



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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
«23» _____ 2022 г.
Заместитель директора по УР
_____ Пермякова Г.С.

Выполнил(а):
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Журавлева Леся Олеговна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Платонова Анна Владимировна

Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	6
1.1 Понятие коммуникативных навыков в психолого-педагогической литературе	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	10
1.3 Особенности общения детей с задержкой психического развития.....	19
Выводы по первой главе.....	30
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	31
2.1 Организация исследования, методы, этапы и результаты констатирующего эксперимента.....	311
2.2. Формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	40
2.3 Результаты экспериментальной работы.....	45
Выводы по второй главе.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	53
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	55
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	58

ВВЕДЕНИЕ

Личность ребёнка в старшем дошкольном возрасте развивается высокими темпами. Этот процесс можно охарактеризовать двумя различными тенденциями: с одной стороны, усиливаются индивидуальные контакты между детьми, усиливается ориентация ребёнка на группу, с другой стороны, происходит рост самостоятельности, усложнение внутреннего мира ребенка и формирование его личностных свойств.

Актуальность исследования. Формирование навыков коммуникации, общения с людьми, установление положительных взаимоотношений с людьми – очень важная психолого-педагогическая задача в воспитании и обучении дошкольников старшего возраста. Важнейшим этапом в развитии ребенка является развитие интеллектуальной сферы, которая оказывает значительное влияние на развитие всех других сторон психики человека.

Формирование общения на разных возрастных этапах подробно изучалось Я.Л. Коломинским, Л.И. Божович, Л.И. Галигузовой, М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой. Они указывают, что нарушения общения между личностями могут выражаться в том, что ребенок не может адекватно общаться с другими детьми: боится и избегает контактов с ними, не может установить соответствующих нормальных отношений, не усваивает навыков культуры поведения и общения со сверстниками.

Ребенок максимально нуждается в общении с другими детьми. Но у детей с отклонениями в психическом развитии зачастую возникают коммуникативные проблемы. В результате изучения особенностей развития детей с задержкой психического развития, исследователи (Н.Ю. Борякова, Е.Е. Дмитриева, Л.Н. Блинова, М.А. Касицына, Е.А. Панько, Я.Л. Коломенский, С.А. Игумнов, Л.С. Маркова, Г.В. Фаина, У.В. Ульенкова и др.) сделали вывод, что имеющиеся у данной группы детей трудности в осуществлении общения со взрослыми и сверстниками связаны с целым комплексом когнитивных и речевых нарушений, что сказывается на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его

самосознания и самооценки, на возникновение у детей мнительности, тревожности, враждебности, стремления уединенности.

Актуальность выбранной темы, данной исследовательской работы, объясняется неуклонно растущим интересом к коммуникативным проблемам, которые сопровождают детей с отклонениями в психическом развитии, это помогло сформулировать нам тему нашего исследования: «Формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития»

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально апробировать формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: коммуникативные навыки детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения цели были определены следующие задачи:

1) на основании изучения психолого-педагогической и литературы дать определение понятиям: «общение» и «коммуникативные навыки».

2) определить методики диагностики и практически изучить специфику коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития;

3) разработать и апробировать комплекс занятий по формированию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в учебно-воспитательном процессе группы детского сада;

4) проверить эффективность проведенной работы в контрольном эксперименте.

Гипотеза исследования: у дошкольников с задержкой психического развития имеются нарушения в формировании навыков общения, причинами

которых являются специфические особенности эмоциональной сферы детей (агрессивность, тревожность и др.), а также речевые недостатки, которые будут компенсированы в условиях специально организованных занятий.

Отсюда следует, что эффективность процесса формирования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития может быть повышена за счет применения в коррекционно-воспитательной работе ДОО специальных занятий, имеющих коммуникативную и диалогическую направленность.

Методы исследования:

-теоретические: (сравнение, обобщение);

-эмпирические: для изучения уровня развития коммуникативных навыков использована методика Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской .

База исследования: МДОУ ДС г.Челябинска №88 ул.Российская 12А.

Количество детей: 8 человек.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Понятие коммуникативных навыков в психолого-педагогической литературе

Коммуникативные навыки представляют собой сложное психологическое образование, которое развивается на основе коммуникативных задатков, включающих такие структурные компоненты, как когнитивный, самооценочный, эмоциональный, коммуникативно-деятельностный компонент. Компоненты находятся в тесной связи между собой и обеспечивают успешность осуществления коммуникативной деятельности.

Деятельность – важное условие развития ребенка. По А.Н. Леонтьеву деятельность – это целенаправленное взаимодействие человека с окружающей средой, опосредованное всесторонней активностью или специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающей действительности. Одним из наиболее важных для человека видов деятельности является коммуникативная деятельность [14].

В словаре русского языка С.И. Ожегова «коммуникация» растолковывается как сообщение, общение. В словаре синонимов понятия «коммуникация» и «общение» характеризуются как близкие синонимы, что позволяет считать эти термины равными.

В толковом словаре русского языка общение связывается со словами «общность», «община» [23]. Этот смысл данного понятия может служить и главным критерием подлинного общения человека с другими людьми. Если есть общий контекст, общее поле, это значит, что человек общается.

По мнению психологов, коммуникация - это умение и навыки общения с людьми, от которых зависит успешность людей разного возраста, образования, разного уровня культуры и психологического развития, а также имеющих

разный жизненный опыт и отличающихся друг от друга коммуникативными способностями [30].

Психологический словарь определяет понятие «коммуникация» как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно – оценочного характера.

Значит, коммуникация предполагает сообщение партнерами друг другу какого – то определенного объема новой, ценной информации и достаточной мотивации для продолжения общения, что является необходимым условием общения. Е.Н. Кравцова и М.И. Лисина рассматривают коммуникативную деятельность как процесс приёма и передачи вербальной и невербальной информации, важнейший фактор формирования личности, один из главных видов деятельности человека, направленный на познание и оценку себя путем других людей [11,15].

В дошкольной педагогике является распространенной точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной А.Г. Ружской, согласно которой «коммуникативная деятельность» и «общение» рассматриваются как синонимы. Авторы отмечают, что развитие общения дошкольников представляет процесс качественных преобразований развития коммуникативных навыков [18,29].

Навык – автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, установившиеся способы действий. Говоря же о коммуникативных навыках, имеют ввиду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример взрослых, общение со сверстниками, с педагогами, родителями.

Важным условием, которое доказывает о наличии настоящего общения, является способность к идентификации, к умению общения с партнером, к возможности принять другую точку зрения, т.е. в общении всегда есть диалог. Общение в любых случаях направлено на другого человека. Этот человек выступает как субъект, как личность, которая наделена своей собственной

активностью и своим отношением к другим людям. Ориентация на активность другого и на его отношение - это главная характеристика общения.

