этиологических факторов, определяющих форму и структуру дефекта при задержках психического развития. Между тем, клинико-психологическая структура каждого варианта ЗПР отличается своеобразным соотношением интеллектуальных и эмоционально-волевых нарушений.

В работах отечественных врачей и педагогов конца XIX - начала XX века упоминаются дети «с пониженным общим развитием»,

«слабоодаренные», «умственно недоразвитые, находящиеся по уровню своего развития между умственно отсталыми и нормальными детьми» (А. Н. Грабов, В. П. Кащенко, П. П. Блонский и др.). Авторы подчеркивали и нарушения внимания, памяти, «моторную неусидчивость» или, наоборот, общую заторможенность у этой категории детей.

Причины возникновения задержки психического развития можно разделить на две большие группы:

Первая группа – причины биологического характера. К причинам биологического характера относят: различные варианты патологии беременности (тяжелые интоксикации, резус-конфликт и т.д.), родовые травмы, недоношенность ребенка, различные соматические заболевания (тяжелые формы гриппа, рахит, хронические болезни – пороки внутренних органов, туберкулез, синдром нарушенного желудочно-кишечного всасывания и т.д.), нетяжелые мозговые травмы.

Вторая группа – причины социально-психологического характера. К причинам социально-психологического характера относят: ранний отрыв ребенка от матери и воспитание в полной изоляции в условиях социальной депривации, искаженные условия воспитания ребенка в семье (гипоопека, гиперопека) или же авторитарный тип воспитания, дефицит полноценной, соответствующей возрасту деятельности: предметной, игровой, общение со взрослыми и т.д.

Г. Е. Сухарева изучая детей, подчеркивала, что диагностируемые у них нарушения необходимо отличать от легких форм умственной отсталости. Кроме того, как отмечала автор, задержку психического развития не следует отождествлять с задержкой темпа психического развития. Задержка психического развития — это более стойкая интеллектуальная недостаточность, в то время как задержка темпа психического развития представляет собой обратимое состояние. Основываясь на этиологическом критерии, то есть причинах возникновения ЗПР, Г.Е. Сухарева выделяла следующие ее формы:

- интеллектуальная недостаточность в связи с неблагоприятными условиями среды, воспитания или патологией поведения;
- интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма;
- вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражениями слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма;
- функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы.

М.С. Певзнер также рассматривала «задержки психического развития» вне рамок умственной отсталости, а как самостоятельную группу заболеваний и состояний в детском возрасте. При систематике задержки психического развития автор различает две ее основные формы:

- 1) задержку психического развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом;
- 2) задержку психического развития, обусловленную длительными астеническими и церебрастеническими состояниями.

Таким образом, традиционно в отечественной психопатологии и психиатрии классификация ЗПР строилась по этиопатогенетическому принципу, когда форма ЗПР определяется причиной и механизмами ее возникновения и формирования.

В. В. Ковалев выделяет четыре основных формы ЗПР. Это:

1. Дизонтогенетическая форма ЗПР, при которой недостаточность обусловлена механизмами задержанного или искаженного психического развития ребенка.
2. Энцефалопатическая форма ЗПР, в основе которой лежит органическое повреждение мозговых механизмов на ранних этапах онтогенеза.

3. ЗПР в связи с недоразвитием анализаторов (слепота, глухота, недоразвитие речи и пр.), обусловленная действием механизма сенсорной депривации.

4. ЗПР, вызванная дефектами воспитания и информационным дефицитом с раннего детства (педагогической запущенностью).

Классификация В.В. Ковалева имеет большое значение в диагностике детей и подростков с ЗПР. Однако необходимо учитывать, что автор рассматривает проблему ЗПР не как самостоятельную нозологическую группу, а как синдром при многообразных формах дизонтогенеза (детский церебральный паралич, нарушение речи и пр.).

Наиболее информативной для психологов и педагогов является, на наш взгляд, классификация К.С. Лебединской. Как справедливо отмечает автор, «если болезнь является бесспорной компетенцией клинициста, то аномалии психического развития в значительной степени представляет собой область специальной психологии, изучающей деформацию нормальных психических функций и психического развития в условиях патологии». На основе комплексного клинико-психолого-педагогического изучения неуспевающих младших школьников автор разработала клиническую систематику задержки психического развития.

Так же как и классификация В.В. Ковалева, классификация К.С. Лебединской строится, исходя из этиологического принципа, и включает четыре основных варианта задержки психического развития:

1. задержку психического развития конституционального происхождения;
2. задержку психического развития соматогенного происхождения;
3. задержку психического развития психогенного происхождения;
4. задержку психического развития церебрально-органического генеза.

В клинико-психологической структуре каждого из перечисленных вариантов задержки психического развития имеется специфическое сочетание личностной незрелости, недоразвитие эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Каждый из представленных вариантов ЗПР, подчеркивает автор, может быть осложнен соматическими, энцефалопатическими, неврологическими и другими заболеваниями и иметь свою клинико-психологическую структуру, свои особенности эмоционально-волевой сферы и нарушений познавательной деятельности.

При систематике ЗПР Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделяют две основные формы:

Инфантилизм – нарушение темпа созревания наиболее поздно формирующихся мозговых систем. Инфантилизм может быть гармонический (связан с нарушением функционального характера, незрелостью лобных структур) и дисгармонический (обусловлен явлениями органики головного мозга);

Астения – резкая ослабленность соматического и неврологического характера, обусловленная функциональными и динамическими нарушениями центральной нервной системы. Астения может быть соматическая и церебрально – астеническая (повышенная истощаемость нервной системы).

Классификация основных видов ЗПР по К.С. Лебединской опирается на классификацию Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, в ее основе лежит этиологический принцип:

– ЗПР конституционального характера (причина возникновения – не созревание лобных отделов головного мозга). Сюда относятся дети с несложным гармоническим инфантилизмом, они сохраняют черты более младшего возраста, у них преобладает игровой интерес, не развивается учебный. Эти дети при благоприятных условиях показывают хорошие результаты выравнивания.

– ЗПР соматогенного происхождения (причина – перенесение ребенком соматического заболевания). К этой группе относят детей с соматической астенией, признаками которой являются истощаемость, ослабленность организма, сниженная выносливость, вялость, неустойчивость настроения и т.п.

– ЗПР психогенного происхождения (причина – неблагоприятные условия в семье, искаженные условия воспитания ребенка (гиперопека, гипоопека) и т.п.).

– ЗПР церебрально-астенического генеза (причина – мозговая дисфункция). К этой группе относят детей с церебральной астенией - повышенной истощаемостью нервной системы. У детей наблюдаются: неврозоподобные явления; повышенная психомоторная возбудимость; аффективные нарушения настроения, апатико-динамическое расстройство – снижение пищевой активности, общая вялость, двигательная расторможенность.

Классификация К.С. Лебединской является весьма продуктивной во многом благодаря положенному в ее основу комплексному клинико-психолого-педагогическому подходу к проблеме задержки психического развития. Показатели частоты задержки психического развития у детей неоднородны. Причины задержки психического развития многообразны. Факторы риска возникновения у ребенка ЗПР условно можно разделить на две основные группы: биологические и социальные.

В качестве наиболее характерных особенностей для детей с ЗПР является нарушением внимания. Л.И. Переслени и другими исследователями отмечаются его неустойчивость, рассеянность, низкая концентрация, трудности переключения. Для большинства детей с ЗПР характерно: ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации, неустойчивость внимания, снижение концентрации, объема, распределения внимания, трудности переключения с одного вида деятельности на другой, отвлекаемость, рассеянность, инертность внимания.

В исследовании П.В. Шохина и Л.И. Переслени выявлено, что дети с ЗПР в единицу времени воспринимают меньший объем информации, т. е. снижена скорость выполнения перцептивных операций. Затруднена ориентировочно-исследовательская деятельность, направленная на исследование свойств и качеств предметов. Требуется большее количество практических проб и примериваний при решении наглядно-практических задач, дети затрудняются в обследовании предмета. В то же время дети с ЗПР могут практически соотносить предметы по цвету, форме, величине. Основная проблема в том, что их сенсорный опыт долго не обобщается и не закрепляется в слове, отмечаются ошибки при назывании признаков цвета, формы, величины.

Память (Т.В. Егорова, И.А. Коробейников, Н.Г. Поддубная) детей с ЗПР отличается качественным своеобразием. В первую очередь у детей ограничен объем памяти и снижена прочность запоминания. Характерна неточность воспроизведения и быстрая утеря информации. В наибольшей степени страдает вербальная память.

Значительное своеобразие отмечается в развитии мыслительной деятельности (Т.В. Егорова, И.А. Коробейников, Т.Д. Пускаева, С.К. Сиволапов, Т.А. Стрекалова, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко). У детей данной категории наблюдается отставание в развитии всех видов мышления (наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического), которое в наибольшей мере обнаруживается по показателям актуального уровня развития и в наименьшей степени выступает при решении задач наглядно-действенного характера.

Нарушения речи (Н.Ю. Борякова, И.А. Коробейникова, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, Т.А. Фотекова) при ЗПР носят системный характер и входят в структуру дефекта. На уровне импрессивной речи отмечаются трудности в понимании сложных, многоступенчатых инструкций, логикограмматических конструкций типа «Коля старше Миши», «Береза растет на краю поля». Дети плохо понимают содержание рассказа со

скрытым смыслом, затруднен процесс декодирования текстов, т.е. затруднен процесс восприятия и осмысления их содержания. Дети рассматриваемой группы имеют ограниченный словарный запас. В их речи редко встречаются прилагательные, наречия, сужен глагольный словарь.

В школьном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики.

Недостатки развития моторики (Н.И. Озерцкий) у школьников описываемой категории обнаруживается на разных уровнях нервной и нервно-психической организации. Результатом функциональной недостаточности, проявлением слабо выраженной резидуальной органики являются имеющие место у всех детей двигательная неловкость и недостаточная координация, проявляющиеся даже в таких автоматизированных движениях, как ходьба, бег. У многих детей наряду с плохой координацией движений наблюдаются гиперкинезы – чрезмерная двигательная активность в форме неадекватной, чрезмерной силы или амплитуды движений. В некоторых случаях напротив, двигательная активность значительно снижена по отношению к нормальному уровню.

В исследованиях Т.А. Власовой и М.С. Певзнер отмечается, что для детей с ЗПР характерна, прежде всего, неадекватность самооценки, неорганизованность, некритичность. Эмоции младших школьников с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего дети внушаемы и склонны к подражанию.

На основе исследований Т.А. Власовой, Е.М. Мастюковой, М.С. Певзнер, Е.И. Переслени мы выделили характерные для детей младшего школьного с ЗПР особенности в эмоциональном развитии:

- 1) неустойчивость эмоционально-волевой сферы, что проявляется в невозможности на продолжительное время сконцентрироваться на целенаправленной деятельности. Психологической причиной этого

является низкий показатель сформированности произвольной психической активности;

2) проявление негативных характеристик кризисного развития, трудности в установлении коммуникативных контактов;

3) появление эмоциональных расстройств: обучающиеся испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям.

Незрелость эмоционально-волевой сферы (Н.Л. Белопольская, Е.С. Слепович) детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности.

Также детям младшего школьного возраста с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, гиперактивность, повышенная утомляемость, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, бедность психических процессов. В зависимости от преобладания эмоционального фона можно выделить два вида органического инфантилизма: тормозной – отличается преобладанием пониженного фона настроения, неустойчивый – отличается неспособностью к саморегуляции деятельности и поведения, психомоторной расторможенностью, импульсивностью.

Обучающиеся младших классов с ЗПР как правило характеризуются непосредственностью, несамостоятельностью, они не умеют целенаправленно выполнять задания, проконтролировать свою работу. И как следствие для их деятельности характерна неустойчивость внимания при низкой работоспособности и низкая познавательная активность, низкая продуктивность работы в условиях учебной деятельности, но при переключении на игру, соответствующую эмоциональным потребностям, продуктивность повышается.

Таким образом, мы выяснили, что задержка психического развития проявляется в замедлении темпа психического развития и его качественном своеобразии по сравнению с нормой. Особенностью детей с ЗПР является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических

функций. Все основные психические новообразования возраста у детей формируются с запаздыванием и имеют качественное своеобразие. Являясь следствием временно и мягко действующих факторов (ранней депривации, плохого ухода и др.), задержка темпа может иметь обратимый характер.

