



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

Колледж ФГБОУ ВО ЮУрГГПУ

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения заочная

Работа рекомендована к защите
«___» _____ 2020 г.
Заместитель директора по УР
_____ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ЗФ-418-196-3-1
Шмелева Светлана Александровна
Научный руководитель:
Буслаева Марина Юрьевна,
к.псх.н., доцент кафедры ПиПД

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Организации общения дошкольников в научной литературе.....	6
1.1. Понятие «общение» в психолого- педагогической литературе.....	6
1.2. Формирование общения на этапе дошкольного возраста.....	9
1.3. Организация общения со сверстниками старших дошкольников	12
Выводы по I главе.....	15
Глава 2. Особенности организации общения со сверстниками детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	16
2.1. Клинико- психолого- педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста ЗПР	16
2.2. Особенности общения со сверстниками детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	24
Выводы по II главе.....	27
Глава 3. Исследования общения детей со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	28
3.1. База исследования общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками.....	28
3.2. Анализ результатов исследования	32
3.3. Деятельность педагога по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с задержкой психического развития	38
Выводы по III главе.....	40
Заключение.....	41
Список литературы.....	43
Приложение.....	48

ВВЕДЕНИЕ

На данном этапе развития психолого-педагогической науки, проблема коммуникации весьма актуальна, в связи с тем, что растет уровень агрессивности, жестокости и конфликтов в окружающей обстановке ребенка. Все неблагоприятные воздействия оставляют свои следы на процессе общения между ребятами. Принципиально важно общение с близкими, и именно оно закладывает базу для последующего гармонического его формирования.

Актуальность темы изучения в том, собственно, что в дошкольном возрасте общение малыша со сверстниками рассматривается как раз из ведущих составляющих социализации и становления его как личности. В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте Дошкольного Образования (далее ФГОСДО) предоставленные две образовательные области, раскрывающие роль общения в коммуникативном развитии ребят: речевое становление и социально- коммуникативное становление. Речевое становление дает:

- становление грамматически верной речи;
- умение обладать речью, как средство общения и культуры;

пополнение интенсивного словаря.

Социально- коммуникативное становления сформирует:

- становление общения и взаимодействия малыша с взрослыми и сверстниками;

- воспитание и становление ребят в усвоении общепризнанных мерок и ценностей, в обществе, охватывая нравственные и моральные значения.

Реализации данных образовательных областей обеспечивают гармонические и

своевременные становления личности ребят во всех возможных обликах работы.

Пиаже Ж.- раз из родоначальников проблемного детского общения в психолого- педагогической науке. Как раз он, ещё в 30-х годах XX-го века привлёк заботу к детскому общению, как к важному показателю и условию общественного и психологического становления ребенка.

«Общение - это довольно значимая роль в жизни ребёнка и то, как он обладает методами общения, станет находиться в зависимости его удачливость в процессе взросления и социализации»
Еще гигантская неувязка, когда речь идёт о ребятах с задержкой психологического развития (ЗПР), у коих степень общения во многом определяет эффект социализации, при данном самом общении ориентируется перечнем проблем и индивидуальностей: затруднений самостоятельности в речевом творчестве, неспешные образования и укрепления форм речи. Имеется фонетическое недоразвитие, по сопоставлению с другими грамматическими почвами в речи, снижена речевая энергичность, маленькое употребление текстов, пониженность речевого общения. Ребята с ЗПР практически лишены вероятностей словесной коммуникации. Этим образом, восприятия речевых средств не готовы на необходимости в общении, формируются наибольшие проблемы для налаживания личных отношений.

Трудности общения связаны с трудами: Бехтерева В. М., Выготского Л. С., Леонтьева А. Н., Рубинштейна С. Л., Лииной И. М., Пиаже Ж., и иных российских и иностранных учёных. Делему общения ребят с ЗПР оценивали учёные как Переслини Л. И., Лубовский В.И., Слепович Е. С.

Цель исследования: теоретически изучить и практически исследовать деятельность воспитателя по формированию навыков общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

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

Предмет исследования: содержание коррекционной работы воспитателя по формированию общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить уровень формирования и особенности общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. Оценить формирование общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР ровесниками.

Гипотеза исследования: деятельность воспитателя по формированию общения со сверстниками детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методы исследования: анализ литературы, наблюдение, беседа, сравнение, метод математическая обработка данных.

База исследования: Муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 4 г. Сим».

Структура работы: работа состоит из введения, трёх глав, выводов, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Понятие «общение» в психолого- педагогической литературе

Общение - это процесс взаимодействия двух или же больше лиц, ориентированы на обоюдное осознание и на становление отношений, предложение давления на их состояния, взоры и поведения, а еще на общей деятельности[12]. Общение –

самый ключевой показатель психологического становления. По причине общения человек поддерживает собственную дееспособность знаясь. Коммуникация- это организация процесса, установления и становления, обоюдного осознания и воздействия меж преподавателями и детьми, целями и содержанием их общей работы, обширное и вместительное понятие, предоставление и способа содержания информации, собственно что случается везде.

В психолого- педагогической литературе общения проблемной работы изучали Запорожец А.В., Леонтьев А.Н., Лисина М.И., Репина Т.А. Значение общение в совершенствовании и гуманизации педагогического процесса освещается в исследовательских работах Буре Р.С., Ватутина Н.Д., МудрикА.В.[3].

Общение людей, обмен между ними информацией познавательного или же аффективно-оценочного показателя. При данном принципиально, люди отдавали себе отчет приятель собеседника, чувствовали личные и чувственные уболажения от общения. Общение врубается в практическое взаимодействие людей

(совместный работа, учение, коллективная деятельность). Удовлетворяя особенную надобность человека взаимодействие с другими людьми. Ублажение необходимости связано с выходом в свет позитивного ощущения веселья. [2,с.143].

Общение - понятие значительно больше обширное, чем элементарно устная речь. Есть большое количество людей, которые не имеют все шансы разговаривать, но они благополучно разговаривают на языке жестов. В то же время есть люд, которые болтать имеют все шансы, но в общении не сильны. Собственно, что ещё один обосновывает особенную роль общения в развитии.

Исследуя роль связи в психологическом развитии малыша, Слепович Е.С. обозначила его устройство: в мощь стремящимся качествам зрелого, сопровождаться с его качествами как формой общения; вследствие взрослые передают навык детям; методом верной установки взрослыми целей и задач, важных для ребенка исследованиями свежими способностями познания, умениями и возможностями; на базе закрепляющегося воздействия воззрений и оценок взрослого; сквозь усилия для ребенка учиться в разговорном поступке и дела взрослых; вследствие позитивных способностей и критерий для раскрытия детьми собственного креативного начала при общении приятеля с другом [17].

Важная ассоциация в общении не считается прирожденной. Она появляется в ходе жизни и действует, складывается в актуальной практике взаимодействия малыша с окружающими. Надобность общения малыша со зрелыми появляется вначале как бионадобность в первые и вторые месяца жизни на базе изначальных органических дел, вслед за тем появляются общественные необходимости в свежих эмоциях.

В традиционных раскладах к задаче общения (Лисина М.И. и др.) выделяют четыре формы общения ребят со зрелыми [10]:

1. Ситуативно-личностная (непосредственно эмоциональная); Ситуативно-личностная конфигурация общения в онтогенезе 1 приблизительно в 0-2 месяца содержит самое краткое время существования в автономном облике - до 6 месяцев. Основным мотивом в данный этап жизни ребят считается личностный мелодия.

2. Ситуативно-деловая (предметно-действенная); Ситуативно-деловое общение содержит важное смысл в жизни ребят раннего возраста. В это время малыши перебегают от необычных простых манипуляции с предметами к все больше своеобразным, а вслед за тем и культурно фиксированным деяниям с ними. В данном переходе общение играет постановляющую роль.

3. Вне ситуативно - познавательная - это речевая операция как ведущее средство общения у ребят. Данная конфигурация общения принципиальна при подготовке к школе, и в случае если она не сформировалась к 6-7 годам, малыш станет психологически не готов к школьному обучению. Отметим, собственно, что позднее, в младшем школьном возрасте, сохранится и упрочится вес зрелого, будет замечен дистанция в отношениях малыша и учителя в критериях формализованного школьного изучения. Предохраняя ветхие формы общения со зрелыми членами семьи, меньший подросток обучается деловому сотрудничеству в учебной работе.

4. Вне ситуативно - личностная - как основная конфигурация имеет место быть к концу дошкольного юношества и считается высочайшей для дошкольников в общении со старшими. Как и 2-ая конфигурация общения (ситуативно-деловая) она опосредована, но вплетена не в практическое сотрудничество с зрелым, а в общую познавательную работа (" абстрактное" сотрудничество). Основным мотивом делается познавательный мелодия. Для ситуативно-познавательной формы общения свойственно влечение малыша к почтению зрелого. Главным средством общения у ребят, обладающих вне ситуативно - познавательной формой общения, считаются речевые операции. Познавательное общение плотно

переплетается с игрой ребят, которая считается основным обликом работы на протяжении всего дошкольного юношества.

Таким образом, общение - это процесс взаимодействия двух лиц и больше, направленный на обоюдное знание, на установление и становление отношений. Выделяют 4 формы общения: ситуативно-личностная; ситуативно-деловая; вне ситуативно - познавательная; вне ситуативно- личностная. До сих пор не есть единственной точки зрения на объяснение явления «общение» и его устройств. Это порождает всевозможные расклады к исследованию общения, впрочем, буквально все ученые что, собственно, что без человеческого общения нельзя настоящее становление малыша.