Из этого следует, что общение - это всегда взаимная, совместная активность, которая предполагает встречную направленность партнеров. Тем не менее общение - это не просто внимание к другому или выражение отношения к нему, оно имеет свое содержание, которое связывает. Это может быть либо совместная деятельность, направленная на достижение результата, либо тема разговора, либо обмен мнениями по поводу какого-либо события.

Главное, чтобы этот предмет общения, это содержание были общими для людей, вступивших в общение. М.И. Лисина выделила следующие компоненты коммуникативной деятельности дошкольников:

1) Наличие предмета общения – другого человека (ровесника или взрослого), который служит партнером по общению и является его субъектом.

2) Потребность в общении – желание и стремление ребенка познавать окружающий мир, оценивать себя и других людей.

3) Коммуникативные мотивы – это ведущие мотивы общения, так как они выступают социальным фактором, благодаря которому осуществляется коммуникативный процесс. Мотив общения связан с личностными качествами самого ребенка, его эмоциями и чувствами. Мотивы общения зависят от возраста ребенка.

4) Действие общения – выступает в качестве единицы коммуникативной деятельности. Закладываются в развитие коммуникативных навыков.

5) Задачи общения способствуют целенаправленному использованию разнообразных действий, которые совершаются в процессе коммуникативной деятельности. Довольно часто в коммуникативном процессе можно наблюдать, что мотивы и задачи общения не совпадают.

6) Средства общения способствуют быстрому осуществлению всех действий на вербальном и невербальном уровне.

7) Продукты общения – могут быть разнообразными и появляться в результате общения [16].

Психологические аспекты формирования коммуникативных навыков многосторонне исследовались в работах П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, и др., а также в концепции совместных форм учебных действий и учебного сотрудничества (В.В. Рубцов, Г.А. Цукерман и др.) [41].

Перейдем к толкованию понятия «коммуникативные навыки».

По мнению А.А. Князьковой коммуникативные навыки – это понятие, отражающее комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающим [20].

Т.Г. Киселёва, Ю.А. Стрельцова и Б.Г. Мосалёва выделяют следующие коммуникативные навыки:

- умение восприятия и понимания речи окружающих;
- верная реакция на речь окружающих;
- умение соблюдать очередность в беседе;
- способность посредством языка удовлетворять целый ряд своих потребностей;
- способность объясняться;
- способность завязывать и поддерживать разговор [6].

Коммуникативные навыки – навыки, необходимые для социального взаимодействия. К ним относятся: возможности речи (вербальной и невербальной), системы пара- и экстралингвистических средств (интонация, паузы), оптико – кинетические возможности (жесты, мимика, пантомимика). Развитие коммуникативных навыков происходит за счёт использования различных средств общения.

Все средства проявления коммуникативных навыков подразделяются на две большие подгруппы:

- вербальные (речь, слушание и чтение). Таким образом, рассмотрим формы вербальных средств общения. Диалог – это разговор двух или

нескольких лиц. Монолог – развёрнутое высказывание одного лица. Полилог – разговор многих участников.

– невербальные (мимика, жесты, пантомимика). Невербальное общение, наиболее известное как язык поз и жестов, включает в себя все формы самовыражения человека, которые не опираются на слова. За недавний период в науке наряду с понятием «общение» используется понятие «коммуникация».

В психологии более правильно установить следующее отношение между ними. Коммуникация – более широкое понятие по объёму. Коммуникация – связь, сотрудничество двух систем, в ходе которой от одной системы к другой передаётся сигнал, несущий информацию, а общение предполагает передачу информации. Содержанием общения обозначают научные и житейские знания. В общении могут быть переданы навыки и умения [5].

Своеобразным содержанием общения следует признать отношения и взаимоотношения, которые наполняют общение, придают ему своеобразный колорит, окрашенность, диктуют средства, манеру общения. От того, какие складываются взаимопонимания, зависит вся система данного лица.

Содержательная сторона общения может быть представлена через способы, средства. Главным средством общения, в человеческом обществе, является язык.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) - синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладании игровых интересов,

быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности [24]. У детей понятие задержка психического развития психолого-педагогическое. Оно утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения [13].

Основной причиной задержки психического развития являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природовом, а также в ранних периодах его жизни. Задержка психического развития возникает и в результате ослабленного ЦНС инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В появлении задержки психического развития существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы усугубляют отставание в развитии, но не представляют единственную или главную причину задержки психического развития [23].

Одной из характерных особенностей задержки психического развития является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности ребенка.

М.С. Певзнер [33] отмечает, что всем детям с задержкой психического развития свойственно снижение внимания и работоспособности. Причем у некоторых детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале какой-либо деятельности, а потом оно неуклонно снижается. У других - сосредоточение внимания отмечается лишь после того, как они выполнили некоторую часть задания. Также встречаются дети с задержкой психического

развития, которым свойственна нестойкость, периодичность в сосредоточении внимания. Для этой категории детей характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания (особенно при большой нагрузке); слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности [15]. Исследованиями М.С. Певзнер и Т.А. Власовой выявлено, что детям с задержкой психического развития необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации [33].

Изучение особенностей мыслительной деятельности детей с задержкой психического развития показало, что большие затруднения возникают у них при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени. В наибольшей степени страдает наглядно-образное мышление. Их наглядно-образному мышлению присуща недостаточная подвижность образов-представлений. Как правило, словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, близким детям с задержкой психического развития, решаются ими на достаточно высоком уровне. Простые же задачи, основанные даже на наглядном материале, но отсутствующем в жизненном опыте ребенка, вызывают большие трудности [13].

Речь детей с задержкой психического развития также имеет ряд особенностей. Так, их словарь, в частности активный, значительно сужен, понятия недостаточно точны. Ряд грамматических категорий в их речи вообще отсутствует.

В целом же задержка психического развития проявляется по классификации С.Г. Шевченко в нескольких основных клинико-психологических формах: конституционального происхождения,

соматогенного происхождения, психогенного происхождения и церебрально-органического генеза. Каждой из этих форм присущи свои особенности, динамика, прогноз в развитии ребенка. Остановимся более подробно на каждой из этих форм [10].

Задержка психического развития конституционального происхождения называется, гармонический инфантилизм (неосложненный психический и психофизический инфантилизм). При данной форме отмечается такая структура личности, при которой эмоционально-волевая сфера находится как бы на ранней ступени развития. Преобладает эмоциональная мотивация поведения, повышенный фон настроения, незрелость личности в целом, легкая внушаемость, произвольность всех психических функций. При переходе к школьному возрасту сохраняется большая значимость для детей игровых интересов. Черты эмоционально-волевой незрелости часто сочетаются с инфантильным типом телосложения. Ребенок по своему психическому и физическому облику соответствует более раннему этапу возрастного развития. Как правило, причиной такого состояния являются факторы генетического характера. Нередко возникновение этой формы задержки психического развития может быть связано с негрубыми обменно-трофическими расстройствами. Детям с этой формой задержки психического развития практически не нужна специальная помощь, поскольку со временем отставание сглаживается. Однако обучение в школе с 6-летнего возраста для них нерационально [10].