2.2 Особенности коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития

Особенности коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития исследовали многие выдающиеся педагоги и психологи (Л. Летинен, А. Штраус, В. Г. Петрова, В. Н. Романюта, Л. М. Шипицыной, С. Г. Шевченко, Е. О. Смирнова, Р. Д. Триггер и т. д.).

Однако, до настоящего времени не сформулировано единой характеристики особенностей коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития.

А.Г. Ковалев, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Н.П. Царева и др., обращая особое внимание на вопросы межличностного общения детей и аспекты изучения и преодоления трудностей их взаимодействия, устранения различных препятствий психологического и социального характера. Нарушения и трудности общения, коммуникативные барьеры исследовались также в работах Ф. Зимбардо, А. П. Егидеса, Е. В. Залюбовской, Е. В. Цуканова.

Р. Корсини описывает понятие «коммуникация» определяется как: «Взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» [39, с. 689].

В. Н. Романюта при описании младших школьников делает акцент на том, что на этом возрастном этапе дети оказываются в новой системе взаимоотношений с окружающими людьми и в новой для себя роли ученика. В образовательной организации обучающийся усваивает определенные правила и нормы этой организации, у детей формируется

такие качества личности, как самоконтроль, организованность и дисциплинированность. У младших школьников в пределах условно-возрастной нормы имеется потребность не только в общении, но и в обучении, ведущей деятельностью становится учебная. В школе ребенок учится взаимодействовать с людьми в различных ситуациях, выходить из конфликтных ситуаций и налаживать дружеские взаимосвязи, делает выбор в установлении коммуникативных связей. Все это возможно благодаря общению, которое носит целенаправленный характер. Ввиду того, что в младшем школьном возрасте взрослый для ребенка выполняет роль учителя и становится главным источником получения знаний об окружающем мире, у обучающихся формируется качественно новое общение со взрослыми [42, с. 55].

Дети с задержкой психического развития сталкиваются со сложностями в общении, что затрудняет их адаптацию в образовательной организации. А. В. Растянников указывает на то, что у детей с задержкой психического развития вербальное общение формируется в замедленном темпе в отличие от сверстников с нормотипичным развитием психики [41, с. 170].

Мотивационно-потребностная сфера обучающихся с ЗПР имеет свои особенности в отличие от обучающихся с нормотипичным развитием. В большей степени стремление контактировать с окружающими мотивируется физиологическими потребностями. Отмечаются поверхностные и кратковременные вербальные взаимодействия ребенка с ЗПР со взрослыми и сверстниками. Зачастую они вовсе избегают общения и стремятся к уединению.

В своем труде Л.И. Переслени выделили наиболее распространенные причины такого вербального поведения. У детей с ЗПР наблюдается бедный словарный запас, что мешает им быть активными участниками общения. В связи с этим таким детям не только сложно выразить свою мысль, но трудно понять своего собеседника, что влечет за собой слабо сформированные и

поверхностные коммуникативные связи [40, с. 148]. В силу низкого уровня развития коммуникативной сферы, обучающимся с задержкой психического развития не свойственно включаться в игровую деятельность со сверстниками, чаще всего они являются сторонними наблюдателями в процессе игры или предпочитают игры в одиночестве. Несмотря на то, что взрослый является организующим звеном игры и всячески взаимодействует с детьми, инициируя их заинтересованность процессом, дети с ЗПР не вовлекаются в процесс игры и не проявляют интерес к ней. У них слабо развито ролевое поведение, так как оно требует определенного уровня развития коммуникативной сферы и социализации [43, с. 27].

Е. О. Смирнова в своем труде обратила внимание на то, что у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического сохраняются игровая деятельность в качестве ведущей и ещё слабо сформирована учебная деятельность. В связи с этим у детей с ЗПР имеются трудности при установлении контактов со взрослыми, они в меньшей степени интересуются процессом обучения, их вопросы, адресованные взрослым, обычно сводятся к знаниям о внешних особенностях какого-либо предмета или явления, а не к сущностным характеристикам. Автор отметила и то, что обучающиеся быстро утомляются в процессе общения, что приводит к различного рода неадекватным психическим реакциям: раздражительность, злость, агрессия, плаксивость, обидчивость, гиперактивность. Подобного рода реакции зачастую обусловлены органическими нарушениями, из-за которых ребенок не может контролировать свое поведение [43, с. 134].

Учитывая психические особенности обучающегося с ЗПР, можно сделать вывод, что коммуникативная сфера у детей с таким диагнозом находится на низком уровне развития. Обучающиеся с ЗПР склонны к таким трудностям в рамках коммуникативной сферы, как избегание общения со взрослыми и сверстниками, конфликтность, неумение создавать продолжительные межличностные связи. Слабый уровень

сформированности эмоциональной сферы приводит к поверхностным контактам, проявляющимся в неустойчивости и ситуативности, к неумению проявлять эмпатию к другим людям. Часто у таких детей наблюдается повышенная агрессия, обидчивость, неадекватная реакция на замечания взрослых. Подобные поведенческие проявления проявляются по причине расторможенности психических процессов и повышенной возбудимости детей с задержкой психического развития. Подводя итог, можно отметить следующие ключевые особенности обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: избегание общения со взрослыми и сверстниками, конфликтность; эмоциональная поверхность коммуникативных связей с другими людьми, низкий уровень эмпатии (сопереживание); повышенная возбудимость нервной системы, ведущая к аффективным реакциям и неадекватным способам выхода из конфликта. Всё это происходит по причине особенностей психического развития обучающихся с ЗПР.

У детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдаются следующие особенности общения:

1. Трудности в речи.
2. Низкая потребность в общении.
3. Затруднения в выражении и определении эмоций других людей.

По причине незрелости мотивационно-личностной сферы появляется зависимость навыков общения от развития прочих сфер личности, поэтому коммуникативная деятельность таких детей не способна формироваться самостоятельно.

Многие психологические особенности ЗПР можно наблюдать уже на ранних этапах жизни ребенка, однако наиболее отчетливо и ярко они проявляются при переходе к школьному обучению. По особенностям познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и характеру поведения младшие школьники с задержкой психического развития значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников и

требуют специальных коррекционных воздействий для компенсации нарушений.

В учебных ситуациях младший школьник с ЗПР способен выполнять лишь то, что связано с его интересами. Результатом является общее отставание в социальном развитии. Личностный компонент «школьной незрелости» обусловлен недоразвитием или замедленным созреванием лобных и лобно-диэнцефальных систем головного мозга.

Развитие коммуникативной сферы – необходимое условие для формирования готовности к школьному обучению. Дети с ЗПР оказываются по многим характеристикам неспособными к систематическому усвоению знаний, умений, навыков. У детей с ЗПР снижена нуждаемость в общении не только со сверстниками, но и с взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность по отношению к взрослым, от которых они зависят. Дети почти не стремятся получить от взрослых оценку своих качеств, но необходимо отметить, что дети по собственной инициативе крайне редко обращаются за одобрением, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению.

Коммуникативную сферу можно рассмотреть в контексте межличностного общения. Так как младший школьный возраст является важным периодом в формировании межличностного общения. В этом возрасте расширяются контакты со школьниками, формируется устойчивая потребность в общении со сверстниками; усложняются формы межличностного взаимодействия; фокусируются вопросы, связанные с нормами и правилами взаимоотношений между людьми. Дети младшего школьного возраста чувствительны к воспитательному воздействию, специфика общения учителя с классом и с каждым ребенком детерминирует характер межличностного общения учащихся.

Важными факторами формирования межличностного общения является коллектив сверстников, в котором усваиваются многие нормы,

ценности, стереотипы поведения, приобретается опыт межличностного общения, а также специально организованные учителем внеурочные занятия, которые помогают детям справиться с неуверенностью в себе, скованностью в общении, неспособностью контролировать те чувства и поступки, которые препятствуют их успешному межличностному общению со сверстниками.

На основе полученной информации о характере межличностных отношений, о качестве социальной жизни учеников педагог планирует воспитательную работу по формированию межличностного общения младших школьников с ЗПР, в содержание которой включается два направления: развития коммуникативно-адаптивных механизмов личности и оптимизация социально-педагогической среды.

Первое направление предполагает формирование системы знаний о культуре межличностного общения, основополагающих нормах и правилах поведения в обществе, бесконфликтном общении с окружающими; самовоспитание младших школьников. Включает в себя формирование совокупности умений и навыков межличностного общения, опыта успешного взаимодействия со взрослыми, сверстниками и другими детьми. Важным условием этого направления является привлечение младших школьников с ЗПР к нравственной оценке их поведения.

Постоянное участие в жизни коллектива класса, в межличностном общении со школьниками, самостоятельное регулирование (без вмешательства учителя) тех отношений, которые возникали при этом, требуют от учащихся начальной школы весьма высокого уровня осознания поведения своего и окружающих. Учителя помогают учащимся осмыслить накапливаемый опыт межличностного общения с одноклассниками и окружающими людьми. Необходимо создавать круг ситуаций, в основном в игровой деятельности, в которых младшие школьники оказываются перед необходимостью дать оценку поведению своему и окружающих, самому

становиться объектом признания; привлекать детский коллектив, учителей, родителей к оцениванию по достоинству поступков младших школьников.

Очень важно, чтобы в детском образовательном учреждении создавались комфортная благоприятная среда и специальные условия для детей с задержкой психического развития, в которой он сможет чувствовать себя комфортно и при этом наиболее интенсивно будет происходить формирование его коммуникативных навыков. Полученные результаты могут в дальнейшем использоваться для целенаправленной работы по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Гуманно-личностный подход утверждает идеи гуманного отношения к ребенку, педагогической любви к детям, заинтересованности в их судьбе, оптимистической веры в их творческие силы, этичного отношения к ним, управления воспитанием и всей школьной жизнью учащихся с позиции их интересов. Он предполагает сотрудничество со школьниками, отсутствие прямого принуждения, оказание педагогической поддержки учащимся, проявление терпимости к детским недостаткам. Учителя экспериментальных классов в формировании культуры межличностного общения младших школьников придерживались гуманно-личностного стиля отношений с учащимися, что способствовало созданию в детском коллективе атмосферы доверия, понимания, сотрудничества, тепла в межличностном общении с педагогами и между младшими школьниками.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о том, что для детей с ЗПР характерен более низкий уровень владения социально-коммуникативными навыками в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В ходе написания второй главы были рассмотрены вопросы клинико-психолого-педагогической характеристики детей младшего школьного

возраста ЗПР, особенностей коммуникаций младших школьников с задержкой психического развития и обзору коррекционных методик по развитию коммуникативной сферы у младших школьников с задержкой психического развития.

Выявлено, что коррекционно-логопедическая работа была направлена не только на развитие диалогической речи, но также и на развитие неречевых психических функций дошкольников. Дифференцированный подход должен осуществляться с учетом доминирующих нарушений и их соотношений с другими компонентами, лежащими в основе процесса речи, а также с учетом индивидуальных особенностей детей с ЗПР. Развитие навыка общения строилось с учетом общедидактических и специфических принципов обучения.

Предполагается, что при включении разработанных нами игр и заданий в процесс коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста, имеющими задержку психического развития, будет отмечаться улучшение в общении, активное использование диалогической речи, а также, наиболее приближенные к их сверстникам без отклонений в психическом развитии, показатели диалогической речи после завершения коррекционной работы лучше, чем у детей не подвергающиеся коррекции.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенностью детей с задержкой психического развития является неравномерность (мозаичность) нарушений различных психических функций. Дети дошкольного возраста с задержкой психического развития характеризуются недостаточным развитием восприятия, неспособностью концентрировать внимание на существенных (главных) признаках объектов. Логическое мышление у таких детей может быть более сохранным по сравнению с памятью. Отмечается отставание в речевом развитии. У детей отсутствует патологическая инертность психических процессов.

Такие дети способны не только принимать и использовать помощь, но и переносить усвоенные умственные навыки в другие сходные ситуации. С

помощью взрослого дети с задержкой психического развития могут выполнять предлагаемые им интеллектуальные задания на близком к норме уровне, хотя и в замедленном темпе. Отмечается характерная для них импульсивность действий, недостаточная выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкая продуктивность деятельности.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Изучение и состояния коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития

Для изучения коммуникативной сферы у младших школьников с ЗПР в условиях во внеурочной деятельности нами были отобраны диагностические методики. Исследование проводились на базе МАОУ СОШ 73, г. Челябинск. В исследовании участвовали 10 детей первого класса с ЗПР.