1.2 Формирование общения на этапе дошкольного возраста

Формы общения человека закономерно сменяются на протяжении его становления. Общение малыша со сверстниками возможно рассматривать как замену своего рода его форм[11]. Принято считать, собственно, что впоследствии 3-х лет речь малыша буквально сформирована. Малыш всецело завладевает обиходным словарем, без труда разговаривает с окружающими. Речь делается орудием мышления и главным средством общения. Впрочем, формирование общения закономерно меняется на протяжении всего становления. Общение в дошкольном возрасте одевает конкретный нрав: ребенок- дошкольник в собственных выражениях всякий раз содержит введу конкретного, в большинстве случаев ближайшего человека. Протекает овладение ведущими способами языка, и это делает вероятность для воплощения общения, опирающегося на именно языковые средства[10].

В первом полугодии жизни основным мотивом общения ребят со взрослыми считается личностный мелодией, со второго полугодия жизни и до 2-ух лет по воззрению Лисиной М.И., основным делается деловитый мелодией

общения[11]. В первой же половине дошкольного юношества ключевым делается познавательный, а во второй его половине – ведущей личностный мелодией.

Нужно упомянуть и об персональных различиях в общении малыша со зрелыми, которые имеют все шансы выразиться: в разной степени энергичности, в общении с взрослыми; в большей или же наименьшей предрасположенности малыша к деловым, познавательным или же личным контактам (Большакова С. Е.) [1].

В конце раннего возраста малыши отыскивают в сверстнике члена чувственного практического взаимодействия, обмена веселыми чувствами и схожими деяниями, в коих они показывают собственные физиологические способности.

У дошкольников младшего и среднего возраста, доминирует деловитый мелодия общения: сверстник-партнер по сюжетно-ролевым и соревновательным играм[10].

В старшем дошкольном возрасте (5- 6 лет) по-прежнему на первом пространстве остаются мотивы делового сотрудничества, но в одно и тоже время увеличивается смысл познавательных мотивов и за рамками сотрудничества.

Дошкольникам 6-7 лет еще более присущи мотивы делового сотрудничества, ещё стремительнее возрастает роль познавательных; малыши оговаривают с ровесниками нешуточные актуальные вопросы, вырабатывают совместные заключения, одновременное перемена необходимостей, мотивов и средств общения ребят ведет к изменению форм коммуникативного развития[20].

В самом конце дошкольного юношества у кое-каких ребят формируется свежая конфигурация общения за пределами ситуативно-деловая. Желание сотрудничества пробуждает дошкольников к более трудным контактам сего периода юношества. Сотрудничество, оставаясь практическим и предохраняя ассоциация с настоящими делами ребят, покупает вне

ситуативный нрав. Это связано с тем, собственно, что на замену сюжетно-ролевым играм, приходят игры с правилами которые считаются больше относительными.

В работе Лисиной М. И. уделены 4 шага формирования и становления общения[10].

1 период. Установление отношений малыша с старшими, при этом старшие выступает в предоставленном случае в роли взрослого как взрослого. Он считается носителем нормативов работы и прототипом для подражания. При данном забота и внимание малыша к старшему:

в данном находится направление малыша на знание старшего и что прецедент, собственно, что старший делается объектом особенной энергичности ребят.

2 период. На данном рубеже старший выступает уже не носителем образцов, а равным партнером по прогрессивной работы. Чувственные проявления малыша в отношении к старшему: в их находится оценка старшего, ребенком.

3 период. Меж ребятами уточняются дела равноправных партнеров по общей работы. При данном деятельные воздействия малыша, нацеленные на то, дабы выразить себя, заинтересовать к себе старшего.

4 период. На данном рубеже малыш в коллективной работы вступает в роли носителя образцов и нормативов работы. Данная позиция разрешает продавать очень максимально функциональные дела малыша к осваиваемой работы и улаживать знакомую дилемму модификации (знаемого) в (реально действующее). Этот период, с одной стороны, разрешает ребенку применить усвоенный ткань не шаблонно, а творчески, содействует развитию позиций субъекта работы. И не посредственно может помочь увидеть значение предметов и явлений; с иной стороны- задавая друзьям общепризнанных мерок и эталоны работы, показывая методы ее выполнения, малыш обучается держать под контролем и расценивать иных, а вслед за тем и себя, собственно, что самая принципиально в проекте формирования психологической готовности к школьному обучению.

Исследуя особенности общения дошкольников Лисина М.И. что, собственно, что у кое-каких ребят до конца дошкольного возраста не сформировано речевое общение на личные темы. А в кое-каких случаях у дошкольника 5 лет доминирует ситуативно-личностное общение, которое свойственно для малыша первого полугодия. Естественно, поведение дошкольника при данном абсолютно не аналогично на детское, но в сути собственного дела к зрелому и общению с ним у большущего малыша имеет возможность быть этим же, как у малыша. К примеру, дошкольник устремляться лишь только к физиологическому контакту с педагогом, обнимает, замирает от блаженства, когда старший гладит его по голове. При данном любой содержательный беседа или же совместная игра вызывает, смущение замкнутость и в том числе и отказ от общения. Единственное, собственно, что надо этому ребенку от взрослого- это забота и доброжелательство.

1.3 Организация общения со сверстниками старших дошкольников

Малыши старшего дошкольного возраста чувствуют к общению со сверстниками вящий внимание. Тем более быстро растет надобность в контактах с другими ребятами у старших дошкольников [10с.2-6; 30с.216].

В процессе общения малыши обмениваются информацией, организуют общую работу, распределяют прямые обязанности и воздействия. Отличаются дети-лидеры, коим подражают иные малыши. Впрочем, за частую в группах случаются малыши, с которыми не дружат иные дети, показывая безразличие или же в том числе и плохое отношение к ним, не принимая их в совместные игры. Задача старших - посодействовать данным ребятам отыскать приятелей, во время игр, например, распределить роли, дабы безынициативные дошкольники имели возможность выступить в ролях, вступая в всевозможные дела с другими ребятами. Старшие поддерживают

сотрудничество ребят в общих играх, рисовании, конструировании, в кое-каких случаях предлагая ребятам для выполнения коллективной работы организоваться маленькими группами, парами, беря во внимание при данном межличностные дела ребят и их личные особенности [16]. На упражнениях по труду, строй играх и иных коллективных обликах работы принципиально расценивать, всеобщий итог труда и вклад всякого человека. Нужно еще выделить, собственно, что без общей работы подобный итог невыполним. Меж ребятами появляются благоприязнь и привычка. Кое-какие дошкольники имеют все шансы приписать выбор собственных приятелей. Ещё Мамайчук И.И. в собственных работах заявлял, собственно, что нужно дрессировать ребят предопределять важные мотивы отношений, вследствие того собственно, что дети нередко именуют малозначительные ситуативные предпосылки или же определяются на оценку воспитателя [12]. Это подтверждается большие передовые исследовательские работы.

Большущей смысл для формирования отношений меж ребятами, занимает тест образцов общественного поведения: позитивного дела к проявленному, кем-то из сверстников сострадания и отзывчивости, поддержке товарищу; негативного дела к грубости, надувательству. Преподаватель организует тест поведения ребят, привлекая соображение ребят, помогая им высказать его, охватывая в собственную речь нужные текста, смысла коих понятны ребятам в реальной истории.

Тест общественного навыка ребят содействует формированию моральных представлений, осознанию такого, как надо себя производить в отношениях с другими ребятами и зрелыми. Тест настоящих обстановок подкрепляется игровыми обстановками, в коих малыши показывают отношения меж персонажами. Важным моментом формирования моральных представлений в старшем дошкольном возрасте делается чтение рассказов, сказок, тест отношений героев, мотивов их действий, оценка их свойств. Впрочем, работа, данная станет эффективна в что случае, в случае если усвоенные представления станут переноситься

и осуществляться в жизни ребят. С данной целью не лишь только анализируются стихийно складывающиеся истории, но и нарочно формируются проблемные истории, в коих малыши обязаны подействовать детям, новенькому ребенку[28].

Павлова О.С. заявляла о том, собственно, что взаимоотношение ребят, их поведение и действия в значимой степени воздействуют на отношение малыша к иным ребятам и определяет его эмоциональное благоденствие в группе. В особенной помощи нуждаются малыши, с которыми не дружат иные: это имеют все шансы быть малыши с проблемами в поведении, зачастую расторможенные, брутальные, или же напротив, скромные, застенчивые. Нужно дрессировать их обращаться к иным ребятам, формулировать свое вожеление выступать, конструировать совместно [14].

По очередная работа по объединению детского коллектива, умению ребят дружить, поддерживать и отстаивать друг друга, в собственную очередь, это содействует их больше натуральному вхождению в школьный коллектив и определению собственного пространства в нем. В процессе данной работы у ребят складывается, ряд личных свойств: ощущение коллективизма, умение принимать участие в общем деле, обязанность за порученное дело, умение отыскивать взаимопонимание с другими ребятами.

Павлова О.С. заявляет, собственно, что верно санкционированная среда для общения подразумевает становление и составление у малыша позитивного дела к для себя, общественных способностей, становление игровой работы, общение со сверстниками[14]. В организации общения большее смысл содержит игра. Составляющие ее обязаны подключаться во все облики взаимодействия ребят друг с другом, а сама игра - замерзнуть ведущей формой организации всевозможных обликов детской работы. Педагоги организуют с ребятами игру, в ходе которой малыши моделируют всевозможные истории, отражающие их житейский навык, эмоции, получение из исследований за находящимся вокруг миром, из детских книжек и

рассказов зрелых. И формируя проблемные истории, которые вследствие ведут ребят к контакту с другом. Игры организуются как с группой ребят, например, и персонально любым ребенком.

Этим образом, малыш дошкольного возраста проверяет к общению со сверстниками больше внимания. Тем более быстро растет потребность в контактах с другими ребятами, у старших дошкольников. Преподаватели ДОУ обязаны делать обстоятельства для становления у ребят общения со сверстниками, помогать направлять положительные отношения с другом.

Выводы по I главе

Общение одна из своевременных в прогрессивной психолого-педагогической науке. Общение- это процесс взаимодействия двух лиц или же больше, направленный на обоюдное знание, на установление и становление отношений.

Отличаются четыре формы общения: ситуативно- личностная; ситуативно- деловая; вне ситуативно- познавательная; вне ситуативно- личностная. Любая конфигурация содержит свой смысл на определенном рубеже, в формировании общения в целом.