ЗПР соматогенного происхождения с явлениями стойкой соматической астении и соматической инфантилизацией. Данная форма возникает вследствие длительной соматической недостаточности различного генеза (хронические инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки внутренних органов и др.). В возникновении ЗПР у этой группы детей большая роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Большое значение имеют социальные факторы,

приводящие к появлению различных невротических наслоений (неуверенность, боязливость, капризность, ощущение физической неполноценности). Усугубляет состояние ребенка режим ограничений и запретов, в котором он постоянно находится. Детям с этой формой задержки психического развития вместе с психолого-педагогическим воздействием требуется и медицинская помощь, периодическое пребывание в санатории [24].

ЗПР психогенного происхождения (патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация). Эта форма чаще всего возникает в результате неблагоприятных условий воспитания ребенка (неполная или неблагополучная семья). Конечно, социальный характер данной аномалии развития не исключает ее первоначально патологической структуры. Неблагоприятные социальные условия, долго воздействующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, способствуют возникновению стойких отклонений в его нервно-психической сфере. Эту форму ЗПР надо уметь отличать от педагогической запущенности, проявляющейся прежде всего в ограниченных знаниях и умениях ребенка вследствие недостатка интеллектуальной информации. Данная форма ЗПР наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловленном явлениями гипоопеки и гиперопеки. У ребенка в условиях безнадзорности (гипоопеки) не формируется произвольное поведение, не стимулируется развитие познавательной активности, не формируются познавательные интересы. Патологическая незрелость эмоционально-волевой сферы сочетается с недостаточным уровнем знаний и бедностью представлений. Развитие ребенка в условиях гиперопеки (чрезмерной, излишней опеки) ведет к возникновению у него таких отрицательных черт личности, как отсутствие или недостаточность самостоятельности, инициативности, ответственности. Дети с такой формой ЗПР не способны к волевому усилию, у них отсутствует произвольная форма поведения. Все эти качества в конечном счете ведут к тому, что ребенок оказывается

неприспособленным к жизни и долгое время будет постоянно нуждаться в помощи [10].

Патологическое развитие личности по невротическому типу наблюдается у детей, воспитывающихся в условиях, где царят грубость, деспотичность, жестокость, агрессивность. Данная форма ЗПР часто встречается у детей, лишенных семьи. У них отмечается эмоциональная незрелость, малая активность. Психическая неустойчивость сочетается с задержкой формирования познавательной деятельности.

ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция) занимает основное место в полиморфной группе задержки психического развития. Дети с данной формой ЗПР характеризуются стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и познавательной деятельности. Функциональные расстройства ЦНС накладывают отпечаток на психологическую структуру этой формы ЗПР [25].

Клинико-психологическую структуру этой формы ЗПР характеризует сочетание черт незрелости и различной степени, поврежденное ряда психических функций. Признаки незрелости в эмоциональной сфере проявляются при органическом инфантилизме, а в интеллектуальной — в недостаточности сформированности отдельных корковых функций и в недоразвитии регуляции высших форм произвольной деятельности.

В зависимости от типа соотношения черт органической незрелости и повреждения ЦНС выделяют два клинико-психологических варианта ЗПР церебрально-органического генеза. При первом варианте — у детей обнаруживаются черты незрелости эмоциональной сферы по типу органического инфантилизма (негрубые церебростенические и неврозоподобные расстройства, признаки минимальной мозговой дисфункции, незрелость мозговых структур). Нарушения высших корковых функций имеют динамический характер, обусловленный их недостаточной

сформированностью и повышенной истощаемостью. Регуляторные функции особенно слабы в звене контроля.

При втором варианте — доминируют симптомы поврежденности: выраженные церебростенические, неврозоподобные, психопатоподобные синдромы. Неврологические данные отражают выраженность органических расстройств и значительную частоту очаговых нарушений. Наблюдаются также тяжелые нейродинамические расстройства (инертность, персивираторные явления), дефицитарность корковых функций, в том числе их локальные нарушения. Дисфункция регуляторных структур проявляется в звеньях и контроля, и программирования [25].

При первом варианте данной формы ЗПР прогноз более благоприятен и в хороших социальных условиях (благополучная семья и пр.) таким детям можно рекомендовать пребывание в кругу учащихся школ общего назначения в сочетании с квалифицированной педагогической и психологической помощью.

При втором варианте этой формы дефекта дети нуждаются в существенной психолого-педагогической коррекции. Такая коррекция в ряде случаев может быть обеспечена только в условиях специальных учреждений для дошкольников и школьников с ЗПР или в специальных группах детского сада или классов коррекционно-развивающего обучения школ общего назначения [4].

Многие психологические особенности ЗПР можно наблюдать уже на ранних этапах жизни ребенка. Дети с минимальной мозговой дисфункцией беспокойны, раздражительны, часто кричат беспричинно. У них наблюдается нарушение сна и бодрствования, сна и питания. Они долго не засыпают, мало спят, плохо и мало едят. Невыспавшийся и голодный ребенок находится в состоянии постоянной усталости и напряжения. Активность младенца повышена и не всегда целенаправленна. Восприятие мира более хаотично, чем у нормально развивающегося ребенка. Сенсомоторное развитие идет с

запозданием, поэтому у него вовремя не формируются адекватные реакции на поступающие воздействия. Часто наблюдается нарушение двигательных способностей: движения нескоординированы, неловки, неконтролируемы. Дети чрезмерно подвижны и импульсивны. У них нередко возникает чувство страха, тревоги, опасения [21].

Психологические проявления, свойственные дошкольному возрасту, у детей с ЗПР неполноценны. Так, игровая деятельность недостаточно сформирована. Дети с ЗПР предпочитают наиболее простые игры, характерная же для старшего дошкольного возраста ролевая игра, требующая выполнения определенных правил, проводится ими в ограниченной форме: дети соскальзывают на стереотипные действия, часто просто манипулируют игрушками. В целом игра носит процессуальный характер. Фактически дошкольники с ЗПР не принимают отведенной им роли и не выполняют функций, возлагаемых на них правилами игры. Они не проявляют интереса к играм по правилам, имеющим важное значение в подготовке к учебной деятельности. Такие дети предпочитают подвижные игры, свойственные более младшему возрасту. Дошкольники с ЗПР не держат дистанцию со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, в процессе знакомства зачастую обследуют взрослого как неодушевленный предмет. Они редко завязывают длительные и глубокие отношения со своими сверстниками [18].