Цель – теоретически изучить и практическим путем проверить эффективность реализации психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы.

Изучение коммуникативной сферы младших школьников с задержкой психического развития осуществлялось на констатирующем этапе эксперимента с помощью диагностических методик:

1. Методика «Рукавички» (Г.А.Цукерман);
2. Методика «Мой друг» (Г.Р. Хузеева);
3. Методика «Закончи историю» (Л.А. Головей);
4. Методика «Дорога к дому» (А.Г.Асмолов).

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

Цель: изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений.

Перед проведением нами был подготовлен следующий материал: силуэтные изображения рукавичек (приложение 1) и 2 набора цветных карандашей.

Ход обследования: детям дали по одной рукавичке и попросили их украсить, но так чтобы они составляли пару, были одинаковыми. Пояснили,

что сначала нужно договориться какой узор рисовать, а потом приступать к работе. Детям даются одинаковые наборы цветных карандашей. При обработке данных, нами были использованы следующие критерии оценивания: продуктивность совместной деятельности (оценивается по степени сходства узоров на рукавичках); умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.; взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют; взаимопомощь по ходу рисования; эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Обработка результатов:

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.

2. Методика «Мой друг» (Г.Р. Хузеева).

Предназначена для изучения представлений о сверстнике (его социальных и личностных качествах), степень дифференцированности и эмоционально о отношения к сверстнику.

Инструкция: «Нарисуй своего друга, каким ты его представляешь». Затем предложите лист белой бумаги и цветные карандаши. После

окончания рисования ребенку задайте вопросы: «Кто он? Какой он? Чем он тебе нравится? Почему он твой друг?».

Критериями оценки:

- 1) эмоциональное отношение к сверстнику,
- 2) степень дифференцированности образа сверстника. Рисунок

анализируйте по следующим параметрам:

- цвет,
- размер,
- прорисовка,
- наличие себя рядом,
- отношение через изображение,
- пол друга.

Высокий уровень сформированности образа сверстника:

положительное эмоциональное отношение, высоко структурированный образ друга (не менее 5–6 содержательных характеристик сверстника, с использованием разных категорий (внешность, умения, личностные характеристики)).

Средний уровень сформированности образа сверстника:

амбивалентное эмоциональное отношение к сверстникам, средний уровень структурированности образа сверстника (не менее 3–4 характеристик друга).

Низкий уровень сформированности образа сверстника:

амбивалентное или отрицательное отношение к сверстнику, слабая структурированности образа (1–2 характеристики – «хороший друг», «нравится» и т. д.).

3. Методика «Закончи историю» (Л.А. Головей).

С помощью методики проверяются знания о нравственных нормах, о способностях формировать историю и уровне коммуникативного развития.

Инструкция: «Мы будем рассказывать истории, а ты их закончи».

Детям предлагаются следующие примеры ситуаций:

История 1. Дети строили город. Оля стояла и смотрела, как играют другие. К ребятам подошла воспитательница и сказала: «Мы сейчас будем ужинать. Пора складывать кубики в коробки. Попросите Олю помочь вам». Тогда Оля ответила... Что ответила Оля? Почему? Как она поступила? Почему?

История 2. Кате на день рождения мама подарила красивую куклу. Катя стала с ней играть. Тут подошла к ней ее младшая сестра Вера и сказала: «Я тоже хочу поиграть с этой куклой». Тогда Катя ответила... Что ответила Катя? Почему? Как поступила Катя? Почему?

История 3. Люба и Саша рисовали. Люба рисовала красным карандашом, а Саша зеленым. Вдруг Любин карандаш сломался. «Саша, — сказала Люба, — можно мне дорисовать картинку твоим карандашом?» Саша ответил...

Что ответил Саша? Почему? Как поступил Саша? Почему?

История 4. Петя и Вова играли вместе и сломали дорогую красивую игрушку. Пришел папа и спросил: «Кто сломал игрушку?» Тогда Петя ответил...

Что ответил Петя? Почему? Как поступил Петя? Почему?

Затем проводится обработка результатов.

1 балл — ребенок оценивал поступки детей, но не правильно (низкий уровень)

2 балла — ребенок не все поступки детей оценил правильно (средний уровень).

3 балла — ребенок все поступки детей оценил правильно (высокий уровень).

4. Методика «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель» (А.Г.Асмолов).

Цель: выявить уровень сформированности действия по передаче отображению предметного

Ход обследования: двух детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой). Одному ребенку дают карточку с линией, изображающей путь к дому другому ребенку – карточку с ориентирами-точками. Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию – дорогу к дому – по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;

- способность строить понятные учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги;

- умение задавать вопросы, необходимые сведения от партнера по деятельности;

- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;

- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Уровни оценивания:

Низкий уровень (1 балл): узоры не построены или непохожи на образцы; указания не содержат формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

Средний уровень (2 балла): в узоре имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание.

Высокий уровень (3 балла): узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

Перейдем к результатам диагностик. Методика «Рукавички» (Г.А.Цукерман) (табл.1).

Таблица 1 – Результаты методики «Рукавички»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ИринаМ.			+
2	ОксанаУ.			+
3	УльянаД.		+	
4	Кристина С.		+	
5	Ксения А.		+	
6	Демид П.	+		
7	ФедяН.	+		
8	Арина Ф.			+
9	Карина Ф.		+	
10	Виталий С.			+

Исходя из результатов видно, что лишь у 2 детей сотрудничество и коммуникация находится на высоком уровне, это указывает на то, что дети смогли договориться, найти компромисс и прийти к единому решению. По 4 детей имеют средний и низкий уровень, что указывает на затруднения либо явные проблемы в процессе сотрудничества.

Методика «Мой друг» (Г.Р. Хузеева) (табл.2).

Таблица 2 – Результаты методики «Мой друг»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ИринаМ.			+
2	ОксанаУ.		+	
3	УльянаД.		+	
4	Кристина С.		+	
5	Ксения А.		+	
6	Демид П.		+	
7	Федя Н.			+
8	Арина Ф.			+

9	Карина Ф.			+
10	Виталий С.			+

На основе из таблицы 2, отметим, что у детей не наблюдается высокого уровня понимания друг друга. Уровни разделились поровну – 5 детей имеют амбивалентное эмоциональное отношение к сверстникам, средний уровень структурированности образа сверстника и 5 детей имеют амбивалентное или отрицательное отношение к сверстнику.

Методика «Закончи историю» (Л.А. Головей) (табл. 3).

Таблица 3 – Результаты методики «Закончи историю»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ИринаМ.			+
2	ОксанаУ.		+	
3	УльянаД.		+	
4	Кристина С.			+
5	Ксения А.		+	
6	Демид П.			+
7	Федя Н.	+		
8	Арина Ф.			+
9	Карина Ф.			+
10	Виталий С.			+

Из таблицы 3, отметим, что лишь 1 ребенок имеет высокий уровень знаний о нравственных нормах, о способностях формировать историю и уровне коммуникативного развития. Среднему уровню соответствует 3 ребенка и низкому – 6, что указывает на то, что детям сложно ориентироваться в нравственных нормах, им тяжело понять эмоции людей и т.д.

Методика «Дорога к дому» (А.Г. Асмолов) (табл.4).

Таблица 4 – Результаты методики «Дорога к дому»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ИринаМ.		+	
2	ОксанаУ.			+
3	УльянаД.			+
4	Кристина С.		+	
5	Ксения А.			+

6	Демид П.			+
7	Федя Н.			+
8	Арина Ф.			+
9	Карина Ф.			+
10	Виталий С.			+

На основе таблицы 4, отметим, что среди детей доминирует низкий уровень сформированности действия по передаче отображению предметного, которому соответствует 8 человек, и 2 детей обладают средним уровнем.

Для наглядности отразим первичные полученные результаты по всем 4 методикам на рисунке 1.

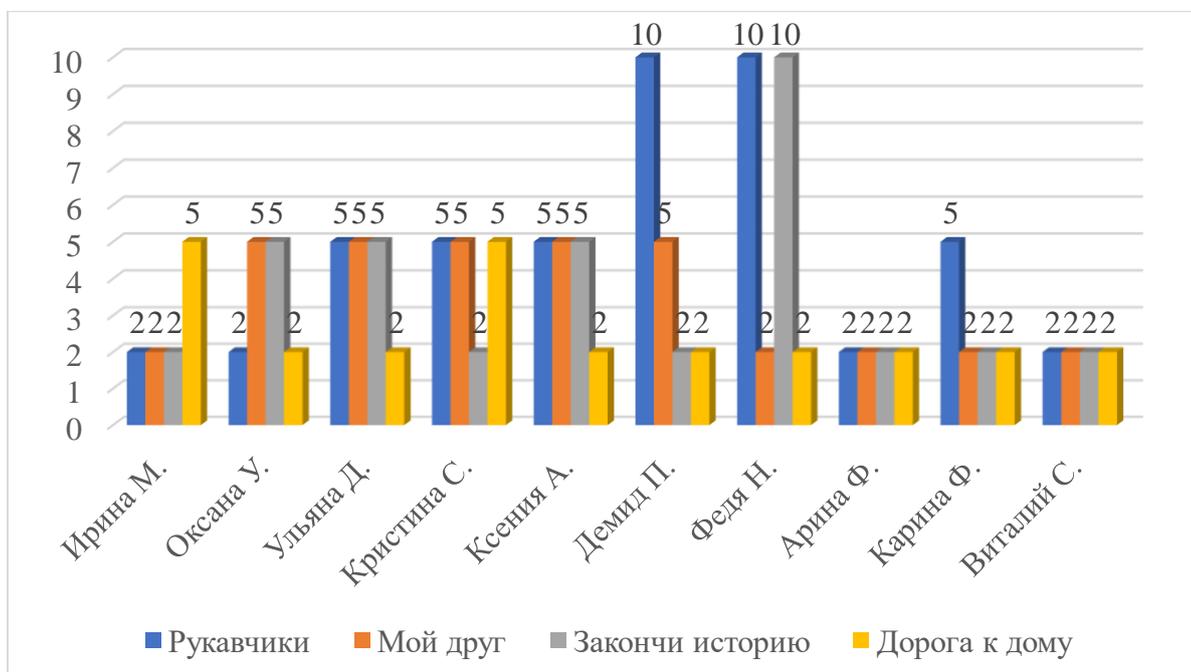


Рисунок 1 – Первичные результаты методик

Значение столбиков диаграммы были представлены в уровнях (высокий, средний, низкий), но для наглядности были переведены в десятибалльную шкалу:

Низкий уровень-2

Средний уровень-5

Высокий уровень-10

На основе полученных результатов, мы приходим к выводу о том, что у детей наблюдается низкий или средний уровни развития

коммуникативной сферы, сотрудничества и ориентации по посторонней инструкции.

- затрудняются в принятии на себя функции организатора;
- не выслушивают собеседника;
- отмечается повышенная возбудимость, ведущая к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта;
- не могут определить эмоциональное состояние другого человека, слабое чувство эмпатии;
- нарушено формирование перцептивной и интерактивной сторон общения.

Выявленные нарушения коммуникативной сферы детей позволили нам определить ряд педагогических условий сопровождения детей младшего школьного возраста с ЗПР по развитию коммуникативной сферы, организацию и реализацию которых рассмотрим подробно в следующем параграфе.

Таким образом, для повышения уровня развития данных критериев необходимо провести коррекционно-развивающую работу с детьми (параграф 3.2).

3.2 Коррекционно-развивающая работа по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

Разработанный нами комплекс игр и упражнений по формированию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития использовался во внеурочной деятельности.

Цель коррекционной работы: организация коррекционно-развивающей работы в коррекционных группах для детей младшего школьного возраста с ЗПР для совершенствования культуры общения и поддержания темы беседы, формирования умения задавать вопросы, давать

развёрнутые ответы, развитие произвольной коммуникативной деятельности.

Задачи коррекционной работы по формированию диалогической речи у детей с задержкой психического развития:

- 1) развитие умения вести диалог, используя мимику и жесты;
- 2) формирование навыков удовлетворения социальных потребностей;
- 3) формирование навыка поддерживать тему беседы;
- 4) развитие умения применять формулы речевого этикета.