Дошкольный возраст- значительный период формирования общения. В это время формы общения малыша закономерно сменяются в процессе его становления.

В старшем дошкольном возрасте малыш проверяет к общению со сверстниками больше внимания. Тем более быстро растет потребность в контакте с другими ребятами у старших дошкольников.

Преподаватели ДО обязаны делать обстоятельства для становления у ребят общения со сверстниками, помогать направлять отношения с другом взаимодействием.

ГЛАВА II. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕНИЯ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста ЗПР

Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к ребятам со слабо воплощенной дефицитностью центральной нервной системы- органической или же активной. У данных ребят нет своеобразных нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, трудной несоблюдении речи, они не считаются детьми с нарушением разума. В то же время у большинства из них имеется полиморфная клиническая симптоматика: незрелость трудных форм поведения, недочета целенаправленной работы на фоне увеличенной истощаемости, нарушенной работоспособности, энцефалопатических расстройств.

Малыши с ЗПР - Первые из самых бесчисленных групп ребят с ограниченными вероятностями самочувствия. Проявления

задержки психологического становления включают в себя отставание в развитии познавательной работы, замедленное эмоциональное созревание, несформированность коммуникативных способностей. Идет по стопам обозначить, собственно, что в зависимости от нрава нарушений в развитии уровень выраженности его состояния имеет возможность быть многообразна.

У ребят с ЗПР отсутствует интерес психологических процессов; они готовы не только брать на себя ответственность и применять поддержку, но и переносить усвоенные способности интеллектуальной работы в разных ситуациях. С поддержкой старшего они имеют все шансы исполнять предлагаемые им умственные поручения на ближайшем к норме значений. Для ребят с ЗПР свойственна невысокая познавательная энергичность.

В реальное время есть некоторое количество классификаций ЗПР, но больше верной считается классификация Лебединской К. С., которая подчеркнула четыре этапа ЗПР[5]:

Первый этап. ЗПР конституционного происхождения. Данный образ обоснован задержкой формирования лобных систем, с которыми связаны высочайшие своеобразные людские формы поведения и работы. Эмоционально-волевая область данных детей располагается на больше ранешней ступени становления.

Для данных детей свойственно доминирование психологической мотивации поведения, завышенный поле настроения, непосредственность и яркость впечатлений при их поверхностности и нестойкости. Еще отсутствует ответственности и ощущение долга.

Отмечается, собственно, что малыши отстают в физиологическом развитии на 1,5-2 года от неплохо развивающихся сверстников. Для данной категории свойственна выразительная жестикуляция, живая мимика, резвые и порывистые перемещения. Они неутомимы в этой игре и проворно утомляются при монотонных поручениях,

требующих удержания интереса достаточно длительное время (математика, рисование, чтение).

Ребятам присущая слабенькая дееспособность к интеллектуальному напряжению, завышенная внушаемость и подражательность.

На упражнениях «выключаются» и не всякий раз делают поручение воспитателя, большей частью выполняя все в игровой форме. Эти малыши обожают фантазировать, вытесняя и заменяя досадные для их актуальные истории.

М.С. Певзнер и Т.А. Власова в собственных работах связывают затруднения в обучении у ребят с конституционным типом задержки психологического становления с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, доминированием игровых интересов [16].

Второй этап. ЗПР соматогенного происхождения. В.В. Ковалев в собственных работах что, собственно, что заминка обоснована долговременной, соматической дефицитностью разного генеза: аллергическими состояниями, приобретенными инфекциями, врожденными и приобретенными пороками соматической сферы, в первую очередь сердца [10]. Ключевая индивидуальность сего на подобии ЗПР имеет место быть в стойкой астении, снижающей и артельный психологический тонус. Нередко у данных ребят возможно следить задержку чувственного становления

– соматогенный инфантилизм, который вызван вблизи невротических напластований

– трусостью и неуверенностью, связанными с чувством собственной физиологической неполноценности, а временами вызванный режимом ограничений и запретов, в котором располагается соматически ослабленный или же прикованный к кровати малыш.

Третий этап. ЗПР психогенного происхождения. Данный образ связан с неблагоприятными критериями воспитания, препятствующими верному формированию личности малыша. Негативные средовые обстоятельства, рано

образовавшиеся, долговременно деятельные и оказывающие травмирующее воздействие на психику малыша приводят к устойчивым сдвигам его нервно-психической сферы (вегетативных функций и чувственного развития). В итоге имеется ненормальное, патологическое становление личности. Данный образ ЗПР идет по стопам различать от явлений педагогической запущенности, которые не предполагают собой патологию, а заключаются в недостатке познаний и умений по основанию недочета умственной информации.

В исследованиях Г.Е. Сухаревой и В.В. Ковалева рассказывается о том, собственно, что, ЗПР психогенного происхождения имеется при ненормальном развитии личности, по типу психологической неустойчивости [53]. Первопричина заключается в гипоопеке – образование малыша случается в критериях безнадзорности, при коих у малыша не воспитываются ощущения ответственности и долга, формы поведения, связанные с интенсивным торможением аффекта. Не стимулируется становление познавательной работы, умственных интересов и установок. Вследствие этого черты патологической незрелости психологической сферы в облике импульсивности, аффективной лабильности, увеличенной внушаемости у данных ребят нередко смешиваются с недостающим уровнем познаний и представлений, важных для усвоения учебной программы.

Четвертый этап. ЗПР церебрально-органического происхождения. Данный образ сталкивается почаще иных вышеперечисленных типов, владеет большущей стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной работы. Отмечается негрубая органическая дефицитность нервной системы, по чаще остаточного нрава.

При исследовании анамнеза ребят с данным типом ЗПР в большинстве случаев наличествует негрубая органическая дефицитность нервной системы, по чаще всего – резидуального нрава: патологию беременности, асфиксию, недоношенность,

токсикоз- дистрофирующие болезни первых лет жизни, постнатальные нейроинфекции и т.д.

В исследовательских работах В.В. Лебединского [28], Н.Л. Белопольской [8] показано, собственно, что, амнестические данные показывают на нередкое замедление замены возрастных фаз становления: запаздывание формирования статических функций, речи, ходьбы, способностей аккуратности, игровой работы. Одна из ключевых индивидуальностей задержки психологического становления церебрально-органического на подобии – это незрелость эмоционально-волевой сферы и несоблюдение познавательной работы.

Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. У ребят отсутствует обычная, для здорового малыша живость и яркость эмоций; свойственна слабенькая заинтересованность в оценке, невысокий степень требований. Для игровой работы, данной категории ребят свойственно беднота фантазии и творчества, единообразия и монотонность.

Изучения под управлением В.И. Лубовского, проведенные ещё в НИИ дефектологии АПН СССР, резюмировали, собственно, что у данных ребят имеются неустойчивость интереса, недостающее становление зрительного и тактильного восприятия, фонематического слуха, сенсорной и моторной стороны речи, зрительно-моторной координации, длительной и краткосрочной памяти, и т.д. [38].

Надо обозначить, собственно, что, для всех типов ЗПР характеризуются неравномерным формированием процессов познавательной работы, обусловленное недоразвитием речи и мышления, а еще пребыванием расстройств в эмоционально-волевой сфере. Этим образом, заминка психологического становления имеет место, как в эмоционально-волевой незрелости, например, и в умственной дефицитности [15].

В работах В.И. Лубовского, Т.П. Артемьевой, С.Г. Шевченко, М.С. Певзнер обширно освещены особенности познавательной сферы ребят с

ЗПР[44].

Они

выделяют совместную структуру недостатка задержки психологического становления, основанную на происхождении нарушения. При ЗПР у ребят имеются отличия в умственной, психологической и личной сферах.

При ЗПР главные нарушения умственного значения становления малыша приходится на дефицитность познавательных процессов.

Е.С. Слепович в собственных работах фиксировал, собственно, что при ЗПР у ребят выявляются речевые нарушения: большое количество ребят имеют узкий лексикографический припас, мучаются недостатками звукопроизношения; слабо обладают грамматическими обобщениями [47]

Несоблюдение речи при ЗПР овладевают системный нрав, например, как отмечают проблемы в осознании лексических связей, развитии лексико-грамматического строя речи, фонематического слуха и фонематического восприятия, в формировании связной речи. Эти своеобразия речи приводят к затруднениям в процессе овладения чтением и посланием. Изучения, которые были проведены В.В. Воронковой и В.Г. Петровой зарекомендовали, собственно, что при задержке психического развития несоблюдение речи, впрямую воздействует на степень умственного становления [18].

Особенности восприятия при ЗПР имеет место быть в не всеобъемлемости, фрагментарности и константности А.Н. Цимбалюк считает, собственно, что восприятие у ребят с ЗПР поверхностное, они нередко упускают значимые свойства предметов[14]. У ребят с задержкой психологического становления затруднен процесс формирования межанализаторных связей: отмечают дефекты слухо- зрительно- моторной координации. В связи с неполноценностью слухового и зрительного восприятия у ребят с ЗПР мало сформированы пространственно-временные представления. Почти все забугорные специалисты по психологии считают, собственно, что, отставание в развитии восприятия считается одной из оснований проблем в обучении [17].

В.А. Лапшин и Б.П. Пузанов [50] что, собственно, что дефекты в развитии случайной памяти у ребят с задержкой психического развития появляются в замедленном запоминании, быстроте забывания, некорректности проигрывания, нехороший переработке воспринимаемого материала. Ключевым образом мучается вербальная память. На фронтальный проект в структуре нарушения мнемической работы выступает недостающее умение использовать способы запоминания, эти как классификация, смысловая объединение. Дефицитность случайной памяти у ребят с задержкой психологического становления в значимой степени связана со слабостью регуляции случайной работы, недостаточной ее целенаправленностью, несформированностью функции самоконтроля. Неустойчивость интереса ребят с ЗПР приводит к неравномерной работоспособности, собственно, что имеет место быть трудности сосредоточении. Тем более видно отставание в мыслительной работе, ребят с ЗПР. Они чувствуют проблемы в формировании образных представлений, у их не складывается сообразный возрастным вероятностям степень словесно-логического мышления.