При ЗПР В.И. Лубовский отмечает слабость словесной регуляции действий [25]. Методический подход предполагает развитие всех форм опосредования - использования реальных предметов и предметозаместителей, наглядных моделей, а также развитие словесной регуляции. В этом плане важно учить детей сопровождать речью свои действия, подводить итог - давать словесный отчет, а на более поздних этапах работы - составлять инструкции для себя и для других, т. е. обучать действиям планирования. Рассматривая психологическую структуру ЗПР в дошкольном возрасте, Е.С. Слепович [40] указывает на ее основные звенья - недостаточную

сформированность мотивационно-целевой основы деятельности, сферы образов представлений, недоразвитие знаково-символической деятельности. Все названные особенности наиболее ярко проявляются на уровне игровой деятельности. У детей с ЗПР снижен интерес к игре и к игрушке, с трудом возникает замысел игры, сюжеты игр тяготеют к стереотипам, преимущественно затрагивают бытовую тематику. Ролевое поведение отличается импульсивностью, например, ребенок собирается играть в «Больницу», с увлечением надевает белый халат, берет чемоданчик с «инструментами» и идет... в магазин, так как его привлекли красочные атрибуты в игровом уголке и действия других детей. Не сформирована игра и как совместная деятельность: дети мало общаются между собой в игре, игровые объединения неустойчивы, часто возникают конфликты, дети мало общаются между собой, коллективная игра не складывается. Однако, у детей с ЗПР, в сравнении с нормой, уровень развития игровой деятельности достаточно низкий и требует коррекции.

Незрелость эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР обуславливает своеобразие формирования их поведения, и личностные особенности. Страдает сфера коммуникации. По уровню коммуникативной деятельности дети отстают от нормально развивающихся детей. Так, исследования Е.Е. Дмитриевой [5] показали, что старшие дошкольники с ЗПР не готовы к вне ситуативно-личностного общения со взрослым. В отличие от своих нормально развивающихся сверстников они достигают лишь уровня ситуативно-делового общения. Эти факты необходимо учитывать при построении системы педагогической и психологической коррекции.

Отмечаются проблемы в формировании нравственно-этической сферы - страдает сфера социальных эмоций, дети не готовы к «эмоционально теплым» отношениями со сверстниками, могут быть нарушены эмоциональные контакты с близкими взрослыми, дети слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения [6].

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление - формирование самосознания, самооценки, системы «Я». В старшем дошкольном возрасте такой ребенок безынициативен, его эмоции недостаточно яркие, он не умеет выразить свое эмоциональное состояние, затрудняется в понимании состояний других людей. Ребенок не может регулировать свое поведение на основе усвоенных норм и правил, не готов к волевой регуляции поведения.

Таким образом, задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

1.2 Особенности общения детей с задержкой психического развития

А.В. Запорожец [38], М.И. Лисина [21], Е.О. Смирнова [23], Д.Б. Эльконин [46] и др. отмечают, что межличностные отношения зарождаются и наиболее

интенсивно развиваются в детском возрасте. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

Общение - это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека [16]. Наиболее широкое распространение получила в связи с этим точка зрения, в основе которой лежит понимание общения как коммуникативной деятельности. Такая точка зрения сложилась не сразу и получила широкое развитие в трудах А.В. Запорожца [33], А.А. Леонтьева [18], М.И. Лисиной [21], Б.Ф. Ломова [24], Д.Б. Эльконина [46] и др.

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения (С.Я.Рубинштейн [39]).

Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с ЗПР фактически лишены возможности словесной коммуникации, т.к. усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Тем самым создаются дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений.

Выраженные отклонения в ходе онтогенетического развития, обусловленные самим характером нарушений, значительно препятствуют своевременному и полноценному развитию речевого общения, оно формируется у дошкольников с ЗПР весьма ущербно, его мотивы исходят в

основном из органических нужд детей. Необходимость в общении с окружающими диктуется, как правило, физиологическими потребностями.

В возрасте 5 -7 лет дети с ЗПР с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми [14]. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с ЗПР с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

Заслуживает внимания и тот факт, что дети пяти - шестилетнего возраста с ЗПР, поступив в группу специального детского сада, обнаруживают неумение пользоваться своей речью; они молча действуют с предметами и игрушками, крайне редко обращаются к сверстникам и взрослым.

Длительное наблюдение за воспитанниками детского сада для детей с нарушением интеллекта показало, что в ситуации неорганизованной игровой деятельности они пользуются в основном двумя формами общения. Для большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерна внеситуативно-познавательная форма общения, остальные дети прибегают к еще более элементарной - ситуативно-деловой форме. Ни у одного из них не наблюдалась внеситуативно-личностная форма общения, которая является характерной для нормально развивающихся детей того же возраста [25]. Нередко дети с ЗПР стараются избежать речевого общения. В тех случаях, когда речевой контакт между ребенком и сверстником или взрослым возникает, он оказывается весьма кратковременным и неполноценным. Это обуславливается рядом причин. Среди них можно выделить (Л. И. Переслени [25]):

- быстрая исчерпываемость побуждений к высказываниям, что приводит к прекращению беседы;

- отсутствие у ребенка сведений, необходимых для ответа, бедный словарный запас, препятствующий формированию высказывания;

- непонимание собеседника - дошкольники не стараются вникнуть в то, что им говорят, поэтому их речевые реакции оказываются неадекватными и не способствуют продолжению общения.

Экспериментальные данные Е.С. Слепович свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития в разных сферах их деятельности преобладает деловое общение со взрослыми [40]. В игре некоторую роль играют личностные контакты, а обращений ко взрослым, связанных с познанием окружающего мира, крайне мало. Эти данные совпадают с характеристикой поведения обсуждаемых детей во время психолого-педагогического обследования, проведенного Е.С. Большаковой [4]. Автор подчеркивает, что дети осторожны в проявлении своих интересов, в общении со взрослыми отсутствует живость, они пассивны в игре. Даже при незначительных неудачах в работе дети отказываются от ее продолжения, замыкаются, настораживаются.

Е.С. Слепович отмечает, что вне специально организованной помощи у 6-летних детей с задержкой психического развития преобладает ситуативно-деловая форма общения [40]. Этот уровень коммуникации характеризует общение нормативно развивающихся детей 3 лет (М.И. Лисина [22]). Исследователь отмечает, что дошкольники с задержкой психического развития по собственной инициативе крайне редко обращаются к «чужому» взрослому за оценкой своей деятельности. Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию. Их удовлетворяют тактильный контакт (касание руки, поглаживание головы), улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки («молодец», «хороший мальчик»). Дети охотнее идут на контакт, легче принимают помощь, реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенной им деятельности, если общение со

взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха, доверия.

Сходные данные получены Е.Е. Дмитриевой [7]. Автором изучалась реализация возрастных возможностей в формировании общения со взрослыми, не находящимися с ребенком в родственных отношениях, у 6-летних детей с задержкой психического развития. Критериями формирования коммуникативной деятельности служило наличие тех или иных форм общения, установленных М.И. Лисиной и ее сотрудниками в онтогенезе нормально развивающихся детей: ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев), ситуативно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет), вне ситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) и вне ситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет) [22].