Однако главная роль в этом процессе принадлежит родителям, под влиянием которых происходит развитие детей. Взрослый может помочь ребенку овладеть умением полноценно общаться, пользоваться в целях общения разными формами и типами высказываний.

Нами было определено 4 направления коррекционной работы:

1. Формирование культуры диалога.

Л.С. Выготский разработал учение о первичности и вторичности дефекта, о социальной природе вторичного дефекта. Он сформулировал понятие зона ближайшего и актуального развития ребенка, выявив взаимосвязь психического развития и обучения, где обучение служит движущей силой развития.

Коррекционно-педагогическое сопровождение направлено на обеспечение двух процессов:

- 1) сопровождение развития ребенка и сопровождение процесса его обучения, воспитания, коррекции имеющихся отклонений. Это направление включает в себя: коррекционную работу, направленную на исправление или ослабление имеющихся нарушений, и развивающую работу, направленную на раскрытие потенциальных возможностей ребенка, достижение им оптимального уровня развития;

- 2) особый путь поддержки ребенка, помощи ему в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации.

Очевидно, что коррекционную работу по развитию диалогической речи необходимо осуществлять дифференцированно, в зависимости от характера выявленных трудностей. Учитывался принцип единства возрастного и индивидуального в развитии ребенка. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития;

Также, большое значение при организации работы имел принцип единства коррекции и развития. В качестве основных условий развития можно назвать следующие:

1. Максимальная реализация возрастных возможностей ребенка;
2. Развитие индивидуальных особенностей ребенка;
3. Создание благоприятного, эмоционального положительного фона.

На основании анализа специальной литературы по проблеме исследования мы определили то, что развитие диалогической речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет эффективно при условии использования в образовательном процессе подвижных и ролевых игр с диалогами на основе сказки.

На основании полученных данных нами была разработан комплекс игр и упражнений по развитию диалогических умений.

Коррекционная работа была направлена не только на развитие диалогической речи, но также и на развитие неречевых психических функций школьников. Дифференцированный подход должен осуществляться с учетом доминирующих нарушений и их соотношений с другими компонентами, лежащими в основе процесса речи, а также с учетом индивидуальных особенностей детей с ЗПР. Развитие навыка общения строилось с учетом обще дидактических и специфических принципов обучения.

Предполагается, что при включении разработанных нами игр и упражнений в процесс коррекционных занятий с детьми младшего школьного возраста, имеющими задержку психического развития, будет отмечаться улучшение в общении, активное использование диалогической

речи, а также, наиболее приближенные к их сверстникам без отклонений в психическом развитии, показатели диалогической речи после завершения коррекционной работы лучше, чем у детей не подвергающиеся коррекции.

2.Создание благоприятного эмоционального фона, развитие умения устанавливать контакт друг с другом.

Младший школьный период характеризуется активным развитием психических процессов, в том числе эмоционально-волевой сферы. Для обогащения личного опыта школьнику важно полноценно взаимодействовать с окружающими, познавать окружающий мир и тренировать способности. На сегодняшний день мы можем отметить, что наиболее слабым эмоциональным развитием отличаются дети с задержкой психического развития. Для них свойственны такие особенности, как: неумение различать и определять чувства и настроение других людей, они импульсивны, отмечается: перемены настроения, состояния тревоги или агрессивности, а при выполнении деятельности воспитанники страдают повышенной утомляемостью.

Таким образом, сегодня педагоги, специалисты и психологи разрабатывают современные методы и приемы для развития эмоциональной сферы у дошкольников с ЗПР, опираясь на основополагающие государственные стандарты.

Анализируя психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы можем выделить ряд авторов, занимающихся развитием эмоциональной сферы и эмоционального интеллекта у младших школьников с ЗПР: Н. Л. Банных, Е. Б. Коваленко, С. С. Лукьянова, Е. В. Бедеева, М. С. Тимофеева, С. С. Ляпидевский, Б. И. Шостак, Е. С. Рахманова, Т. И. Исмагилова, Т. М. Олейникова, И. В. Федюнина, Е. Н. Романько.

Современные практики в своих методических разработках говорят о том, что эмоционально-волевая сфера у детей с задержкой психического развития находится на более ранней ступени развития, чем у сверстников с

нормальным развитием. Такие дети показывают слабые результаты в усвоении знаний, так как у них присутствует и незрелость мотивационной сферы и не сформированность психических функций в целом.

Таким образом, целесообразно рассмотреть пути формирования эмоциональной сферы посредством различных подходов.

Психолого-педагогический опыт практиков позволил нам выделить наиболее актуальные методы развития эмоциональной сферы у школьников с ЗПР:

1) сказкотерапия – метод психологической коррекции с целью решения индивидуальных проблем и гармоничного развития личности;

2) игротерапия – метод коррекционного воздействия на воспитанников, имеющих эмоциональные нарушения, неврозы или страхи;

Рассмотрим опыт современных практиков и основные аспекты воздействия по вышеперечисленным направлениям.

Метод сказкотерапии наиболее актуален в дошкольном образовании, так как специфика работы специалистов благоприятна созданию сказочно-игровой обстановки. Такие педагоги, как: Т.И. Исмагилова, Т.М. Олейникова, Е.Б. Коваленко и др. работают со сказкой различными способами, однако в их программах можно выделить 3 этапа планирования работы: организационный, основной, заключительный. На организационном этапе совместно с детьми читают и обсуждают сказку, в которой рассматривается предполагаемая проблема, далее педагог предлагает детям проанализировать главных героев, их характерные черты, особенности и поступки.

На основном этапе с детьми проводится работа по развитию коммуникации: предлагается продолжить сказку или изменить концовку на более правильную, адекватную понятиям этики и эмпатии. Заключительный этап предполагает проигрывание коротких сценок из сказки, при этом концовка может быть как задуманной автором, так и воображаемой, направленной на коррекцию проблемы.

Игротерапия – метод, наиболее любимый ребенком и максимально эффективный, при условии правильного подбора методических приемов. Такие педагоги, как: Н. Л. Банных, Е. Б. Коваленко, И. В. Федюнина, Е. В. Бедеева и другие, практикуют такие способы эмоционального развития, как: ролевые игры; психогимнастические игры; коммуникативные игры; игры и задания, направленные на развитие произвольности; игры, направленные на развитие воображения; релаксационные игры; игры-драматизации; спортивные игры и прочие. Педагоги отмечают, что игра, как привычный способ самовыражения для ребенка и его естественная среда, способствуют формированию таких положительных аспектов, как: самовосприятие, управление собой, социальная восприимчивость и управление отношениями.

Анализируя различные понятия, можно сделать вывод о том, что эмоциональная сфера выступает сложной системой взаимодействующих и обуславливающих друг друга эмоций, эмоциональных состояний и чувств, а способов развития этой многогранной сферы достаточно много. На сегодняшний день специалисты предлагают различные техники и методы, направленные на стимулирование, мотивирование, формирование и обогащение внутреннего опыта воспитанников, их эмоциональной сферы и интеллекта, а так же способностей сознавать и контролировать свои эмоции, что положительно влияет на становление личности ребенка.

3. Развитие понимания смысла высказываний.

На современном этапе модернизации школьного образования одними из самых незащищенных оказываются дети с задержкой психического развития, испытывающие повышенные трудности в обучении, которые обусловлены как особенностями развития их познавательных процессов, формирования эмоционально-волевой сферы и личности в целом, так и пробелами в методическом обеспечении процесса их обучения. В связи с этим одним из важнейших

исследовательских направлений специальной педагогики является разработка теоретических основ коррекции нарушений, вызванная необходимостью дать ценное образование детям с ограниченными возможностями здоровья и обеспечить условия для максимально возможного «культурного развития» каждого ребенка (Н.Н. Малофеев [37]).

Дети младшего школьного возраста с ЗПР испытывают трудности на уровне понимания смысла высказывания, предложений и связей между предложениями, что приводит к сложностям при уяснении смысловой структуры текста (Е.С. Слепович [51], Р.Д. Тригер [61] и др.). Учащимся не удается самостоятельно выделять существенные связи между частями условия задачи, находить основную мысль и определять правильное.

Трудности в понимании у детей с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми выражены тем больше, чем сложнее и непривычнее для детей словесная формулировка. При неполном понимании содержания дети обнаруживают склонность искать в ее тексте внешние ориентиры. Дети поспешно, импульсивно, не имея внутреннее сосредоточиться.

Основываясь на данных, полученных в результате анализа психолого-педагогической литературы и проведенного исследования понимания смысла младшими школьниками с ЗПР, мы предприняли попытку определить методические условия, способствующие формированию данных умений у младших школьников с ЗПР.

Формирование предпосылок для успешного восприятия смысла высказывания. Поскольку трудности в понимании смысла высказывания у детей с ЗПР начинаются на уровне отдельных слов и предложений недостаточным пониманием, при работе с младшими школьниками с ЗПР необходимы подготовительные задания, направленные на отработку этих умений.

Внимание ребенка на смысловой стороне текста возможно осуществлять путем проведения предварительной беседы по теме.

Важными условиями, также обеспечивающими «активное понимание», способствующими развитию мыслительной и речевой деятельности являются:

- применение игр на постановку детьми вопроса;
- развитие внутренней визуализации путем последовательного представления информации в наглядно-образной форме от использования драматизации, последовательных, сюжетных картинок;
- сочетание анализа текста с его составлением : именно составление текста как наиболее творчески процесс будет способствовать повышению интереса к анализу готового текста (однако, учитывая тот факт, что у детей с ЗПР развитие экспрессивной речи существенно отстает от развития импрессивной речи, работа по анализу текста должна опережать работу по его составлению; логическим продолжением занятий по анализу и составлению текста являются задания по редактированию текста, способствующие формированию осмысленного, критического отношению к тексту);
- использование на определенных этапах работы нестандартных формулировок.

Анализ результатов проведенного эксперимента подтвердил обоснованность и продуктивность предложенного коррекционно-развивающего обучения младших школьников с ЗПР пониманию текста сюжетной задачи. Полученные данные свидетельствуют о потенциальных возможностях понимания текста сюжетной задачи детьми с ЗПР при условии специально организованного системного коррекционного воздействия.

4. Развитие понимания интонации говорящего.

Необходимость формирования интонационной стороны речи младших школьников отображена в требованиях действующего на сегодняшний день Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. К ряду требований освоения

основной образовательной программы начального общего образования ФГОС НОО относит владение учащимися навыками адаптации, освоение социальной роли, развитие этических чувств, эмоционально-нравственной отзывчивости, развитие навыков сотрудничества. В качестве личностных результатов обучения предусмотрены: готовность к саморазвитию, ценностно-смысловые установки, которые отображают индивидуально-личностные позиции учащихся, социальные компетенции, личностные качества.

Одной из социальных компетенций является интонационная компетенция, в состав которой входит наличие у детей знаний, умений и навыков, которые позволяют адекватно воспринимать и применять в собственной речи интонационные характеристики.

К интонационной компетенции можно отнести: понимание детьми определения интонации и ее компонентов; способность воспринимать акустические параметры интонации; умение различать по интонации выражение основных эмоциональных состояний; умение использовать в собственной речи логические ударения, силу, высоту, тембр голоса, паузы в соответствии с содержанием высказывания; умение отбирать нужную интонацию для того, чтобы выразить эмоциональное состояние; передавать эмоциональные интонации в письменной речи.

Таким образом, развитие интонационной стороны речи отвечает за личностные результаты учебной деятельности и соотносится с развитием регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий, о чем говорится в ФГОС НОО. Иными словами, необходимость развития интонационной стороны речи младших школьников является одним из направлений работы в соответствии с ФГОС НОО.

Уровень развития интонационной выразительности речи детей с ЗПР младшего школьного возраста во внеурочной деятельности повысится, если учитываются особые образовательные потребности, специфичность процесса формирования интонационной выразительности речи детей с ЗПР

младшего школьного возраста; определены критерии, показатели, уровни сформированности интонационной выразительности речи детей с ЗПР младшего школьного возраста, позволяющие отслеживать динамику ее развития: высокий, средний, низкий; учитывается и последовательно реализуется система взаимосвязанных педагогических условий реализации внеурочной деятельности, направленной на формирование интонационной выразительности речи детей с ЗПР младшего школьного возраста; во внеурочной деятельности организуется речевое общение и взаимодействие, обеспечивающее возможность использовать интонационную окрашенность речи; деятельность детей носит творческий, эмоционально окрашенный характер, требующий использования на практике средств интонационной выразительности речи.