Исследуя особенности наглядно-образного мышления детей с ЗПР, Т.В. Егорова заметила дефекты сформированной зрительно-аналитико-синтетической работы. Дефекты мышления у детей с ЗПР появляются в низкой возможности к обобщению материала, беспомощности регулирующей функции мышления, невысокой сформированности ведущих мыслительных операций анализа и синтеза.

Свойственной особенностью для ребят с ЗПР считается понижение интеллектуальной работоспособности. Для их работы, свойственны недоступность целенаправленных продуктивных поступков, невысокий степень самоконтроля, несоблюдение планирования и программирования работы, ярко воплощенные проблемы в вербализации поступков [53]

Т.А. Власова, М.С. Певзнер в собственных исследовательских работах беседуют о наличии нарушения поведения у предоставленной категории ребят. Малыши с ЗПР выделяются, как правило, психологической неустойчивостью. Они с трудом адаптируются к детскому коллективу, им характерны изменения настроения и завышенная утомляемость [21]. Еще отмечается, собственно, что для ребят с ЗПР свойственна, до этого всего, неорганизованность, нескритичность, неадекватность самооценки. Впечатления ребят с ЗПР поверхностны и неустойчивы, вследствие чего малыши внушаемы и расположены к подражанию.

Т.А. Власова при исследовании индивидуальностей чувственного становления, ребят с ЗПР, подчеркнула обычные для предоставленной категории проявления [17]:

1. неустойчивость эмоционально-волевой сферы, которая имеет место быть в невозможности на длительное время сосредоточиться на целенаправленной работе. Психической предпосылкой считается невысокая степень случайной психологической активности;

2. трудности в установлении коммуникативных контактов, проявление неблагоприятных данных кризисного развития;

3. появление психологических расстройств: малыши чувствуют испуг, тревожность, расположены к аффективным действиям.

Одним из моментов, тормозящим становление познавательной работы у ребят с ЗПР, считается незрелость эмоционально-волевой сферы, которая имеет место быть в несформированности мотивационной сферы и невысокого значения контроля.

Ребята с ЗПР чувствуют проблемы интенсивной привычки, собственно, что не дает им чувственному комфорту и равновесию нервных процессов: торможения и возбуждения. Чувственный дискомфорт понижает энергичность познавательной работы, вдохновляет к стереотипным действиям. Конфигурации

чувственного состояния за данно познавательной работой обосновывает согласие впечатлений и разума [56].

Этим образом, конструкция ЗПР в старшем дошкольном возрасте ориентируется недостаточной сформированностью мотивационной стороны психологической работы, недостающим формированием операций мыслительной работы, проблемами в формировании основной работы возраста, неравномерным формированием процессов познавательной работы, а как раз закономерного запоминания, словесно-логического мышления, пространственно-временных представлений, интенсивной функции интереса.

Например, же есть ряд значительных индивидуальностей, свойственных для чувственного становления ребят с ЗПР: незрелость эмоционально-волевой сферы, органический инфантилизм, нескоординированность психических процессов, гиперактивность, импульсивность, предрасположенность к аффективным вспышкам.

При исследовании индивидуальностей становления умственной и психологической сферы надо обозначить, собственно, что признаки ЗПР довольно быстро появляются в старшем дошкольном возрасте, когда перед ребятами ставятся учебные задачи.

Этим образом, заминка психологического становления имеет возможность рассматриваться как полиморфный образ психологического недоразвития, для которого свойственно в сенсорной системе — дефицитность восприятия, его недифференцированность и фрагментарность, затрудненность пространственной ориентированности; в познавательной сфере — отставание всех обликов памяти, неустойчивость интереса, невсеобъемлемость смысловой стороны речевой работы и проблемы перехода от приятных форм мышления к словесно-логическим.

Еще у ребят с ЗПР отмечается несоблюдение эмоционально-волевой сферы, собственно, что, приводит к нарушению поведения, а вследствие, и формирование способностей общения.

2.2 Особенности общения со сверстниками детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

В психолого-педагогической литературе отмечают, собственно, что ЗПР затрагивает всю психологическую сферу ребенка, в количестве общения. Что Ульяновская У.В., общение ребят с ЗПР, также выделяется индивидуальный от общения их неплохо развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у ребят с ЗПР, также задевает эпизодический нрав. Основная масса ребят любит играть в одиночку. В том случае, когда малыши играют друг с другом, их воздействия нередко определяют несогласованный контакт. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР возможно определить быстрее как игру вблизи, чем как общую работу. Общение по предлогу игры имеется в отдельных случаях. Довольно изредка инициативу в организации игры берет на себя ребенок [26].

В собственных исследовательских работах Лисина М. И. показала на то, собственно, что на упражнениях ребята с ЗПР любят трудиться в одиночестве. При выполнении практических заданий, допускающих общую работу, сотрудничество имеется в высшей степени изредка, ребята практически не разговаривают друг с другом. Очень изредка имеются случаи личных контактов ребят с ЗПР со сверстником [11, с.194].

Возможно заявить, что, настоящее становление ребят с ЗПР вполне вероятно лишь только при разработке самых одобрительных условиях для общей работы ребенка и старшего [12, с. 76-83].

По воззрению Смирново О.Е. почти все особенности общения ребят с ЗПР исходят из индивидуальностей речевого становления ребенка.

Кое-какие особенности монологической речи ребят дошкольного возраста с ЗПР были обнаружены Слепович Е.С. при исследовании словаря и грамматического строя речи [22].

Выражения ребят с ЗПР нецеленаправленны, как правило они пользуются примитивные грамматические системы, затрудняются связно высказать собственную идея. При составлении услуг по опорным текстам у кое-каких ребят бывают замечены недостатки в грамматическом оформлении речи. Исследование монологической речи ребят с ЗПР дошкольников демонстрирует, собственно, что речь их использует ситуативный контакт, у данных ребят только наступает переход к контекстной речи. Переход от ситуативной речи к монологическому выражению значит не только новый период в речевом развитии ребенка, но и достижение им конкретного значения познавательного процесса.

Все перечисленные особенности монологической речи ребят с ЗПР дают возможность болтать о динамических нарушениях речевой работы, которые выражаются, до этого всего, в несформированности внутреннего программирования и грамматического структурирования (оформления высказывания).

По сведениям Сохина Ф.А. ребятам с ЗПР доступна простота диалогической речи. Но при изложении собственных дум ребенка допускают большое количество промахов в построении речи, тем более трудной. Они просто соскальзывают с одной темы на совершенно другую, больше знакомую. Рассказывая, ребята нередко повторяют одни и те же слова, собственно, что показывает на несоблюдение динамики речевой работы, выступающей в несформированности внутреннего речевого программирования и грамматического структурирования, собственно, что в собственную очередь показывает на задержку связной речи [23].

Еще, у ребят с ЗПР имеются нарушения, как семантической структуры слова, например, и языкового его формирования.

При данном, семантическая конструкция слова, его внутреннее программирование, мучается в большей мере, чем языковое оформление.

Пересказы ребят неоднородны. У большинства имеются важные проблемы в пересказах, собственно, что, проявлялось в маленьком размере предложения, в малозначительном числе смысловых звеньев, в несоблюдении связи между отдельными связанными словами, в наличии пауз, повторов. Эти проявления говорят о нестойкости плана, о несоблюдении программирования предложений. Для ребенка с ЗПР, получившего поручение пересказать предложения, необходимым считается - проигрывание содержания слова более детально, с большей точностью.

Этим образом, ведущими правилами в организации общения со сверстниками, ребят старшего дошкольного возраста ЗПР считаются: создание одобрительных условий для общей работы ребят совместно друг с другом; подключение ребят в выполнение самостоятельной работы по овладению коммуникативными умениями; улучшение у ребят усвоенных коммуникативных умений в их самостоятельной работы. При разработке данных критерий в коммуникативной работы ребят с ЗПР отмечаются хороший настрой.

Вывод по II главе

ЗПР — это синдром временного отставания психики в целом или же отдельных ее функций. К.С. Лебединской была предложена классификация задержки психического развития, в базу которой был положен этиопатогенетический принцип. Эти клинические типы ЗПР выделяются друг от друга как раз особенностью структуры и связью проявления нарушений в развитии. На современном рубеже выделяют 4 ведущих на подобии задержки психологического становления. Любой из типов ЗПР содержит собственную клинико-психологическую структуру, собственные особенности психологической незрелости и нарушений познавательной работы, собственно, что, зачастую осложнено связью больных симптомов.

Одной из ключевых задач в обучении и воспитании подрастающего поколения, имеющих ЗПР — это становления способностей общения.

В реальное время большое внимание предполагают изучения, где рассматривается вопрос специфичности становления общения у ребят с ЗПР со сверстниками.

У дошкольников с ЗПР имеется понижение необходимости в общении со сверстниками, а еще невысокая эффективность в их общении между собой во всех обликах развития. В отличие от нормативно-развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6-7-летние дети безразличны к оценкам сверстников в личное содержание, а еще и к их чувственным состояниям. У ребят с ЗПР нет очевидных предпочтений в общении с ровесниками, нет стойких пар, групп общения. Для них ровесник, оказавшийся за пределами домашних уз, не содержит личной значительности.

Становление общения и общественной компетентности ребенок считается важным условием совместного психологического становления.

Нужно создать систему коррекционно-педагогического влияния, задача которой — это составление компонент, носящих совместную связь и важные для воплощения всякого облика работы.

ГЛАВА III. ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СО СВЕРСТНИКАМИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 База исследования общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития со сверстниками

Экспериментальное изучение проводилось у ребят старшего дошкольного возраста с ЗПР, на основе МКДОУ № 4 г. Сим. В исследовании обрели роль 10 воспитанников 5-6 лет. Все ребята имеют ЗПР.