Экспериментальные данные, полученные Е.С. Большаковой [4], не только показали значительное отставание 6-летних детей с задержкой психического развития от возрастных норм в развитии общения со взрослыми, но и позволили выявить качественное своеобразие формирования у них коммуникативной деятельности.

В исследовании Л.И. Переслени выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у большинства 6-летних детей с задержкой психического развития оно находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста [25]. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс фактических данных: 83,9 % детей в общении со взрослыми используют внеситуативные формы. При этом половина нормативно развивающихся шестилеток, принимавших участие в эксперименте, владеет внеситуативно-личностной формой общения. Это, бесспорно, является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к дальнейшему психическому развитию, в частности в процессе школьного обучения.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Даже к 7 годам у половины этих детей преобладает стремление к игровой и практической деятельности (О.С. Павлова [32]). Ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

- неустойчивость;
- отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;
- однообразие и бедность познавательных контактов со взрослыми.

В то же время общение нормативно развивающихся дошкольников отличает стремление к сотрудничеству со взрослыми, к согласованию усилий, действий. Познавательные контакты этих детей разнообразны как по форме, так и по содержанию: просьбы почитать, сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных явлениях. Причем детей не удовлетворяет односложный, беглый ответ взрослых, они стараются уточнить, побольше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Исследования нейрофизиологов выявили у детей с задержкой психического развития нарушения функциональной активности левого доминантного по речи – полушария мозга и межполушарных взаимодействий лобных и нижнетеменных структур. Структурно-функциональная организация левого полушария отражает некоторую степень

его незрелости – состояние, которое характерно для более раннего этапа онтогенеза ребенка (М.Н. Фишман; Л.М. Шипицына [45]).

По собственной инициативе дошкольники с задержкой развития редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. Одновременное обращение ко взрослому нескольких детей затрудняет возникновение и развитие содержательных контактов. Ребенок, как правило, не ожидает возможности задать возникший у него вопрос, показать свою работу, а отходит от воспитателя. Можно предположить, что для этих детей мало значимо общение со взрослыми, находящимися вне их семейных связей. Однообразие по теме, функции, содержанию высказываний отличает их во всех ситуациях общения. Е.Е. Дмитриева показала, что в речевом общении со взрослыми у дошкольников с задержкой психического развития преобладают «ситуативные социальные по теме, информативно-констатирующие по функции и содержанию высказывания» [7]. Примером могут служить такие суждения, как «Это – плохие дети», «Девочка хорошая, маме дает спать», «Дима пролил воду». При обсуждении со взрослыми нравственно-этических тем 6-летние дети с задержкой психического развития в основном констатируют соблюдение или нарушение сверстником правил поведения: «Вытер рот салфеткой», «Правильно несет тарелку» и т. п. Оценки нравственных качеств взрослых или сверстников присутствуют в речи этих детей крайне редко.

В исследовании У.В. Ульенковой и Е.Е. Дмитриевой [43] показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре. Однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жестомимическими или тактильными средствами. В данной работе также выявлена корреляция между низким уровнем общения детей с

воспитателем, психологом и существенными затруднениями при выполнении учебных заданий. У таких дошкольников отмечается низкий уровень самоконтроля на всех этапах деятельности. Они испытывают затруднения в вербализации правил выполнения задания. Дети часто не достигают требуемого результата, однако при этом дают неадекватно завышенную оценку своего труда.

Общение с ровесниками дошкольников с задержкой психического развития отличается от общения нормативно развивающихся детей. Анализируя рисунки семьи дошкольников 6–7 лет, В.Б. Никишина подчеркивает, что братья и сестры играют более важную роль в эмоциональной жизни ребенка с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника [29].

Иная картина коммуникативной деятельности этих дошкольников с «чужими» сверстниками вырисовывается в тех единичных исследованиях, в которых общение рассматривается как одна из характеристик какой-либо деятельности ребенка. Описание и анализ общения в игровой деятельности дошкольников 6–7 лет, посещающих подготовительную группу специального детского сада, даны В.Б. Никишиной [29]. По собственной инициативе дети с задержкой психического развития не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается.

Е.С. Слепович подчеркивает своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с задержкой психического развития двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной [40]. Коррекционная работа обеспечивает полноценное проведение сюжетных игр, содержанием которых являются предметные действия. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен.

Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности (О.П. Гаврилушкина, Е.С. Слепович [40]). Мир отношений моделируется детьми поверхностно, примитивно, зачастую просто неадекватно.

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования М. И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской, Л.Н. Галигузовой [10, 12, 24]. Развитие общения со сверстником проходит в дошкольном возрасте несколько этапов.

В 2–4 года сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная потребность – соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.

В 4–6 лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и взаимодействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность (главным образом – игровая). На этом же этапе возникает потребность в уважении и признании сверстника.

В 6–7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не только в связи с внешней ситуацией, но и вследствие избирательных отношений между детьми.

Сходные возрастные и содержательные закономерности развития общения нормально развивающихся дошкольников выявлены и Л.И. Переслени [34]. Изучая социальное общение детей от 2 до 5 лет в процессе игры, она выделила 6 типов поведения и соответственно 6 видов игр дошкольников.

- Неигровое поведение: ребенок не играет, но занят чем-то таким, что вызывает у него быстро проходящий интерес.

- Игра-наблюдение: ребенок наблюдает, как играют другие, часто задает им вопросы, что-то советует, сам редко вступает в игру.

- Игра в одиночестве: ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми.

- Параллельная игра: ребенок играет один, однако в непосредственной близости от других играющих детей.

- Связанная игра: ребенок общается со сверстниками, занятыми сходной игрой, но каждый поступает так, как ему хочется. Типичным является не совместная игра, а лишь обмен игрушками.

- Совместная игра: дети объединяются в группу для достижения какой-либо общей цели или получения определенного результата.

По данным Л.И. Переслени, первые три типа (так называемые изолированные игры) характерны для детей в возрасте от 1 года до 3 лет [34]. Связанные и совместные игры (которые исследователь называет «социальными играми») – для дошкольников.

Становясь старше, дети меньше играют в одиночестве, и все больше тянутся к сверстникам. В этом общении они лучше усваивают социальные нормы поведения. Исследователь считает, что увеличение количества групповых игр – драматизации бытовых ситуаций у старших дошкольников, вероятно, связано с их более развитой способностью переключать внимание с себя на других и осознанием сопричастности к делам сверстников.

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

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

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

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

Выводы по первой главе

На основе анализа различных подходов к проблеме развития коммуникативных навыков дошкольников выяснили то, что общение - один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Только в контакте с взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества.

Развитие коммуникативных навыков составляет один из основных элементов формирования личности, освоения выработанных ценностей национальной культуры, тесно связано с умственным, нравственным, эстетическим развитием, является приоритетным в языковом воспитании и обучении детей дошкольного возраста.