Формирование интонационной выразительности речи учащихся с ЗПР является одной из задач коррекционной работы с данной категорией детей. Представляя собой весьма сложный процесс, становление интонационной выразительности речи зависит как от внешних, так и от внутренних факторов.

В качестве внешних факторов выступают условия социальной среды, в которых воспитывается ребенок [7–9]. К внутренним факторам относятся прежде всего особенности индивидуального развития и воспитания. Наравне с внутренними факторами внешние факторы в младшем школьном возрасте играют весомую роль в формировании интонационной выразительности речи учащихся. В связи с этим от успешности организации благоприятной социальной среды во многом зависит эффективность развития интонационной выразительности речи младшего школьника [10–12]. Обучающиеся с ЗПР испытывают значительные трудности в области использования интонации в собственной речи, которые зачастую вызваны отставанием в развитии высших психических функций или педагогической запущенностью. Недостаточно развитая речь у детей с ЗПР приводит к низкому уровню интонационной выразительности, неспособности

использовать средства интонации, возникновению пунктуационных трудностей, трудностей чтения и восприятия текста, коммуникативным проблемам и сложностям в общении.

Отсутствие целенаправленной и систематической работы по развитию интонационной выразительности речи данной категории учащихся приводит к еще более низким показателям школьной успеваемости. В связи с этим, а также учитывая необходимость создания благоприятной социальной среды, перед педагогами, работающими с детьми с ЗПР, стоит задача поиска оптимальных путей организации работы по развитию интонационной выразительности речи.

Одним из средств организации данной работы может стать внеурочная деятельность, представляющая собой обобщенное понятие, объединяющее в себе все виды деятельности школьников, кроме учебной, с помощью которых происходит реализация содержания программ воспитания, а также задач, связанных с социализацией обучающихся в обществе.

Основная цель внеурочной деятельности заключается в том, чтобы обеспечить учащимся дополнительные возможности и условия для формирования и развития интересов, склонностей, способностей. Наше исследование состояло из нескольких этапов. Содержанием констатирующего эксперимента стало определение критериев, подбор диагностического инструментария, изучение уровней сформированности интонационной выразительности речи у младших школьников с ЗПР.

Формирующий этап был направлен на определение содержательной составляющей комплекса занятий во внеурочной деятельности, направленных на формирование интонационной выразительности речи у детей с ЗПР младшего школьного возраста. Контрольный эксперимент предполагал сбор данных для анализа степени влияния комплекса занятий во внеурочной деятельности на формирование интонационной выразительности речи у детей с ЗПР младшего школьного возраста.

Опираясь на данные современных психолого-педагогических исследований, мы определили, что интонационная выразительность речи у младших школьников с ЗПР состоит из следующих качеств: когнитивный компонент – наличие знаний и представлений учащихся об интонационных средствах выразительности речи; умение определять интонацию предложения по его содержанию; поведенческий компонент – умение различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи; умение воспринимать и воспроизводить просодические характеристики речи – мелодика, ударение, динамика, темп, ритм; эмоциональный компонент – способность произносить фразы с разной интонацией; умение использовать невербальные средства выразительности в произносимой речи.

В соответствии с выделенными компонентами нами были предложены критерии для изучения уровней развития интонационной выразительности речи у младших школьников с ЗПР, а также подобран соответствующий диагностический материал к каждому из критериев. Для определения когнитивного компонента использованы методики «Как говорить правильно?», «Угадай интонацию». Для определения поведенческого компонента использовались подборка игр, которые представлены в таблице.

Примеры игр и упражнений для детей с ЗПР первой группы в таблице.

	Направление коррекционной работы	Название игры	Ход игры
1		«Вежливые слова»	Цель: развитие чувства уважение, доброжелательного отношения к людям. Материал: мяч. Ход игры: игра проводится в кругу с мячом, который дети бросают друг другу, называя любые вежливые слова. Затем, упражнение усложняется: предлагается называть только слова «приветствия», «прощания», «извинения», «благодарности». В конце упражнения обсуждается, какие чувства вызывают вежливые слова.

2	Формирование культуры диалога	«Волшебная фраза»	<p>Цель: учить детей вежливо формулировать просьбу и доброжелательно реагировать на неё.</p> <p>Материал: игрушки.</p> <p>Ход игры: детям предлагается встать в 2 колонны с равным количеством человек. После этого, педагог раздаёт игрушки участникам первой колонны. Задача детей противоположной стороны вежливо попросить игрушку и товарища. Те, кто отдаёт игрушку должны так же вежливо согласиться с просьбой. Дети вступают в диалог, используя штампы речевого этикета.</p> <p>Дай, пожалуйста, мне игрушку. Вот, возьми, пожалуйста. Спасибо!</p>
3		С кем можно так общаться?	<p>Цель: Учить дифференцировать вежливые слова, закреплять смысловую сторону слов.</p> <p>Ход игры: Воспитатель задает детям вопрос: "С кем можно так общаться?"</p> <p><u>Здравствуй!</u> <u>Добрый день!</u> <u>Привет!</u> <u>Здорово!</u> <u>Чао!</u> <u>Пока!</u> <u>До свидания!</u> <u>Будь здоров!</u> <u>До встречи!</u></p>
4		«Догадайся»	<p>Цель: Обогащать, расширять и активизировать словарь «вежливости».</p> <p>Ход игры: Воспитатель: (Закончи предложение). 1. Растает даже ледяная глыба от слова тёплого... (спасибо) 2. Зазеленеет старый пенёк, когда услышит... (добрый день) 3. Мальчик вежливый и развитый говорит при встрече... (здравствуйте) 4. Когда нас бранят за шалости, говорим (Простите нас, Пожалуйста).</p>
5		«Доброе слово»	<p>Цель: Упражнять детей в употреблении вежливых слов, используя выражение, мимику, позу.</p> <p>Ход игры: Воспитатель предлагает детям сказать доброе слово товарищам.</p>
6		«Хорошо/плохо»	<p>Цель: Продолжать употреблять в речи вежливые слова; закреплять знания и умения детей о поведении в обществе, формировать у детей искреннее проявление любви к людям, доброжелательное отношение друг к другу. Быть внимательным и оказывать другим помощь. Убеждать, что доброта приобретается и подкрепляется каждым действием и поступком.</p> <p>Материал: сюжетные картинки.</p>
7		«Не ошибись»	<p>Цель: Обогащать, расширять словарь «вежливости».</p> <p>Ход игры:</p>

			<p>Я буду давать команды, но выполнять вы будете только те, в которых есть «волшебные слова».</p> <p>Итак, начали! Не ошибитесь, пожалуйста!</p> <p>Встаньте, пожалуйста!</p> <p>Поднимите руки.</p> <p>Поднимите, пожалуйста, руки!</p> <p>Будьте добры, похлопайте!</p> <p>Потопайте.</p> <p>Попрыгайте, пожалуйста!</p> <p>Тихо сядьте.</p> <p>Тихо сядьте, пожалуйста!</p>
8		«Эхо»	<p>Цель: Обогащать, расширять и активизировать словарь «вежливости» (употребление вежливых слов) формулами речевого общения в разных видах деятельности.</p> <p>Ход игры:</p> <p>Расскажите, что такое эхо. Тихим голосом, как настоящие заговорщики, скажите: «Трам-ра-ра, начинается игра. На счёт три, здороваемся вместе». Или: «Трам-хо-хо, играем в «Эхо». Ну-ка, быстренько играй, я начну, ты повторяй». Вы здороваетесь, а дети повторяют. Продолжайте играть в «Эхо», используя слова прощания, благодарности и так далее.</p>
9		«Птица благодарности»	<p>Цель:</p> <p>Ход игры:</p> <p>Попросите детей представить, что на землю прилетела птица благодарности. Она залетала в окна к тем, кто забыл поблагодарить за что-либо своих родителей, друзей или знакомых, и напоминала им об этом. Затем дети должны представить, что птица благодарности залетела к ним в окно; вспомнить всех, кого они забыли поблагодарить, и мысленно сказать им спасибо.</p>
10		«Школа вежливости»	<p>Цель: Формировать навыки культурного общения.</p> <p>Ход игры:</p> <p>Все дети встают в волшебный круг вежливости. Один ребенок говорит какое-либо вежливое слово своему соседу. Тот, в свою очередь, повторяет это слово и добавляет к нему свое. Следующий по кругу повторяет два предыдущих вежливых слова и добавляет к ним новое и т.д. Например: здравствуйте, желаю удачи, простите, будьте любезны, не стоит благодарности, очень рад, очень приятно, всего вам доброго, не стоит труда, спасибо, пожалуйста и т.д.</p>
11		«Знакомство с мячиком»	<p>Цель: формирования позитивного настроения в группе; знакомство детей друг с другом;</p> <p>Материал: мяч.</p> <p>Ход игры: Дети располагаются в круге и поочередно бросают мячик друг другу, при этом называя своё имя. Позже, предлагается называть имя игрока, от которого «прилетел» мяч.</p> <p>Через некоторое время дети кидают мяч тому, с кем хотят поиграть (это может быть не один участник).</p>

12	Создание благоприятного эмоционального фона, развитие умения устанавливать контакт друг с другом.	«Любимое имя»	Цель: эмоциональное раскрепощение, самораскрытие членов группы. Ход игры: детям предлагается вспомнить, как по-разному называют их окружающие, как называет их мама, друзья. Затем детям предлагается выбрать своё любимое имя и сказать его всей группе.
13		«Всё наоборот»	Цель: сплочение группы, формирование навыков самоконтроля в процессе группового взаимодействия; Материал: карточки с изображением движения (схематично); Ход игры: Педагог предлагает детям разделиться на пары. Каждая пара получает карточки, где схематически изображены движения. Например, руки вверх, руки в стороны, руки вправо. Один из участников даёт инструкцию товарищу, задача которого, выполнить движение, но наоборот.
14		Игра «Маленькие ладошки»	Цель: учить детей действовать со сверстниками, развивать чувство музыкального ритма. Ход игры: дети свободно располагаются на полу. Взрослый поет песню, хлопая в ладоши: Ладушки, ладушки, Маленькие ладушки, Рученьки-крошки Хлопают в ладошки. (Музыка З. Левиной, слова Т. Мираджи) Протягивает руки к малышам ладонями вверх: Вот они ручки! Обращаясь к детям, взрослый спрашивает: «А где ручки у Саши (Маши)? Саша, покажи ручки! Где ручки? Вот они!» Взрослый поет песню под музыкальное сопровождение, а малыши выполняют движения по показу или совместно с взрослым. Далее дети хлопают в ладоши, повернувшись друг к другу. На последнюю фразу протягивают ручки к сверстнику, касаясь его пальчиков своими. Взрослый хвалит малышей, предлагает заглянуть в глазки партнера.
15		«Дай ручку»	Цель: развитие эмоционального общения ребенка со взрослым, налаживание контакта. Ход игры: Педагог подходит к ребенку и протягивает ему руку. – Давай здороваться. Дай ручку! Чтобы не испугать малыша, не следует проявлять излишнюю напористость: не подходите слишком близко, слова обращения к ребенку произносите негромким, спокойным голосом. Чтобы общение было корректным, присядьте на корточки или детский стульчик – лучше, чтобы взрослый и ребенок находились на одном уровне, могли смотреть в лицо друг другу.
16		«Иди ко мне»	Цель: Формирование эмоционального контакта со взрослым.