Для исследования значения сформированности коммуникативных способностей у ребят старшего дошкольного возраста с ЗПР был применен комплекс исследовательских способов, с поддержкой были исследованы коммуникативные умения и способности в процессе игровой и общей работы ребят со сверстниками старшего дошкольного возраста с задержкой психологического развития.

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

Цель: выявление значения сформированности коммуникативных способностей ребят старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Описание поручения: способ подразумевает регистрацию внимания ребёнка к сверстнику, чувствительности к влияниям, предприимчивости ребёнка в общении, просоциальных поступков, сопереживания и средств общения в ходе исследования за ребятами в процессе игровой работы.

Для определения значения становления общения со сверстниками применяются надлежащие шкалы оценки характеристик общения со сверстниками (Приложение 1).

Для оценки степени становления общения со сверстниками применяются 3 значения: низкая, средний, возвышенный.

На базе данных характеристик были отнесены значения сформированности коммуникативных способностей у ребят в направленности от самого возвышенного к самому низкому.

Аспекты значения становления способностей общения.

Возвышенная степень (13-18 баллов). Нрав перемещений плавный; жесты натуральные, выразительные; лицевые мускулы без напряжения, искренний взор. Высочайшая аффектация к влиянию сверстника: малыш с наслаждением отзывается на инициативу сверстников, подхватывая их идеи. Пристальное надзор и интенсивное вмешательство в воздействия сверстника. Положительные оценки поступков сверстника. Удовлетворенное принятие позитивной оценки поступков сверстника со стороны зрелого и разногласие с отрицательной оценкой. Нуждается в общении: первый пробует начать беседу и приглашает нужные атрибуты. На протяжении всего времени предохраняет долговременную готовность и дееспособность общаться со сверстниками.

Средняя степень (6-12 баллов). Нрав перемещений импульсивный; жесты выразительны, порывисты; мышечный тонус повышен, доминирующее выражение лица – Смех. Средняя аффектация к влиянию сверстника: ребенок в редкостных случаях откликается на инициативу сверстников, предпочитая персональную игру. Малыш не всякий раз отвечает на предложения сверстника. Периодическое пристальное надзор за деяниями сверстника, отдельные вопросы или же комментария к деяниям сверстника. Отрицательные оценки поступков сверстника (ругает, насмехается). Единодушие, как с позитивными, например, и с отрицательными оценками старшего. В общении нуждается, но принимает участие в общении по инициативе окружающих людей. Смотрит за ребятами со стороны, но не подходит. Утомляется и сквозь кое-какое время прекращает общение со сверстниками.

Низкая степень (0-5 баллов). Перемещения резкие; жесты беспорядочные, не владеют выразительностью; доминирует «жесткое

выражение лица»; «взгляд исподлобья», отсутствует «глазной контакт». Чувство к влиянию сверстника отсутствует: ребенок не отвечает на предложения. Чувство недоступность внимания к деяниям сверстника (не направляет интереса, глядит по сторонам, увлекается собственными делами). Нет оценки поступков сверстника. Абсолютная помощь порицания и неповиновение в ответ на его одобрение. Ребенок охотно воспринимает критику зрелого в адрес сверстника, испытывая свое преимущество перед ним, а удачи сверстника тянет как свое поражение. Ребёнок избегает, в том числе и недолго ситуативного общения с ребятами в обстановке.

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

Цель: выявление значения сформированности поступков по согласованию усилий в процессе организации и воплощения сотрудничества.

Описание поручения: ребятам, сидящими парами, выдают любому по одному изображению рукавички и требуют украсить их одинаково, т.е. так, чтоб они составили пару. Ребята имеют все шансы сами выдумать узор на рукавичке, но в начале им нужно договориться меж собой, какой узор на рукавичке они станут изображать и каким цветом. Каждая пара ребят получает изображение рукавичек в облике силуэта (на правую и левую руку) и однообразные наборы цветных карандашей (Приложение 2).

Аспекты оценивания:

Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени однообразия орнаментов на рукавичках; Умение ребят договариваться, притащиться к совокупному заключению, умение уверять, доказывать. Обоюдный контроль по ходу выполнения работы: отмечают ли малыши друг друга отступления от начального плана, как на их реагируют; Взаимопомощь по ходу рисования;

Эмоциональное отношение к общей работы: положительное (работают с наслаждением и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или же отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Значения оценивания:

1. низкая степень: в узорах очевидно доминируют различия или же вообще нет однообразия. Ребята не пробуют условиться между собой, любой настаивает на собственной точке зрения.

2. средняя степень: однообразие выборочное – отдельные симптомы (цвет или же конфигурация кое-каких деталей) совпадают, но есть и приметные различия.

3. высокая степень: рукавички декорированы схожим или же довольно смахивают узором. Ребята хорошо договаривают вероятный вариант узора; приходят к согласию сравнительно метода раскрашивания рукавичек; ассоциируют методы воздействия и координируют их, строя совместное действие; смотрят за реализацией принятого плана.

Данное изучение было скооперировано в два шага:

1 этап - констатирующий опыт, целью которого было выявление значения сформированности коммуникативных способностей и поступков по согласованию усилий в процессе организации и воплощения сотрудничества ребят старшего дошкольного возраста с задержкой психологического становления со сверстниками.

2 этап - создающий опыт, целью которого была разработка содержания работы воспитателя по корректировке дефектов общения у дошкольников с ЗПР.

3.2 Анализ результатов исследования

Общение – это самая важная и необходимая функция человека трудная по собственной организации и структуре, уровень ее становления во многом ориентируется уровнем сформированности отдельных характеристик. Итоги изучения значения становления общения со сверстниками представлены на рисунке 1.

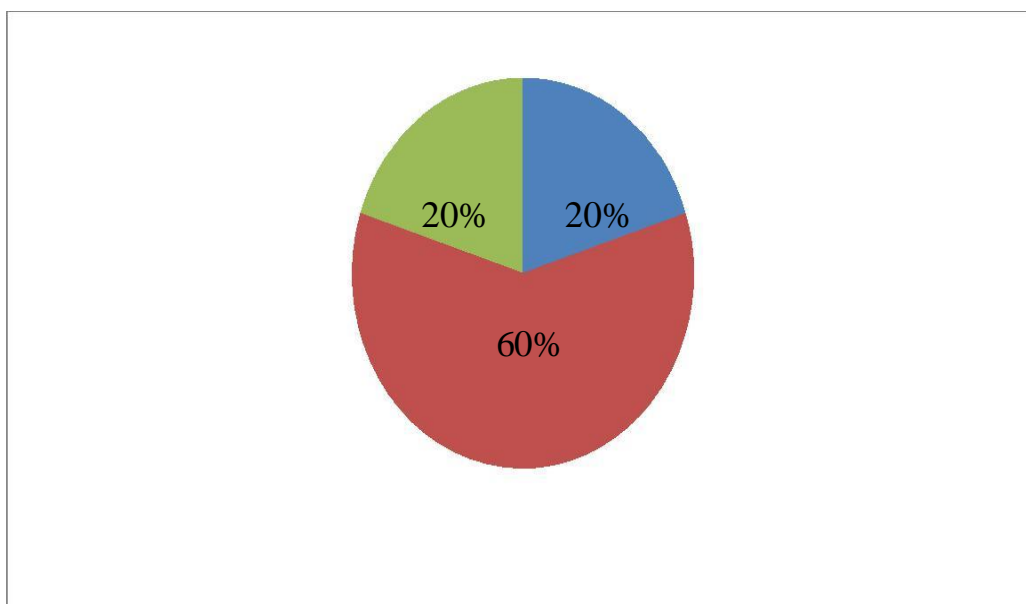


Рисунок 1 – Уровень сформированности навыков общения со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (по методике «Диагностика развития общения со сверстниками» И.А. Орловой, В.М Холмогоровой)

На базе проделанной методике были получены надлежащие итоги: основная масса ребят (6 человек) зарекомендовали среднюю степень общения со сверстниками, двое ребят - невысокую степень общения, собственно, что характеризуется слабоватой выраженностью всех характеристик и два человека зарекомендовали высокую степень общения со сверстниками.

Средняя степень общения имеется у 6 ребят, собственно, что имеет 60 % от всех ребят, которые воспринимали роль в наблюдении. Перемещения у данных ребят, как правило, импульсивные, жесты выразительны, мышечный тонус повышен. Чувствительность к влиянию сверстников отмечается средняя, малыши в редких случаях показывают инициативу в этой игре, играют в одиночку. Время от времени ребята смотрят за действиями сверстников, задают вопросы или же выделяют комментарии. В общении нуждаются, но изредка вступают в контакт первыми. Кое-какие ребята наблюдали за действиями со стороны, не подключались в игру, без приглашения воспитателя. Еще отмечалось, собственно, что, играя, ребята в скором времени утомлялись, прекращали общение со сверстниками, а затем имели возможность уйти из игры.

Для Степана Н. и Марии Л. свойственна средняя степень общения. В процессе исследования было замечено, собственно, что для данных ребят свойственно то, собственно, что, взаимодействуя со сверстниками, вступая в совместную игру, они не всякий раз соблюдают критерии игры. Нередко ребята поступали так, как им хотелось. Впоследствии чего ребята выходили из игры и играли в парах. Для ребят свойственно не совместная игра, а только обмен игрушками. В процессе игры Степана Н. и Марии Л. временами задавали вопросы сверстникам, прокомментировали собственные воздействия, но чаще всего они не пользовались речью в этой игре.

Невысокая степень отмечается у двух ребят, собственно, что имеет 20 % от совместного количества ребят. У данных ребят наблюдались резкие перемещения, беспорядочные жесты, у кое-каких ребят отсутствует «глазной контакт». Чувствительность к влиянию сверстника отсутствует: малыш не отвечает на предложения. Ребята не обращают внимания друг на друга, не глядят по сторонам, промышляют собственные дела - у ребят отсутствует внимание к действиям сверстника. На

просьбу оценить близкого друга затрудняются ответить. В кое-каких случаях, когда ровесник обращался с пожеланием разделить игрушки, наблюдалась отрицательная реакция, враждебность, агрессия.