Задержка психического развития характеризуется неравномерным формированием процессов познавательной деятельности, недоразвитием речи и мышления, а также присутствием расстройств в эмоционально - волевой сфере.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация исследования, методы, этапы и результаты констатирующего эксперимента

Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ ДС №88 г. Челябинска. В исследовании участвовало 8 детей, из них 4 мальчика и 4 девочки. Цель констатирующего этапа исследования – выявить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Опираясь на труды А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина, О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой, мы выделили показатели сформированности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР: умение понимать эмоциональное состояние сверстника и рассказать о нем, умение выражать свои мысли, умение принимать участие в совместной деятельности, умение конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Для выявления данных показателей мы подобрали диагностические методики, представленные в диагностической карте в таблице 1. Перейдем к описанию методик.

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатели	Диагностические методики
1. Умение понимать эмоциональное состояние другого человека и рассказать о нем	Методика «Отражение чувств» (Дыбина О.В., Козлова А.Ю.)
2. Умение выражать свои мысли	Методика «Исследование словесно-логического мышления» (Йирасек К.)

3. Умение принимать участие в совместной деятельности	Методика «Строитель» (Смирнова Е.О., Холмогорова В.М.)
---	---

Методика 1. «Отражение чувств» (Дыбина О.В.; Козлова А.Ю.) [25]

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние другого человека; рассказывать о них. Содержание: исследование проводится индивидуально. Детям предлагается рассмотреть сюжетные картинки, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях и ответить на вопросы:

- кто изображен на картинке?
- что они делают?
- как они себя чувствуют? Какое у них настроение?
- как ты догадался об этом?
- как ты думаешь, что произойдет дальше?

Оценка результатов:

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

2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого;

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

По результатам данной методики можно судить о способности ребенка различать эмоциональное состояние своих сверстников и взрослых, а также возможности правильно определять чувства и уметь вести себя в соответствии с данной эмоциональной выраженностью.

Таблица 2. - «Диагностика эмоционального состояния»

Высокий	Средний	Низкий
13%	25%	62%

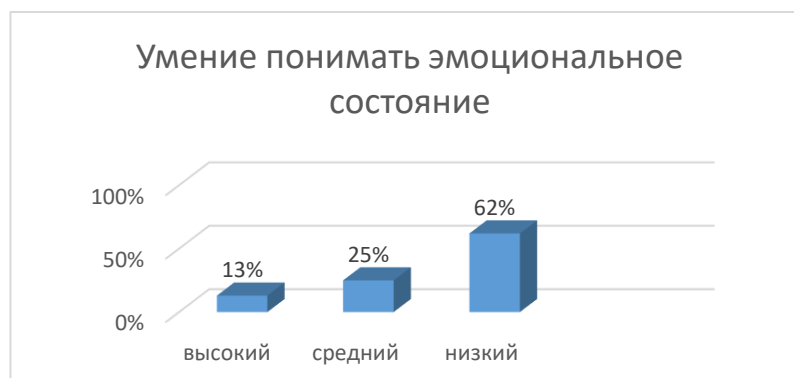


Рисунок 1. «Диагностика эмоционального состояния»

По первичным результатам был выявлен уровень сформированности понимания эмоционального состояния другого человека, а именно:

Высоким уровнем характеризуется 13% детей. На все представленные вопросы ребенок давал развернутые ответы и смог рассказать о том, что изображено на картинках, что делают изображенные персонажи, какое у них настроение.

К среднему уровню можно отнести двоих детей (25%), которые справлялись с вопросами, только с подсказкой взрослого. На вопросы «Как ты догадался?» и «Как ты думаешь, что произойдет дальше?» дети не смогли придумать продолжение ситуации.

Низкий уровень выявлен у пяти детей (62%) Они получили в ходе выполнения методики 1 балл. У детей в данной группе отсутствует полное представление о эмоциях, дети не могут предположить дальнейшее развитие ситуации. Они не справились с ответами на вопросы и не смогли рассказать о происходящей ситуации по картинке, они определили эмоции, но поверхностно, не углубляясь. Детями были построены простые предложения, без дальнейшего описания ситуации

В целом испытуемые дошкольники плохо ориентируются в чувствах, не знают, как определить то или иное состояние у человека и не могут сформулировать продолжение рассказа. Это предполагает необходимость включить темы на различные виды эмоций в содержание формирующего эксперимента. Методика 2. «Методика исследования словесно-логического мышления» (К. Йирасек) [12].

Цель: определение умения выражать свои мысли.

Оборудование: бланк теста.

Проведение: ребенку задаются вопросы, ответы на которые оцениваются по шкале.

Инструкция: «Ответь мне, пожалуйста, на несколько вопросов».

Список вопросов представлен в приложении.

Обработка: ответы оцениваются по 3 параметрам в соответствии с ключом: правильно, неправильно, другой ответ. Ответ считается правильным, если он достаточно разумен и отвечает смыслу поставленного вопроса. По результатам методики высокого уровня развития ни у кого из детей не отмечено.

Таблица 2. - «Методика исследования словесно-логического мышления»

Высокий	Средний	Низкий	Очень низкий
0	13%	62%	25%

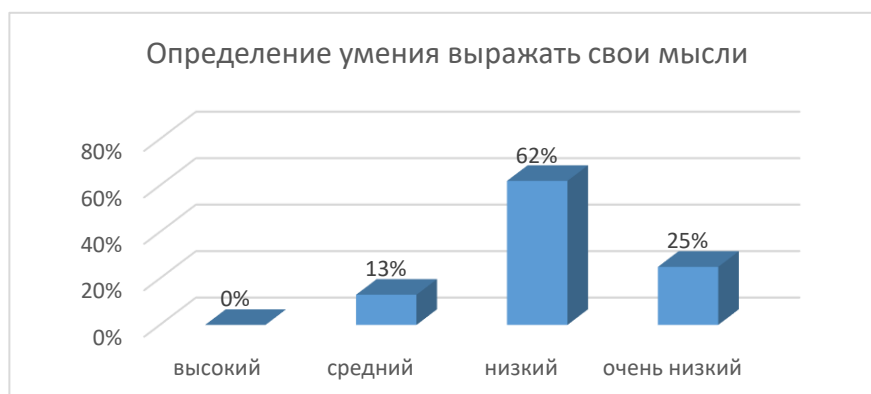


Рисунок 2. «Методика исследования словесно-логического мышления»

мышления»

На данном этапе диагностики выделился только один ребенок (12.5%), отличающийся средним уровнем сформированности умения выражать свои мысли. Его ответы были верными, ребенок отвечал на вопросы быстро. Из 15 вопросов он правильно ответил на 10, из них 12 и 13 вопросы были сложными.