			<p>Ход игры: Взрослый отходит от ребенка на несколько шагов и манит его к себе, ласково приговаривая: «Иди ко мне, мой хороший». Когда ребенок подходит, взрослый его обнимает: «Ах, какой ко мне хороший Коля пришел». Игра повторяется.</p>
17		«Ладушки»	<p>Цель: формирование эмоционального контакта. Ход игры: предлагаем такое четверостишие: Ручки наши ручки поиграйте вы за нас, Постучите, да пожмите вы покрепче прям сейчас Будем с вами мы дружить и за руки всех ловить.</p>
18		«Хоровод»	<p>Цель: формирование эмоционального контакта. Ход игры: психолог совместно с ребенком выбирает из несколько игрушек, рассаживают их по кругу. Ребенок должен поздороваться с каждой, пожав игрушке руку (лапу). Малыш входит в центр круга, и психолог совместно с ребенком приветствует всех такими словами: Станьте, дети, Станьте в круг, Станьте в круг, Я твой друг И ты мой друг, Старый добрый друг.</p>
19		«Рисуем вместе»	<p>(берется большой лист бумаги и каждому по очереди необходимо что-нибудь нарисовать). Задачи игры: 1. включение в общий вид деятельности, 2. преодоление страха общения, 3. развитие средства коммуникации.</p>
20		«Упавший предмет»	<p>Содержание: Воспитатель разбрасывает на ковре игрушки. Просит ребенка по очереди принести каждую игрушку.</p>
		«Тропинка»	<p>Цель: эмоциональное раскрепощение группы, развитие внимания к высказываниям окружающих. Ход игры: все встают в круг и под музыку начинают движение. Дается команда «Домик!» - все дети должны соединить руки над головой в центре круга. По команде «Кочка!» - дети приседают, положив руки на голову. По команде «Тропинка!» - возвращаются в круг и продолжают движение по кругу, положив руки на плечи впереди стоящего.</p>
21		«Собери гербарий»	<p>Цель: учить умению понимать смысл услышанной фразы; Материал: гербарий (листья различных деревьев, карточки с изображением цветов); Ход игры: Логопед предлагает собрать полный гербарий. Каждый ребёнок получает рисунок с листьями, которые необходимо собрать. После этого, логопед начинает описывать каждый лист. Тот, кому необходим данный листок поднимает руку. Далее дети снова получают карточки с изображением цветов и игра продолжается. Это лист крупный, с жилками, выглядит словно рука с растопыренными пальчиками. (<i>кленовый лист</i>)</p>

	Развитие понимания смысла высказываний		<p>Листочек по форме напоминают ромб. Но с одного края он округлѐн, а с другого, напротив, имеет зубчики. (<i>берѐзовый лист</i>)</p> <p>Одна сторона листа темно-зеленая, а другая сторона снежно-белая. По форме напоминает круг и имеет длинную ножку. (<i>тополиный лист</i>)</p> <p>Листья продолговатые с большими округлыми зубцами. (<i>дубовый лист</i>)</p> <p>Листья «сидят» парочками на черешке. (<i>рябиновый лист</i>)</p>
22		«Расскажи об игрушке друга»	<p>Цель: учить умению слушать собеседников и понимать смысл услышанных выражений;</p> <p>Материал: игрушки, знакомые детям; музыка;</p> <p>Ход игры: дети образуют два круга. Детям, стоящим во внешнем круге, предлагают выбрать игрушки. Каждый из них рассказывает о выбранном герое. Воспитатель помогает детям, задавая наводящие вопросы. После беседы, звучит музыка и два круга «двигаются» в противоположных направлениях. При остановке мелодии участники встают в пары и дети, стоящие во внутреннем круге описывают игрушку, опираясь на рассказы товарищей.</p>
23		«Назови целое»	Дети должны назвать (угадать) слово, обозначающее целую вещь, которая состоит из данных вещей (деталей).
24		«Модельер»	<p>Цель: учить умению понимать смысл услышанной фразы; вступать в диалог;</p> <p>Материал: кукла; различная одежда, головные уборы, обувь, украшения, сумочки;</p> <p>Ход игры: модельер предлагает одеть куклу, глядя на картинку, называя определённую одежду, головной убор, обувь, украшению и сумку. Если в названных вещей нет в наличии, второй игрок предлагает замену.</p> <p>Диалог продолжается, пока кукла полностью не будет одета.</p>
25		«Назови части»	Ребенок должен, зная название целого, перечислить его части. Это занятие строится подобно описанному выше - "Назови целое", при выполнении его можно использовать и дидактический материал, но, естественно, работа идет в обратном порядке: сначала называется целое (предмет или действие), а потом его части или составляющие его действия.
26		«Уточни слово»	Дети учатся понимать слова второй и наиболее простые слова третьей степени обобщения. От ребенка требуется, чтобы он назвал слова, обозначающие родовые понятия к данным видовым.
27		«Дай общее название»	Задача, как и в предыдущем упражнении, - усвоение обобщающих слов; но работа идет в обратном порядке: воспитатель называет слова, обозначающие какие-то общие родовые понятия, дети должны назвать слова, конкретизирующие данное.
28		«Назови сложное действие»	Дети должны назвать (угадать) слово, обозначающее действие, состоящее из ряда детализирующих его действий.

29		«Дай три названия и больше»	Образцы дидактического материала: 1) клевер - трава - растение; 2) стол - мебель - вещь; 3) каша - блюдо - пища - питание.
30		«Петушок»	Ребенок, к которому обратится воспитатель, должен назвать все действия и состояния петуха по подсказке воспитателя. Витя, - говорит воспитатель, - теперь ты встань, подойди к столу поближе. Петушок наш опять сделает все, что умеет, а ты будешь говорить, что он делает. Вот он важно... ... идет, - говорит Витя. Вот он вошел в траву и... . разгребает ее. - Что это? ... нашел зернышко! Радуетя!
31		«Змейка»	Цель: учить детей с вежливой интонацией выражать побуждение и реагировать на побуждения. Ход игры: водящий (змея) подходит к одному из детей и говорит: Я змея, змея, змея. Я ползу, ползу, ползу. Будь моим хвостом! Хорошо. Ну, тогда пролезай. После этих слов игрок пролезает между ног водящего и становится его хвостом. Затем змея вместе со своим хвостом приближается к другому ребенку и снова произносит эти же слова. Игра продолжается до тех пор, пока все дети не станут хвостом змеи.
32	Развитие понимания интонации говорящего	«Мимика»	«Съели кислый лимон» (дети морщатся). «Рассердились на драчуна» (сдвигают брови). «Встретили знакомую девочку» (улыбаются). «Испугались забияку» (приподнимают брови, широко открывают глаза, приоткрывают рот). «Удивились» (приподнимают брови, широко открывают глаза). «Обиделись» (опускают уголки губ). «Умеем лукавить» (моргают то правым глазом, то левым). Благодаря этим систематически проводимым игровым упражнениям подвижнее и выразительней становится мимика, движения приобретают большую уверенность, управляемость.
33		Упражнение «Котенок веселый – грустный»	Педагог просит всех детей превратиться в котят, а затем показать веселых котят, когда они играют, после этого – грустных котят, когда они скучают по маме. И, наконец, опять веселых котят, когда им купили новую игрушку.
34		Упражнение «Пантомима пословицы»	Ребятам предлагают изобразить пантомимой пословицу: «На чужой каравай рот не разевай», «За двумя зайцами погонишься - ни одного не поймаешь», «Дареному коню зубы не смотрят», «Доброе слово и кошке приятно».

35	Мимический кубик; Зеркало	Ребенок с помощью мимики изображает эмоциональное состояние, схематически представленное на выпавшей грани.
36	Какой овощ/фрукт едят дети?	Дети изображают мимикой эмоциональное состояние по заданию взрослого. Например: «Вы откусили кислый лимон (сладкое яблоко)». Один ребенок показывает, а остальные угадывают. Например: «Вова ест яблоко, а какое?»
37	Кто это сказал?	По интонированной фразе дети находят соответствующее мимическое выражение среди предложенных картинок.
38	«Гномик»	Дети подбирают карточки-пиктограммы с мимическими выражениями, соответствующими различным эмоциональным состоянием. Гномик гулял по лужайке и увидел зайчика. – Какие длинные у тебя ушки! – воскликнул гномик. Гномик вышел из домика и встретил мальчика. – Здравствуй, мальчик! Какое чудесное сегодня утро! – Вот еще, буду я с каждым разговаривать, – буркнул мальчик и пошел дальше.
39	«Чтец»	Педагог, а затем ребенок рассказывает стих, рассказ или историю с интонацией.
40	«Дуем шарик»	Дети надувают воздушный шарик, после чего поют песню.

Целью методических разработок было диалогической речи у детей с задержкой психического развития посредством игр, занятий и упражнений.

На основании полученных данных нами была разработана программа по развитию диалогических умений. Система занятий была построена на основе программ обучения и воспитания дошкольников с задержкой психического развития, разработанной Л.Б. Баряевой и Е.А. Логиновой.

Для достижения данной цели мы определили следующие задачи коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста с ЗПР:

1 Развивать интерактивную сторону общения (учить детей договариваться, прислушиваться к мнению собеседника).

2 Развивать перцептивную сторону общения (учить детей выражать и понимать эмоции).

3 Развивать умение входить в контакт и вести диалог, навыки взаимодействия в коллективе.

Содержание коррекционной работы было определено на основе следующих принципов:

1 Деятельностный принцип коррекции определяет предмет приложения коррекционных усилий, выбор средств и способов достижения тактику проведения коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Этот принцип обуславливает то, что главная форма коррекционно-развивающего воздействия – организация активной деятельности.

2 Принцип систематичности, согласно которому изложение обучающего материала должно быть последовательным и постоянным.

Принцип систематичности обеспечивает последовательность расположения тем внутри курса и материала внутри темы.

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

4 Принцип единства педагога и ребенка, означающий взаимопонимание между педагогом и ребенком. На основе анализа теоретических источников нами были определены условия психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста.

1) определение пропедевтических мероприятий специалистов школы (учитель начальных классов, учитель-логопед, психолог) и родителей обучающихся по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога;

2) разработка технологической карты занятий учителя-дефектолога по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР с включением в каждое занятие задач, охватывающих три компонента коммуникативной сферы: коммуникативный, интерактивный, перцептивный;

3) оснащение предметно-пространственной среды класса соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога.

В рамках реализации первого педагогического условия нами был разработан ряд пропедевтических мероприятий специалистов школы и родителей обучающихся по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога.

Процесс психолого-педагогического сопровождения развития коммуникативной сферы в соответствии с данным планом предполагал совместную работу учителя-дефектолога, учителя-логопеда, психолога, учителя начальных классов, а также консультативную работу с родителями обучающихся.

Психолог осуществлял снятие эмоционального напряжения негативном настрое на взаимодействие.

Также в контексте развития коммуникативной сферы во время психологического часа психолог вел работу по развитию перцептивного компонента у детей с ЗПР, а именно – формирование адекватной самооценки, развитие волевых качеств.

Психолог проводил с детьми упражнение, направленное на повышение самооценки «Ладочки».

Учитель-логопед в контексте развития коммуникативной сферы вел стандартную работу на индивидуальных и групповых логопедических занятиях по развитию вербальных (устная речь: лексико-грамматическая и фонетико-фонематическая стороны речи, связная речь: диалогическая и монологическая формы речи) и невербальных средств общения (мимика, жесты, пантомимика) учителем начальных классов использовались такие методы, как беседа, рассматривание рисунков и фотографий, свободное и тематическое рисование, упражнения творческого характера, анализ заданных коммуникативных ситуаций, подвижные, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры, чтение художественных произведений, драматизация.

Коррекционно-развивающие занятия по развитию коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста с ЗПР представляют собой ряд взаимосвязанных между собой игр и упражнений, которые реализовывались последовательно.

3.3 Результаты экспериментальной работы

Контрольный этап экспериментальной работы проводился в декабре 2023 года.

Цель контрольного этапа исследования: выявление динамики в уровне развития коммуникативной сферы после апробации на формирующем этапе экспериментальной работы выделенных в гипотезе условий психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по развитию коммуникативной сферы.

На данном этапе исследования проведения коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативной сферы у младших школьников с задержкой психического развития нами были повторно проведены методики. Перейдем к результатам.

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) (табл.5).

Таблица 5 – Итоговые результаты методики «Рукавички»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ИринаМ.		+	
2	ОксанаУ.		+	
3	УльянаД.		+	
4	Кристина С.	+		
5	Ксения А.	+		
6	Демид П.	+		
7	Федя Н.	+		
8	Арина Ф.		+	
9	Карина Ф.	+		
10	Виталий С.		+	

Исходя из результатов видно, что по 5 детей приходится на средний и высокий уровни коммуникативного развития. Таким образом, после проведенных нами коррекционно-развивающих условий высокий уровень

увеличился на 3 ребенка, средний на 1 ребенка и низкий уровень исчез (в то время, как на первичном срезе ему соответствовало 4 респондента).

Методика «Мой друг» (Г.Р. Хузеева) (табл.6).

Таблица 6 – Результаты методики «Мой друг»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ИринаМ.	+		
2	ОксанаУ.	+		
3	УльянаД.		+	
4	Кристина С.		+	
5	Ксения А.		+	
6	Демид П.		+	
7	Федя Н.		+	
8	Арина Ф.		+	
9	Карина Ф.		+	
10	Виталий С.		+	

Из таблицы 6, уровень ниже среднего и низкий отсутствуют. Высокому уровню соответствует 2 детей, а среднему – 8.