У данных ребят показывает апатия к сверстникам, ко всему происходящему вокруг него.

В процессе исследования у Марка Г. и Евгения У. отмечается невысокая степень способностей общения. Эти ребята не интересовались игрой сверстников, любили в одиночку выступать с собственными игрушками. На предложение ребят вступить с ними в игру отвечали отрицательно, а еще не желали разделять собственные игрушки. На вопросы сверстников отвечали односложно: «Да», «Нет», «Не хочу».

Высокая степень общения отмечается двум ребятами, собственно, что имеет 20 % от совместного числа ребят. Во время взаимодействия со сверстниками у ребят наблюдался искренний взор, их жесты были искренними и выразительными. В процессе игры ребята просто вступают во взаимодействие со сверстниками, реагируют на инициативу и предлагают собственные правила игры. Еще они смотрят за сверстниками, временами выделяют оценку поступков сверстников-подтверждают, выделяют рекомендации, дают подсказку, могут помочь. Эти малыши чувствуют надобность в общении, вступают в беседу, предлагают собственные игрушки. На протяжении всего времени они сохраняют долговременную готовность и способность общаться со сверстниками.

В ходе исследования было замечено, собственно, что Миша К., для которого свойственна высокая степень общения, охотно идет на контакт с другими ребятами. В процессе игры мальчик испытывал себя свободно, нередко показывал инициативу в выборе игры. Миша К. любил игру «Магазин», где нередко брал на себя роль продавца; игру «Строители», где управлял стройкой. Временами у мальчика появлялись инциденты с другими ребятами, например как он не всякий раз желал делиться игрушками.

В процессе игры у Миши К. почти все выражения были связаны с его действиями, еще временами он ставил оценку поступкам ребят.

Еще любопытно обозначить, собственно, что впоследствии подсчета совместной численность баллов по любому из параметров, более сформированным оказался степень активной речи. Данный параметр набрал большую численность баллов. Ребята с высочайшим уровнем общения обращались к сверстнику по имени, поясняли критерии игры иным ребятам, давали подсказку. Также, надо заявить, собственно, что ребята старшего дошкольного возраста с ЗПР пользуются речью как средство общения в игре, но в зависимости сформированности у их навыков общения. Как раз параметр интенсивной речи, возможно, применить как основание для улучшения способностей коммуникация.

В ходе изучения было установлено, собственно, что менее сформированными параметрами считаются внимание к сверстнику и способы общения.

В последующем как раз на их становление нужно адресовать коррекционную работу.

Больше наглядно итоги изучения представлены на рисунке 2.

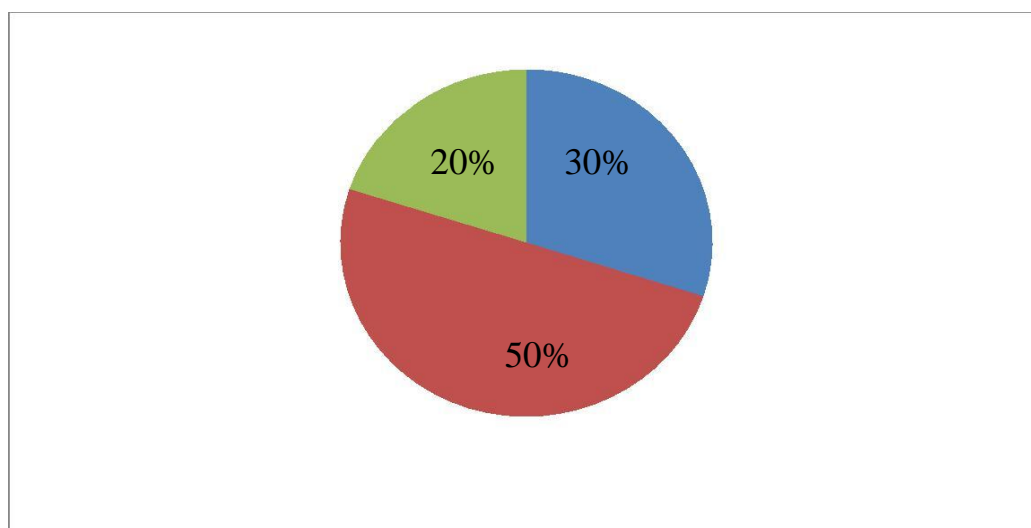


Рисунок 2 – Уровни сформированности коммуникативных навыков детей в общении со сверстниками (методика «Рукавички») у старших дошкольников с ЗПР

Средняя степень выявлена у 50 % ребят. В процессе выполнения поручения выявляется однообразие - отдельных симптомов (цвет или же форма кое-каких деталей) совпадают, но есть и приметные различия (Приложение 4).

К примеру, чета Мария Л., Сергей О. В данной паре Маша лидировала, предлагала собственные варианты узоров и не стала ждать ответа напарника, приступила к работе. Только временами девочка направляла внимание на Сергея, и они обменивались односложными фразами («Мой карандаш красный», «Нарисуй кружок сверху» и т.д.). Сергей не пробовал сделать взаимодействия, но временами интересовался работой Маши, и повторял ее кое-какие узоры. В процессе рисования любой ребенок воспользовался личным цветом карандаша.

Возвышенная степень имеет 30 % ребят. Рукавички украшены аналогичными узорами. Ребята постарались обсудить вероятный вариант узора друг с другом, приходят к согласию относительно варианта раскрашивания рукавичек; берут варианты воздействия, делают общую работу (Приложение 5).

Например, пара Миши К. и Елизаветы Д. совладали с поручением. Эти при выборе напарника для рисования избрали друг друга незадумываясь. Впоследствии пояснения правил ребята начали выбирать цвета карандашей, которые они станут применить в собственной работе, остановившись на нескольких определённых цветах. Любой ребенок предлагал собственные варианты узора, и впоследствии длительного обсуждения ребята избрали некоторое количество схожих узоров и нарисовали их. При выполнении поручения Миша смотрел за Лизой, мог помочь ей нарисовать кое-какие составляющие элементы рисунка.

Низкая степень выявления у 20 % ребят. В их узорах, очевидно, доминирует различия или же вообще нет однообразия и сходства. Ребята не

пробуют наладить контакт между собой, любой настаивает на собственном варианте (Приложение 6).

В паре Евгения У., Павла С. при выполнении поручения наблюдались трудности. Впоследствии объяснения правил работы ребята не стали договариваться по предлогу цвета карандашей – каждый из детей взял собственные по цвету, карандаш и приступил к работе.

Женя внесла предложение нарисовать узор, но Паше он не приглянулся, впоследствии чего малыши не стали больше совещаться между собой.

В результате – рукавички у Жени и Паши вышли не похожие друг с другом, например того что у них различаются цвета и узоры.

Впоследствии проведения методики «Рукавички» для исследования коммуникативных способностей у ребят в процессе общения со сверстниками в общей продуктивной работе, было определено, собственно что владеет средняя степень формирования способностей общения, а высокая и низкая степень видятся пореже. Еще надо обозначить, собственно, что весомую роль при проведении изучения играл тот метод, собственно, что ребята в общей работе избирали желанного сверстника. Вследствие этого в процессе работы ребятам было легче условиться в выборе понравившегося цвета, узора, собственно, что значимо воздействует на качество взаимодействия ребят со сверстниками.

Таким образом, итоги изучения говорят о том, собственно, что для ребят с ЗПР свойственна средняя степень владения коммуникативными способностями в процессе общей работы со сверстниками. Дошкольники с ЗПР в ведущем не пользовались в собственной речи оценочных суждений, не рвались согласовывать со сверстниками отношение к обсуждаемому, их речевые выражения буквально во всех случаях овладевает ситуативный характер.

Оригинальность способностей общения у старших дошкольников с ЗПР выразилась в несформированности стойких мотивов общения со сверстниками, снижении необходимости в общении, несформированности речевого общения и

в особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в обстановках общения, негативизм). Недостающая степень речевого становления мешал настоящему взаимодействию ребят со сверстниками.

В следствии, общий анализ итогов изучения значения сформированности коммуникативных способностей в общении со сверстниками у ребят старшего дошкольного возраста с ЗПР демонстрирует надобность специальной коррекционной работы, направленной на приобретения опыта. У большинства ребят не сформированы способности общения, которыми они обязаны завладеть к старшему дошкольному возрасту.

3.3 Деятельность педагога по развитию общения со сверстниками старших дошкольников с задержкой психического развития

Положительный уровень для проведения корректировки своеобразия способностей общения ребят с ЗПР делается совместная работа дефектолога и всего педагогического коллектива. Верные отношения с педагогами, специалистом по психологии, администрацией дают возможность вместе решать более сложные трудности, отыскивать пути их разрешения. Общими стараниями в детском саду формируются обстоятельства для такого, как дети с ограниченными возможностями здоровья, дефектами общения проявить себя, так чтобы он испытывал, собственно, что старший интересуется им и его жизнью, сопереживает ему. Итоги коррекционно-воспитательной работы во многом ориентируются нравом общения воспитателя с ребятами. Преподаватель обязан применить лично направленную модель взаимодействия, относясь к ребенку как к полноправному партнеру [46]. Подобное действие делает подходящие обстоятельства для обеспечения физического и психического благополучия малыша. Весомую роль в коррекционной

работе играет преимущество учителя-дефектолога и педагога на протяжении всего времени обучения и воспитания ребят с ЗПР. Педагог поддерживает практическое знакомство с предметами и явлениями, а учитель-дефектолог углубляет и гарантирует составление лексико-грамматических категорий. Исследование избранной темы выполняется педагогом благодаря организации всевозможных занятий (беседа, рисование, лепка, аппликация, игра) и во время режимных моментов. Так, гарантируется многократность повторения изучаемого материала на протяжении конкретного периода. В работе по развитию коммуникативными способностями широко применяются речевые игры и упражнения, которые группируют их в зависимости от установленных коррекционных задач и формы изучения [45]. В группе педагоги читают ребятам сказки, рассказы, обсуждают прочитанное, учат пересказывать. Приобретенные познания ребят воплощают в собственных играх, инсценировках, в театрализованной работе. Огромный смысл отводится педагогам, которые проводят разговоры, сюжетно-ролевые игры, делают проблемные задачи, постоянно следят за детьми.