У 5 детей (62.5%) уровень развития выражать свои мысли соответствует низкому, дети давали в большинстве случаев неправильные варианты ответов, на такие вопросы

Еще у двух детей (25%) выявлен очень низкий уровень умения выражать мысли, эти ребята не смогли справиться с большинством вопросов и даже на самые простые вопросы затруднялись с ответом, ожидая подсказки взрослого.

В ходе анализа методики было выявлено, что необходимо включить в комплекс образовательной деятельности упражнения на развитие словесно-логического мышления

Методика 3. «Строитель» (Е.О Смирнова, В.М. Холмогорова) [12]

Цель: Определить умения принимать участие в совместной деятельности.

Материал: конструктор.

Процедура проведения: в игре участвуют двое детей и взрослый. Перед началом строительства взрослый предлагает детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно из него построить. По правилам игры один из детей должен быть строителем (т.е. осуществлять активные действия), а другой — контролером (пассивно наблюдающим за действиями строителя). Дошколятам предлагается самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а кто будет контролером - следить за ходом строительства.

Обработка данных: оценивается по следующим шкалам:

1. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

0 – полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает с экспериментатором);

1 – беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;

2 периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;

3 – пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.

2. Характер участия в действиях сверстника, т. е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

0 – нет оценок;

1 – негативные оценки (ругает, насмехается);

2 – демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);

3 – позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника.

0 – индифферентная – заключается в безразличии как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнеру и его действиям;

1 – неадекватная реакция – безусловная поддержка порицания

взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение;

2 – частично адекватная реакция – согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. По-видимому, этот вариант реакции отражает скорее отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки результата действий партнера;

– адекватная реакция – радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Этот вариант реакции отражает способность к сопереживанию и сорадованию.

4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором: действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

0 – отказ – ребенок не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;

1 – провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;

2 – прагматическая помощь – в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполняют задание сами. Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику;

3 – безусловная помощь – не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнер.

По первому показателю в методике – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника – было выявлено, что пять человек (62.%) не проявляли интерес к работе партнера, отвлекались от совместной деятельности и проявляли безразличие по отношению к делу.

Еще два ребенка (25 %) проявляли временный интерес к работе сверстника, при этом не задавали вопросов и не мешали деятельности.

Один дошкольник (12.5 %), демонстрировал периодическое наблюдение за действиями сверстника, задавал отдельные вопросы и высказывал комментарии в отношении действий сверстника.

По второму показателю (характер участия в действиях сверстника, т. е. окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника) были получены следующие результаты: 4 балла получил один ребенок (12.5 %), который проявил заинтересованность к деятельности и высказал одобрительную оценку. Двое детей (25 %) вообще не оценивали. И пять учащихся (62.5 %) продемонстрировали негативные оценки.

Третий показатель методики изучал характер и степень выраженности сопереживания сверстнику. У пятерых детей (62.5 %) была выявлена индифферентная оценка действий сверстника, ребятам не было интересно, какую оценку получает партнер. Сопереживания сверстнику не проявил никто.

И только трое ребят (25 %) соглашались, как с положительными, так и с отрицательными оценками.

Четвертый показатель направлен на выявление характера и степени проявления просоциальных форм поведения. У пятерых детей (62.5 %) выявлена выраженная прагматическая помощь, они предлагают помощь только после выполнения своей постройки. Трое ребят (37.5 %) помогают, только по просьбе партнера и делятся не более чем одной деталью.

Анализ результатов данной методики позволил условно установить уровни развития положительного взаимодействия между детьми.

Таблица 3. - «Диагностика умения принимать участие в совместной деятельности»

Высокий	Средний	Низкий
0	4 чел (50%)	4 чел (50%)

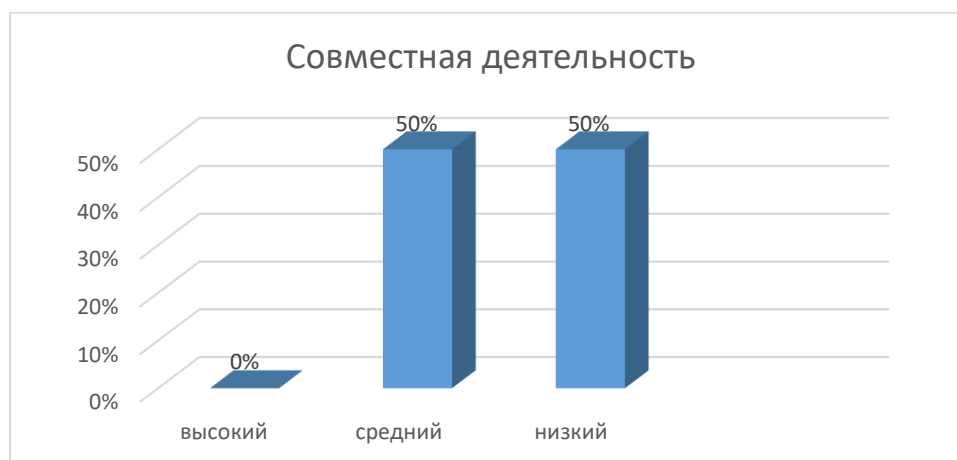


Рисунок 3. «Диагностика умения принимать участие в совместной деятельности»

Высокий уровень (9-12 б.) сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности не у кого не был выявлен.

Средний уровень (4-8б.) диагностирован у 4 детей (50%). Эти дети чувствовали в строительстве и пытались показать свое значение в деятельности, в большинстве случаев была выражена частично адекватная

реакция, а также провокационная помощь. Во время совместной деятельности вели себя свободнее, могли поделиться деталью, но при этом ожидали благодарности от сверстника. Проявляли периодическое наблюдение за действиями партнера.

У 4 детей (50 %) выявлен низкий уровень (0-3б.) сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности. Во время проведения строительства они вели себя скованно, не принимали активного участия в постройке, их не интересовала деятельность сверстника, часто отвлекались и не давали оценок, либо оценки были отрицательного характера.

2.2. Формирование коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

После анализа специальной литературы по проблеме исследования и проведенного изучения уровня развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития, были разработаны коррекционные занятия по организации по формированию коммуникативных навыков у детей с ЗПР посредством игровых технологий.

Исходя из поставленной цели вся, работа строится на ряде принципов:

- ✓ принцип индивидуальности,
- ✓ принцип поэтапности,
- ✓ принцип последовательности.

Работа по развитию коммуникативных навыков должна осуществляться в игровой форме, поскольку игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, а также дает возможность ребенку развиваться и взаимодействовать с окружающим миром, со сверстниками и взрослыми. Реализуя задачи по развитию коммуникативных навыков, необходимо учитывать возрастной и индивидуальный подход. Нами на основе системного и

лично-деятельностного подхода была разработана система коррекционных занятий, ориентированная на развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников. Результатом ее функционирования должны стать высокий уровень развития коммуникативных навыков.