Методика «Закончи историю» (Л.А. Головей) (табл. 7).

Таблица 7 – Итоговые результаты методики «Закончи историю»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	ИринаМ.		+	
2	ОксанаУ.	+		
3	УльянаД.	+		
4	Кристина С.		+	
5	Ксения А.	+		
6	Демид П.		+	
7	Федя Н.	+		
8	Арина Ф.		+	
9	Карина Ф.	+		
10	Виталий С.	+		

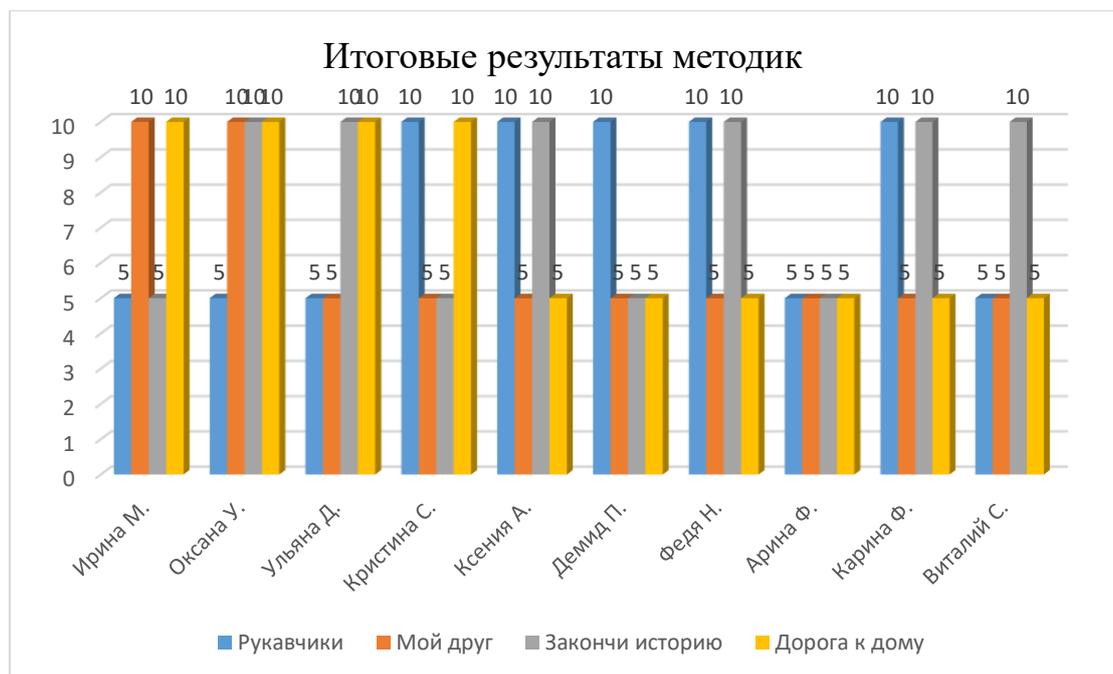
На основе таблицы 7, видно, что на итоговом этапе у детей доминирует высокий уровень развития нравственных знаний, которому соответствует 6 детей, а среднему соответствует 4 ребенка, в то время как на первичном этапе данному уровню соответствовали 3 ребенка, а низкому 6.

Методика «Дорога к дому» (А.Г.Асмолов) (табл.8).

Таблица 8 – Итоговые результаты методики «Дорога к дому»

	Исследуемый	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1	Ирина М.	+		
2	Оксана У.	+		
3	Ульяна Д.	+		
4	Кристина С.	+		
5	Ксения А.		+	
6	Демид П.		+	
7	Федя Н.		+	
8	Арина Ф.		+	
9	Карина Ф.		+	
10	Виталий С.		+	

Исходя из итоговых результатов, отметим, что доминирующий уровень с низкого сменился на средний, которому в данный момент соответствует 6 человек, а высокому – 4. Это указывает на то, что дети научились внимательно слушать друг друга, не торопиться, выполнять задания поэтапно.



Таким образом, мы видим, что дети младшего школьного возраста с ЗПР показали средний и высокий уровень развития коммуникативной сферы,

у детей улучшились показатели, именно:

– дети научились слушать и выслушивать собеседника;

– уменьшилось коммуникативном взаимодействии, а также ушли неадекватные способы выхода из конфликта, особенно это явно прослеживалось у Виталия и Феди;

– у девочек Кристины и Ульяны появилось чувство эмпатии, также научились определять эмоциональное состояние другого человека;

– у Демида повысился интерес к общению со своими одноклассникам;

– у Арины и Карины прослеживалось стремление привлечь внимание сверстника к своим действиям, взгляды в глаза, адресованные улыбки, демонстрация своих возможностей, вовлечение в совместные действия;

– У Оксаны появилась активность - стремление к взаимодействию со сверстником, желание действовать совместно, способность реагировать на воздействия сверстника и отвечать на них, наблюдение за действиями сверстника, стремление подстроиться под них, подражание действиям сверстника;

– у Ирины прослеживалось способность учитывать желания сверстника, умение поделиться, помочь, делать что-то вместе;

– у Ксении наблюдалось стремление привлечь к себе внимание сверстника, вовлекать его в совместные действия и участвует в них.

Показателями данного параметра являются:

Экспрессивно-мимические средства (эмоциональная окрашенность действий детей, раскованность сверстников);

Вышесказанное апробированных нами условий психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по развитию коммуникативной сферы, что подтверждает нашу гипотезу.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

В результате проведения экспериментальной работы по развитию коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы пришли к следующим выводам.

1 На констатирующем этапе исследования провели диагностику коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР по следующим компонентам: информационно-коммуникативный («Дорога к дому», А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская), («Рукавички», Г.А. Цукерман), «Мой друг» Г.Р. Хузеева, «Закончи историю» Л.А. Головей. В результате проведенного диагностического обследования мы выяснили, что большинство детей показали низкий уровень развития коммуникативной сферы. Остальные дети показали средний уровень развития коммуникативной сферы. Высокий уровень развития коммуникативной сферы младшим школьникам с ЗПР экспериментальной группы был недоступен.

2 В рамках формирующего этапа исследования нами разработано содержание коррекционной работы по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по развитию коммуникативной сферы, предполагающее реализацию выделенных в гипотезе условий, а именно разработана технологическая карта коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР, включающее следующие разделы: пропедевтические мероприятия специалистов школы (учитель начальных классов, учитель-логопед, психолог) и родителей обучающихся по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога.

Содержание занятий учителя-дефектолога по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР с включением в каждое занятие задач, охватывающих три компонента коммуникативной сферы: коммуникативный, интерактивный, перцептивный;

– план по оснащению предметно-пространственной среды класса в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога.

3 На контрольном этапе исследования мы провели повторное диагностическое обследование коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста с ЗПР по тем же методикам, что и на констатирующем экспериментальной работы выделенных и апробированных нами условий психолого-педагогического сопровождения.

В результате повторного диагностического обследования мы выяснили, что у детей произошла положительная динамика в уровне развития коммуникативной сферы: дети показали средний уровень развития коммуникативной сферы, что на половину выше результатов констатирующего этапа исследования. Некоторые дети показали высокий уровень развития коммуникативной сферы, что на немного выше результатов констатирующего этапа, низкий уровень исследования коммуникативной сферы не показал ни один ребенок. Вышесказанное говорит об эффективности выделенных и апробированных нами условий психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по развитию коммуникативной сферы, что подтверждает нашу гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического и экспериментального изучения проблемы развития коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения мы заключили следующее. Решая первую задачу исследования, мы проанализировали научно-методическую и психолого-педагогическую литературу по теме исследования и выяснили, что коммуникативная сфера – это коммуникативная деятельность конкретного человека, имеющая свои функции, определяемые его коммуникативными потребностями. Выделяют три основных компонента коммуникативной сферы: коммуникативный (предполагающий обмен информацией между общающимися), интерактивный (выступающий регулятором процесса взаимодействия), перцептивный (обеспечивающий адекватное взаимовосприятие, самооценку и самооценку в общении).

У младших школьников с ЗПР проявляются следующие особенности развития компонентов коммуникативной сферы: коммуникативного (низкий уровень восприятия информации, отсутствие внимания к сообщениям другого, стремление не к диалогическому, а монологическому общению, частое перебивание рассказчика), интерактивного (избегание общения, конфликт из-за сниженной потребности в общении; эмоциональная поверхность контактов, низкий уровень эмпатии, сопереживания, а также повышенная возбудимость, ведущая к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта), перцептивного (незрелость эмоций, дети преувеличивают свои возможности и переоценивают свои качества из-за не критичности самооценки, нарушения в развитии волевых качеств). В рамках решения второй задачи исследования мы провели диагностику особенностей коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по следующим компонентам: информационно-

коммуникативный («Дорога к дому», А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская), интерактивный («Раскрась рукавички», Г.А. Цукерман), перцептивный («Отражение чувств», О.В. Дыбина).

В результате проведенного диагностического обследования мы выяснили, что большинство детей показали низкий уровень развития коммуникативной сферы (62,5 % от общего количества детей). Остальные дети показали средний уровень развития коммуникативной сферы (37,5 % от общего количества детей). Высокий уровень развития коммуникативной сферы младшим школьникам с ЗПР экспериментальной группы был недоступен. В рамках решения третьей задачи исследования нами были разработаны и обоснованы условия развития коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения, а именно:

- разработаны комплекс упражнений и игр коррекционной работы по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР, включающее следующие разделы:

- пропедевтические мероприятия специалистов школы (учитель начальных классов, учитель-логопед, психолог) и родителей обучающихся по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога;

- содержание занятий учителя-дефектолога по развитию коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с ЗПР с включением в каждое занятие задач, охватывающих три компонента коммуникативной сферы: коммуникативный, интерактивный, перцептивный;

- план по оснащению предметно-пространственной среды класса в соответствии с изучаемой темой на занятиях учителя-дефектолога.

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. А. Штраус и Л. Летинен «Психопатология и обучение ребенка с повреждением мозга» под редакцией В. Черемошкина, С.В. Мурафа. Эффект неспособности срисовать ранее запомненный материал детьми с задержкой психического развития — 2011.
2. Абасова, Д. Г. Коммуникативная сфера младших школьников с задержкой психического развития / Д. Г. Абасова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2023. — № 21 (468). — С. 478-480. — URL: <https://moluch.ru/archive/468/103301/> (дата обращения: 22.06.2023).
3. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии [Текст] / К. А. Абульханова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. -2005. — Т. 2. — №
4. Азаров, Ю.П. Семейная педагогика. Воспитание ребенка в любви, свободе и творчестве / Ю.П. Азаров. - М.: Эксмо, 2018. - 384 с.
5. Аксенова Е. Б. Формирование саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития в сюжетно-ролевой игре и на учебных занятиях [Текст]: Автореф. дис. канд. психол. наук / Е. Б. Аксенова. — М., 1992
6. Аксенова, Л. И. Абилитационная педагогика : учеб. пособие для академического бакалавриата / Л. И. Аксенова. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 377 с.
7. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: уч. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений/Алексеева М.М., Яшина Б.И. Изд. 3-е, стереотип. - М.: Академия. 2000. - 400 с.
8. Алиева, С.В. Социальная педагогика: Учебное пособие / А.В. Иванов, С.В. Алиева. - М.: Дашков и К, 2013. - 424 с.
9. Альшева, Т.В. Олигофренопедагогика: Учебное пособие для

вузов / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова. - М.: Дрофа, 2009. - 397 с.

10. Альжев, Д.В. Социальная педагогика: конспект лекций / Д.В. Альжев. - РнД: Феникс, 2014. - 222 с.

11. Альжев, Д.В. Социальная педагогика: шпаргалка / Д.В. Альжев. - РнД: Феникс, 2014. - 126 с.

12. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании: учебник для СПО / Е. А. Медведева [и др.] ; под ред. Е. А. Медведевой. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2017. — 274 с.

13. Афонин, И.Д. Психология и педагогика высшей школы / И.Д. Афонин, А.И. Афонин. - М.: Русайнс, 2018. - 256 с.