Педагоги в собственной работе имеют шансы применить комплекс игр, который несомненно поможет зафиксировать способности общения у ребят с задержкой психологического развития, обучить взаимодействовать ребят со сверстниками [3].

Коррекционно-развивающая работа по формированию способностей общения у ребят старшего дошкольного возраста с ЗПР выполняется на упражнениях, в свободной работе ребят, в режимных моментах. Более действенно становление коммуникативных способностей случается в игровой работе, где ребята обучаются вести взаимодействие меж собой, учитывать критерии игры, согласовывать собственные воздействия с партнером по игре. Учитель-дефектолог, педагог в рамках исследования учебного материала выбирают те

игры и поручения, в коих ребята не только лишь получают свежие познания, умения, способности, но и ведут взаимодействие в ходе их выполнения, обучаются оценивать личную работу и работу сверстников, собственно, что нужно ребятам с ЗПР для последующего изучения в школе.

Вывод по III главе

Экспериментальная работа по развитию способностей общения у ребят старшего дошкольного возраста с ЗПР со сверстниками проводилась на основе МКДОУ № 4 г. Сим. В исследовании приняли роль 10 ребят 5-6 лет. Все ребята имеют диагноз ЗПР.

Для исследования значения сформированности коммуникативных способностей у ребят старшего дошкольного возраста с ЗПР был применен комплекс исследовательских методик, с поддержкой были исследованы коммуникативные умения и способности в процессе игровой и общей работы ребят со сверстниками старшего дошкольного возраста с задержкой психологического развития.

Для выявления значения сформированности коммуникативных способностей применялся: способ «Диагностика развития общения со сверстниками», созданная И.А. Орловой, В.М. Холмогоровой, методика «Рукавички» для

исследования коммуникативных умений и способностей ребят в процессе общения со сверстниками в общей работе.

Итоги изучения выделили, собственно, что для старших дошкольников с ЗПР свойственна средняя степень владения коммуникативными способностями, т.е. у большинства ребят мало сформированы главные коммуникативные способности, которыми они обязаны завладеть к старшему дошкольному возрасту.

Коррекционно-развивающая работа по развитию способностей общения у ребят старшего дошкольного возраста с задержкой психологического развития выполняется всем педагогическим коллективом и настоятельно просит от воспитателей верного выбора методического обеспечения и дидактического материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время растет численность научных трудов, в них рассматривается процесс общения как одно из ведущих критерий становления детей и как важный момент формирования его личности.

Исследовательскими работами было подтверждено, собственно, что навык общения, приобретенный в дошкольном возрасте, важно определяет успешность в дальнейшем для человека в сфере общения на протяжении всех следующих уровней развития. Предоставленная неувязка считается тем, что актуальная в отношении ребят с ЗПР, для той степени становления коммуникации определяет удачливость социализации.

Для ее заключения было сделано и проведено личное теоретическое и практическое изучение. Теоретическая группа изучения разрешила

квалифицировать суть процесса общения и коммуникативных способностей. Были описаны главные группы формирования общения в дошкольном возрасте, где случается становление общения как всей работы, собственно, что отображается в формах общения, которые свойственны для любого возраста становления детей.

В действии со сверстниками и старшими, ребенок получает свежую информацию, обучается верно, выстраивать дела с окружающими.

У детей с ЗПР имеется понижение необходимости в общении со сверстниками, а еще невысокая эффективность их общения друг с другом во всех обликах работы. Они безразличны к оценкам сверстников в личный адрес, а еще и к их чувственным отношениям. У ребят с ЗПР нет очевидных предпочтений в общении с ровесниками, нет стойких пар, групп общения.

Практическая часть изучения выявила, собственно, что для старших дошкольников с ЗПР свойственна средняя степень владения коммуникативными способностями. У большого количества ребят мало сформированы главные коммуникативные способности, которыми они обязаны завладеть к старшему дошкольному возрасту.

Для становления у дошкольников с ЗПР, способностей общения нужно проводить периодическую коррекционную работу по развитию всего опыта. Были разработаны советы, с поддержкой такая коррекционная работа по развитию способностей общения у ребят старшего дошкольного возраста с задержкой психологического развития со сверстниками станет более эффективна.

Можно обозначить, собственно, что лишь в общей работе ребенка и воспитателя, роли семьи в образовательном процессе, возможно, достичь положительного итога в развитии общения ребят.

Таким образом, задача изучения достигнута, работа выполнена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко, Е. В. Социальная психология: Учеб. Пособие для педагогических вузов [Текст] / Е. В. Андриенко, В. А. Слостенин. — М. : Академия, 2000. — 264с.
2. Арушанова, А. Г. Коммуникация: Развивающее общение с детьми 6-7 лет. Методическое пособие [Текст] / А.Г. Арушанова. — М. : Сфера, 2014. — 208 с.
3. Бабкина, Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: Пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст] / Н.В. Бабкина. — М.: Айрис-пресс, 2005. — 144 с.
4. Бауэр, Т. Психическое развитие младенца [Текст] / Т. Бауэр. — М.:Академия, 1979. — 320 с

5. Белкина, В.Н. Психология детей раннего и дошкольного детства: Учебное пособие [Текст] / В.Н. Белкина. — М.: Наука, 1998. — 160 с.
6. Белополюская, Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с ЗПР [Текст] / Н.Л. Белополюская. — М. : Наука, 1999. — 140 с.
7. Богуславская, З.М. Отношение к личному вниманию и невниманию у детей-дошкольников с различным социальным опытом [Текст] / З.М. Богуславская. — М. : Наука, 1974. — 120 с.
8. Божович, Л.И. Психологические вопросы готовности ребёнка к школьному обучению [Текст] / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. — М. : Наука, 1995. — 144 с.
9. Бычкова, С. С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов ДОУ [Текст] / С.С. Бычкова. — М. : АРКТИ, 2002. — 95 с.
10. Венгер, Л. А. Восприятие и обучение [Текст] / Л.А. Венгер. — М. : Просвещение, 1969. — 363 с.
11. Винник, М. О. Задержка психического развития у детей: методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы [Текст] / М.О. Винник, — Ростов н/Д. : Феникс, 2007. — 154 с.
12. Т. А. Власова. Дети с ЗПР [Текст] / Т.А. Власова. — М. : Наука, 1983 г. —170с.
13. В. В. Воронкова, Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог [Текст] / В. В. Воронкова, — М. : Школа-Пресс, 1994. — 416 с.
14. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. — СПб. : Школа-Пресс, 1997. — 180 с.
15. Данилина, Т. А. В мире детских эмоций: Пособие для практических работников ДОУ [Текст] / Т. А. Данилина, В. Я. Зедгенидзе, Н. М Степина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 160 с.

16. Запорожец, А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников [Текст] / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1972. – №4. – С. 37–42., с. 41.
17. Каган, М. С. Общее представление о культуре. Введение в культурологию: Курс лекций [Текст] / М. С. Каган, Ю. Н. Солонина, Е.Г. Соколова. — СПб. : Айрис-пресс, 2003. — 24 с.
18. Калинина, Р. Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения [Текст] / Р. Р. Калинина. – СПб. : Речь, 2005. – 160 с.
19. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений [Текст] / Я. Л. Коломинский. – М. : Наука, 1984. – 240 с.
20. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие [Текст] / В. В. Лебединский. — М.: Издательство Московского университета, 1985. – 225 с.
21. Леонтьев, А. А. Деятельность и общение [Текст] / А. А. Леонтьев. — М. : Наука, 2008. – 125 с.
22. Лисина, М. И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 2009. — 320 с.
23. Ломов, Б. Ф. Проблема общения [Текст] / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1981. — 230 с.
24. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. — М. : Педагогика, 1989. — 104 с.
25. Мазитова, Г. Х. О развитии взаимоотношений с окружающими взрослыми у младенцев [Текст] / Г. Х. Мазитова. — М. : Наука, 1976. — 115 с.
26. Мещерякова, С. Ю. Особенности «комплекса оживления» у младенцев при воздействии предметов и общении с взрослыми [Текст] / С. Ю. Мещерякова. — М. : Педагогика, 1975. — 99 с.

27. Михайленко, Н. Я. Организация сюжетной игры в детском саду: Пособие для воспитателя [Текст] / Н. Я. Михайленко, Н. А. Короткова. — М. : Издательство «ГНОМ и Д», 2000. — 96 с.
28. Никишина, В. Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] В. Б. Никишина. — М. : Сфера, 2003. — 253 с.
29. Обуховский, К. Психология влечений человека [Текст] / К. Обуховский. — М. : Академия, 1972. — 237 с.
30. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер // Дефектология. — 2000. — № 3. — С. 12-16.
31. Подъячева, И. П. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / И. П. Подъячева. — М. : Просвещение, 2001. — 169 с.
32. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская. — М. : Педагогика, 2009. — 216 с.
33. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е. С. Слепович — М. : Академия Холдинг, 1989. — 235 с.
34. Слепович, Е.С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Е.С. Слепович // Дефектология. — №1. — С. 68-74.
35. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений [Текст] / Е. О. Смирнова. — М. : Академия, 2000. — 160 с.
36. Смирнов, А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти [Текст] / А.А. Смирнов. — М. : Академия, 1966. — 120 с.
37. Степанова, В. А. Тест «Рисунок семьи» как показатель эмоционального отношения ребенка-дошкольника с ЗПР к себе и своей семье [Текст] / В. А. Степанова. — М. : Наука, 2003. — 320 с.

38. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р. Д. Тригер. Ярославль. : Академия развития, 2008. – 128 с.
39. Ульенкова, У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. — М. : Просвещение, 2000. – 294 с.
40. Урунтаева, Г. А. Практикум по дошкольной психологии: Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – М. : «Академия», 2000. – 304 с.
41. Усова, А. П. Обучение в детском саду [Текст] / А. П. Усова. — М. : Просвещение, 1981. — 175 с.
42. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие [Текст] / Г. В. Фадина. — Балашов: «Николаев», 2004. — 68 с.
43. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва. [Электронный ресурс] // http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_13/m1155.pdf. Чиркина, Г. В. Коммуникативно-речевая деятельность детей с отклонениями в развитии: диагностика и коррекция [Текст] / Г. В. Чиркина, Л. Г. Соловьева. – Архангельск: Поморский университет, 2009. — 403 с.
44. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст] / С. Г. Шевченко. — М. : Аркти, 2001. — 224 с.
45. Шипицына, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст] / Л. М. Шипицына, О. В. Защиринская, А.П. Воронова. — М. : Детство-Пресс, 2003. — 384 с.
46. Щелованов, Н. М. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях [Текст] / Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина. – М. : Наука, 1955. 255 с.

47. Эльконин, Д. Б. Особенности психического развития 6—7-летнего возраста [Текст] / Д. Б. Эльконин, А. Л. Венгер. — М.: Наука, 1988.— 230 с.

48. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин — М.: Наука, 1989 — 370 с.

49. Юдина, Е.В. Коммуникативное развитие ребёнка и его педагогическая оценка в группе детского сада [Текст] / Е.В. Юдина // Дошкольное воспитание. —1999. — № 9. — С. 10–29.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Шкалы оценки параметров и показателей

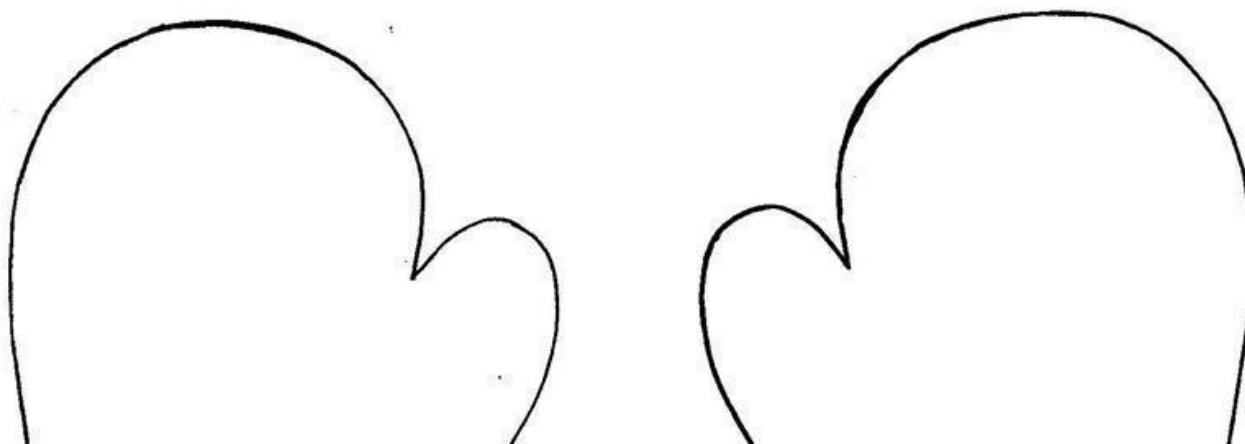
Критерии оценки параметров.	Выраженность в баллах
Интерес к сверстнику	
- ребенок не смотрит на сверстника, не замечает его;	0
- ребенок иногда поглядывает на сверстника, внимание не устойчиво, 1 балл быстро переключается на другой предмет, не проявляет интерес к деятельности сверстника;	1

- ребенок обращает внимание на сверстника, изредка наблюдает за его действиями, издали, не решается приблизиться, не сокращает дистанцию (пассивная позиция);	2
- ребенок замечает сверстника, приближается к нему, начинает внимательно рассматривать, трогать, иногда сопровождает свои действия вокализациями, речью, не теряет интереса к сверстнику на протяжении некоторого времени, иногда отвлекается.	3
Инициативность	
- ребенок не обращается к сверстнику, не стремится привлечь его внимание;	0
- ребенок первым не вступает во взаимодействие, начинает проявлять инициативу только после того, как сверстник проявил активность или с участием взрослого, чаще всего ждет инициативы сверстника (изредка поглядывает в глаза, не решаясь обратиться);	1
- ребенок проявляет инициативу, но не всегда, действует неуверенно, инициативные обращения к сверстнику не настойчивы, не смотрит в глаза сверстнику, изредка улыбается;	2
- ребенок проявляет инициативу в общении, пытается смотреть в сверстнику, иногда улыбается, в некоторых ситуациях демонстрирует свои возможности, пытается вовлечь сверстника в совместные действия, иногда проявляет настойчивость в общении.	3
Чувствительность:	
- ребенок не отвечает на инициативу сверстника;	0
- ребенок реагирует на воздействия сверстника, но лишь изредка отвечает на них, не проявляет желания действовать совместно, не подстраивается под действия сверстника;	1
- ребенок иногда откликается на инициативу сверстника, не всегда стремится к взаимодействию, изредка отвечает на воздействия сверстника, иногда стремится подстроиться по действиям сверстника;	2
- ребенок откликается на инициативные действия сверстника, подхватывает их, иногда пытается согласовать свои действия с действиями сверстника, подражать его действиям.	3
Просоциальные действия:	
- ребенок не обращается к сверстнику, не желает действовать с ним совместно, не реагирует на просьбы и предложения сверстника, не хочет ему помогать, отнимает игрушки, капризничает, сердится, не желает делиться;	0
- ребенок сам не проявляет инициативы, но иногда откликается на предложения взрослого сделать что-нибудь вместе со сверстником (построить домик, поменяться игрушками), но предложение отдать игрушку сверстнику вызывает протест;	1

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

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Материал к методике «Рукавички» (автор Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева)



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

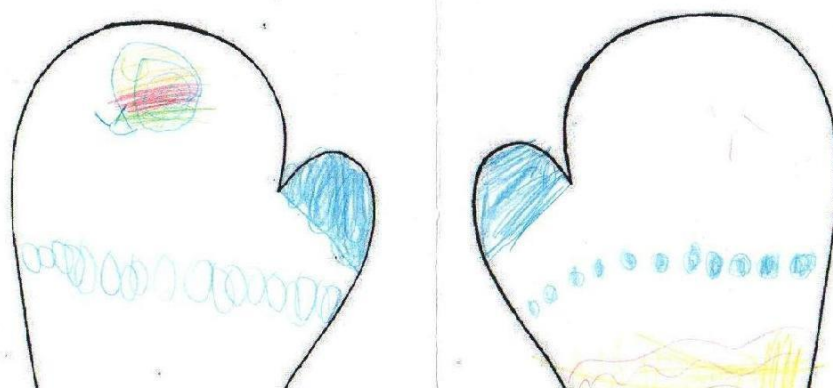
Уровень развития общения детей старшего дошкольного
возраста с ЗПР со сверстниками (по методике И.А. Орловой, В.М.
Холмогоровой)

№	Имя, фамилия , возраст ребенка	Критерии наблюдения					Кол-во баллов	Уровень
		Инте-	Иници	Чувстви	Просоциа	Активна		
		Инте-	Иници	Чувстви	Просоциа	Активна		
					Средства	я		

		рес к сверст нику	ативно сть	ельнос ть	льные действия	общения	речь		
1	Максим П.	2	1	2	2	2	3	12	Средний
2	Мария Л.	1	2	2	2	1	3	10	Средний
3	Сергей О.	2	1	2	1	2	3	11	Средний
4	Павел С.	2	2	1	1	1	3	10	Средний
5	Екатери н а Ш.	2	1	2	1	1	4	14	Высоки й
6	Елизавет а Д.	1	1	1	2	1	3	9	Средний
7	Евгений У.	0	0	1	1	1	2	5	Низкий
6	Степан Н.	1	1	2	3	1	3	11	Средний
9	Михаил К.	2	3	2	3	2	4	16	Высоки й
10	Марк Г.	0	2	1	1	1	2	5	Низкий
	Общее количество баллов по каждому параметру	13	14	16	16	13	30		

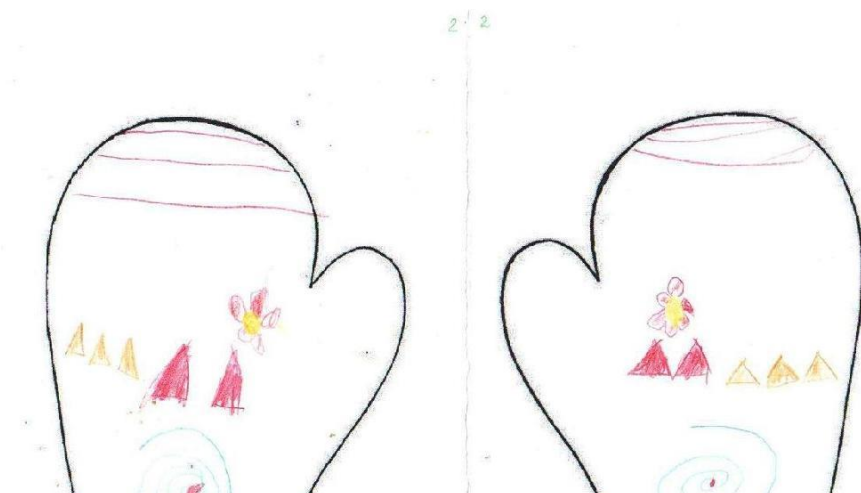
ПРИЛОЖЕНИЕ 4

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



ПРИЛОЖЕНИЕ 5

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



ПРИЛОЖЕНИЕ 6

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