14. Бабкина Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе // Дефектология. — 2006. — №

15. Басов, Н.Ф. Социальная педагогика: Учебное пособие для ВУЗов / Н.Ф. Басов. - М.: КноРус, 2010. - 230 с.

16. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. [Текст] / М. Р. Битянова. Издание 3-е, стереотипное. — М.: Совершенство, 2007.

17. Ватина Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. — РИО ФГБОУ ВПО «СГПИ», 2012 Малофеев Н. Н. и др. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции / Н. Н. Малофеев, Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, О. И. Кукушкина // Дефектология. 2009. № 1

18. Виноградова, Н.А. Дошкольная педагогика. Обзорные лекции по подготовке студентов к итоговому междисциплинарному экзамену: Учебное пособие / Н.В. Микляева, Н.А. Виноградова, Ф.С. Гайнуллова; Под ред. Н.В. Микляева. - М.: Форум, 2012. - 256 с.

19. Галигузова, Л.Н. Дошкольная педагогика: Учебник и практикум для академического бакалавриата / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова-Замогильная. - Люберцы: Юрайт, 2016. - 284 с.
20. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. [Электронный ресурс] – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 470 с. URL: <http://knigos.net/341-voprosy-izuchenija-detskoj-rechi-gvozdev-a-n.html> (дата обращения: 25.05.2023)
21. Голубь, О. В. Особенности коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития / О.В. Голубь, К.В. Туманина, А. И. Амирова//Форум. Серия: Гуманитарные и экономические науки. – 2020.– №.3.–С.61-65.
22. Гребенникова, Е.В. Межличностное общение как маркер эффективной социализации подростков с задержкой психического развития /Е. В. Гребенникова, И. Л. Шелехов, И. И. Лялина // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. –2016.–№ 1(11).– С.192-194.
23. Григорьев, Д.В. Характерные особенности общения детей с ЗПР / Д. В. Григорьев, Е. В. Короткова // XXIII Царскосельские чтения. – 2019. – С.155-159.
24. Гринина, Е.С. Межличностные отношения детей с ЗПР в контексте гуманизации образовательного пространства/ Е.С. Гринина // Гуманизация образовательного пространства. –2016.–С.917-924.
25. Дмитриева, Е.Е. Развитие общения детей и отношения к сверстнику у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / Е. Е. Дмитриева, О. Н. Двуреченская // Проблемы современного педагогического образования. – 2017.–№ 55-8.– С.293-299.
26. Донцов, А.И. О понятии группы в социальной психологии/ А. И. Донцов // Социальная психология : хрестоматия ; сост. Е. П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая.–М.:Аспект-Пресс,2016.–471с.
27. Е.А., Тимошенко А.М. ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ У ДЕТЕЙ С

НОРМАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015012331> (дата обращения: 22.06.2023).

28. Жавнерко, А.П. Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в контексте их социализации /А. П. Жавнерко//Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. –2016.– №2(59). –С.100-108.

29. Кащенко, Е.С. Организация и проведение коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР / С. В. Кучеренко // Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании.–2017. – С.192-194.

30. Короткова, Е. В. Особенности поведения и взаимоотношений сокружающими детьми с ЗПР/Е.В.Короткова,Д.В.Григорьев//Царское сельские чтения.– 2017.– Т.2.– С.59-86.

31. Корсини Р. Психологическая энциклопедия/Р. Корсини, А. Ауэрбаха — М.: СПб, 2012.

32. Костенкова, Ю. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития

33. Кузнецова, Оксана Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы / Оксана Кузнецова. - М.: Владос, 2018. - 965 с.

34. Лемеш, А.Е. Особенности социально-коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / А. Е. Лемеш, Е. А. Минеева // Студенческая наука: актуальные вопросы, достижения и инновации.–2021.–С.242-245.

35. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни первых семи лет жизни [Электронный ресурс]// Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для

студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна. Изд. 2-е, дополн. – М.: Институт практической психологии, 1996. С. 119-127. URL: http://pedlib.ru/Books/1/0374/1_0374-119.shtml (дата обращения: 25.05.2023)

36. Медведева, Е.А. Изучение особенностей социально значимых компонентов личности младших школьников с задержкой психического развития в художественной деятельности / Е. А. Медведева, А. С. Павлова //Казанский педагогический журнал.– 2017.– №2(121).– С.496-497.

37. Микляева, Н.В. Дошкольная педагогика: Теория воспитания: Учебное пособие / Н.В. Микляева. - М.: Академия, 2008. - 304 с.

38. Мясищева. В. Н. Психология отношений.: В. Н. Мясищева. Москва. ЛГУ, 1984. -153с.

39. Немов Р.С./Психология: [Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений]: 4-е издание - Москва.: Гуманит. издательский центр ВЛАДОС, 2003. - 688 с.

40. Немов. Р.С. /Психология образования. [Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений] 2-е издание Москва.: «ПРОСВЕЩЕНИЕ» «ВЛАДОС» 1995.-452 с.

41. Павлушкова, Н. Н. Книжки-малышки. Приложение к пособию "Обучение грамоте младших школьников с ЗПР" / Н.Н. Павлушкова, Р.И. Харитоновна. - М.: ГНОМ и Д, 2018. - 678 с.

42. Переслени Л. И. Задержка психического развития: вопросы дифференциации и диагностики/Л. И. Переслени, Е. М. Мастюкова // Вопросы психологии — 2011.

43. Петровский. А.В. Введение в психологию / Под общей редакцией проф. А.В. Петровского. - Москва: Издательский центр «Академия», 1996. - 496 с.

44. Плаксина, Н.А. Межличностные отношения младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции / Н.А. Плаксина // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования: материалы научно-практической конференции.–

М.: Московский государственный областной гуманитарный институт, 2015.–С.212-216.

45. Польшова, В.К. Воспитание дошкольников. Планирование работы. Беседы. Игры / В. К. Польшова. – СПб. : Издательство «Детство-Пресс»,2016.–240с.

46. Поляков, С. Д. Психолого-педагогика воспитания / С. Д. Поляков. – М.:Новая школа,2016.–160с.

47. Райгородский Д. Я. /Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [Учебное

48. Растяжников А. В. Рефлексивный подход к проблеме формирования групповой способности к совместному творческому мышлению/А. В. Растяжников, 2012.

49. Репринцева, Е.А. Психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с задержкой психического развития дошкольного возраста / Е.А. Репринцева, А.В. Галич // Baikal Research Journal.–2017.– №1. –С.72-81.

50. Рожков, М. И. Социальная педагогика : учебник для академического бакалавриата / М. И. Рожков, Т. В. Макеева. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2016. — 287 с.

51. Романова, О. А. Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития / О. А. Романова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2020. — № 50 (340). — С. 509-511. — URL: <https://moluch.ru/archive/340/76274/> (дата обращения: 22.06.2023).

52. Романюта В. Н. Ты и твои друзья. Учим детей общаться: метод. пособие для учит. нач. школы, психологов, воспитателей и родителей/ В. Н. Романюта. — 2-е изд.,испр. и доп. — М.: АРКТИ, 2014.

53. Ромм, Т. А. Педагогика социального воспитания : учеб. пособие для академического бакалавриата / Т. А. Ромм. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 158 с.

54. Сикорский, И. А. Заикание : учеб. пособие / И. А. Сикорский, Е. Е. Шевцова. — 2-е изд. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 188 с.
55. Смирнова Е. О. Детская психология / Смирнова Е. О. — М.: Владос, 2013.
56. Соловьева, Л. Г. Логопедия : учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 191 с.
57. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Издание третье, переработанное и дополненное. Серия «Учебники, учебные пособия». Ростов-на-Дону: «Феникс», 2000. -672 с.
58. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева. - М.: Academia, 2017. - 576 с.
59. Титов, В.А. ВПС: Дошкольная педагогика. Конспект лекций / В.А. Титов. - М.: Приор, 2002. - 192 с.
60. Токарская, Л. В. Психология семьи. Психологическое сопровождение процесса усыновления : учеб. пособие для вузов / Л. В. Токарская. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 136 с.
61. Триггер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития/Р. Д. Триггер. — СПб.: Питер, 2011.
62. Турченко, В.И. Дошкольная педагогика: Учебное пособие / В.И. Турченко. - М.: Флинта, 2016. - 256 с.
63. Ульенкова, У. В. Шестилетние дети с задержкой психического развития [Текст]: монография / У. В. Ульенкова.-М.: Педагогика, 1990.-184с.
64. Ушакова, А. А. Развитие коммуникативной сферы детей с ЗПР на основе невербального музыкального взаимодействия / А. А. Ушакова, Е. Д. Трофимова//Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями здоровья: теория и практика. –2020.– С.496-497.

65. Фадюшина, Ю. В. Особенности коммуникации у детей с ЗПР (на основе личного опыта) / Ю. В. Фадюшина // Педагогический альманах: материалы Всероссийской педагогической научно-практической конференции / под ред. С. Р. Космовской. – Москва, 2016. – 128 с.

66. Фесенко, Ю. А. Коррекционная психология: синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей : учеб. пособие для вузов / Ю. А. Фесенко, Е. В. Фесенко. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 250 с.

67. Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, технологии / Н. А. Степанова, С. Г. Лещенко, С. К. Хаидов. — Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие, 2016

68. Хохлова, А. Ю. Особенности межличностного взаимодействия младших подростков с нарушением слуха из семей глухих и слышащих родителей / А. Ю. Хохлова, Е. М. Глушенкова // Вестник образования и науки. Педагогика. Психология. Медицина. – 2018. – № 2(12). – С. 42-51.

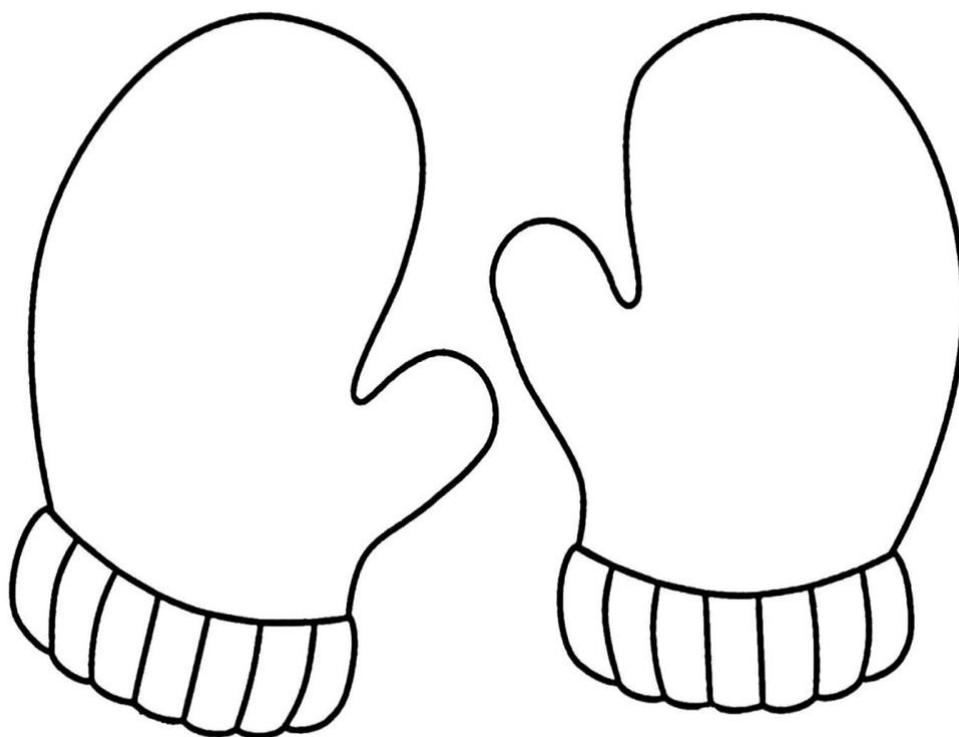
69. Шашкина, Г. Р. Основы коррекционной педагогики и коррекционной психологии: логопедическая ритмика : учеб. пособие для СПО / Г. Р. Шашкина. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. — 215 с.

70. Шванцара, Йозеф Диагностика психического развития / Йозеф Шванцара. - М.: Авиценнум, 2021. - 388 с.

71. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособ. для учит. и спец. кор.-разв. обуч. / под ред. С. Г. Шевченко — М.: Аркти — 2014.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Методика Г.А. Цукерман «Рукавички»



Методика «Дорога к дому» А.Г.Асмолов