Основной формой работы по развитию коммуникативных навыков является игровая деятельность, где обобщаются и систематизируются знания по теме, где ребенка учат рассуждать и делать самостоятельные выводы.

Комплекс коррекционных занятий по формированию коммуникативных навыков в игровой деятельности.

Основная цель: развитие коммуникативных навыков дошкольников посредством игровых технологий.

Формирование коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР предполагает:

- становление умения владеть средствами общения;
- формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение;
- установление позитивных взаимоотношений с окружающими: способность выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику;
- способность выразить собственные мнения, формирование позитивного образа Я;
- формирование навыка коллективного обсуждения заданий.

Основные направления коррекционной работы:

1. Коррекция недостатков в эмоционально-волевой сфере;
2. Преодоление речевого негативизма.

Первый этап - мотивационно-подготовительный (на основе игровых путешествий). Главные задачи данного этапа – заинтересованность - увлечь детей предстоящим путешествием и подготовиться к нему. Предметно - развивающая среда группы начинает наполняться разнообразными материалами по теме путешествия: открытки, картинки, игрушки, художественная литература, фотографии и пр. К сбору материала обязательно

привлекаются родители. Появление новых материалов в группе вызывает у детей интерес, вопросы, обсуждение. Наконец принимается совместное решение о выборе направления путешествия и начинается активная подготовка. По карте определяется маршрут, виды транспорта, на котором дети будут добираться до намеченной цели, развивается планирующая функция мышления. Совместно с педагогом каждый ребенок изображает схему путешествия, обучение моделированию. На этой схеме обозначаются и подписываются пункты остановок по маршруту следования. И вот в один из дней дети строят поезд, пароход, звездолет, конфетолет или что-то еще и путешествие начинается.

Совершенно очевидно, что уже на этом этапе решается ряд коммуникативно-развивающих задач: дети включаются в разные формы коммуникации - дискуссии, деловые споры, предложения, вопросы, обсуждения, распределение ролей на период поездки по маршруту на разных видах транспорта, обмен информацией, формируется взаимопомощь, радость общего переживания, ожидания чего-то совершенно необыкновенного. Развивается речь, способность к диалогу, формируются способы игрового общения и потребность проявить себя, свои возможности.

Второй этап - основной. На данном этапе реализуется замысел игры, и решаются разнообразные развивающие задачи, в процессе самых разных форм игровой деятельности. Остановимся на некоторых из видов деятельности, в процессе которых процесс общения и взаимодействия детей является наиболее интенсивным. Хочется заметить, что сделать это достаточно сложно, ибо общение включено в любой из видов деятельности детей в ходе игровых путешествий. Дети лучше узнавали возможности друг друга, что способствовало формированию симпатии и уважения, при всем детском эгоцентризме, развитию доброжелательных отношений. Деятельность детей, безусловно, сопровождалась как свободным, так и организованным общением. Они устраивали способы общения разных типов: игрового, делового, духовного;

упражнялись в использовании разнообразных средств общения – вербальных и невербальных.

Для развития эмоционально-волевой сферы рекомендуем использовать специальные игры-упражнения, а также этюды на выражение основных эмоций (см. приложение 3). Общей целью этих этюдов является развитие способности понимать эмоциональное состояние другого ребенка и умения адекватно выразить свое, коррекция эмоциональной сферы детей.

Данный раздел работы предполагал решение задач развития эмоционального и ситуативно-делового общения с взрослыми, формирование эмоциональных контактов со сверстниками.

Мы разработали и предложили систему мероприятий по развитию коммуникативных навыков дошкольников посредством игровых технологий.

План работы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР представлен в таблице

План работы по развитию коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР

Этапы	Тема занятий	Основные задачи	Кол-во занятий
Подготовительный	1. Становление Умение владеть средствами общения. Тема: «Все начинается со слова «здравствуй». Тема: «Расставаясь, говорим мы «до свидания».	- Раскрыть значение слова «Здравствуй», Употребление в зависимости от партнера, Времени суток Вариативных слов приветствия; - раскрыть значение слова «До свидания», Употребление в зависимости от партнера различных форм прощания.	2
	2. Формирование установок на взаимодействие и доброжелательное	- обучить детей уместному; использованию различных слов, формул благодарности; познакомить детей с доступными	2

	<p>отношение. Тема: «Волшебное слово «спасибо». Тема: «Вежливая просьба»</p>	<p>формами выражения просьбы, адресованной разным партнерам по общению: незнакомым, знакомым людям, близкому человеку, взрослому и сверстнику.</p>	
	<p>3. Установление позитивных взаимоотношений с окружающими: способность выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику. Тема: «Разговор о том, как быть уступчивым». Тема: «Настроение мое и окружающих». Тема: «Я учусь культурно разговаривать».</p>	<p>- объяснить, как важно в любой совместной деятельности уступать друг другу, применяя специальные этикетные стереотипы: советы, извинения, согласие, одобрение; - обучить детей выражать свое настроение речевыми и неречевыми средствами общения, а также понимать настроение окружающих взрослых и детей. - познакомить детей с правилами культурного поведения при общении с окружающими. - учить детей адекватному культурному общению в конфликтной ситуации; - совершенствовать навыки использования речевых и неречевых средств общения.</p>	3
Основной	<p>1. Установление позитивных взаимоотношений с окружающими: способность выслушать товарищей, корректно выразить отношение к собеседнику. Тема: «Якалки, плаксы, ябеды» Тема: «Культура речевого общения»</p>	<p>- обучить детей, общаясь со взрослыми, сверстниками говорить по-понятно, красиво, выразительно; - обучать детей умению слушать собеседника, быть внимательным к партнеру по общению; - учить соединять сопереживание со словесным выражением сочувствия, употребляя для этого специальные</p>	

	<p>2. Формирование умения коллективного обсуждения заданий.</p> <p>Тема: «Мы будем разговаривать, и будем выговаривать все правильно и внятно, чтоб было всем понятно».</p> <p>Тема: «Разговор с другом» (взрослым или сверстником).</p> <p>Тема: «Сострадание, утешение, милосердие, забота».</p>	этикетные формулы.	
--	--	--------------------	--

При общении ребенка с взрослым для преодоления речевого негативизма необходимо создавать ситуации, стимулирующие речевое общение ребенка с окружающими его взрослыми.

Таким образом, на наш взгляд для формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста необходимо использовать приемы игровой терапии, ситуации, направленные на развитие мотивационной сферы общения, создание положительного эмоционального отношения ребенка к занятиям. Кроме того, вся коррекционная работа должна строиться на основе лично-ориентированного подхода, компенсаторных возможностей, особенностей эмоционально-волевой сферы.

2.3 Результаты экспериментальной работы

Для определения эффективности осуществленной экспериментальной работы с детьми экспериментальной группы был проведен контрольный срез.

Цель: определить эффективность формирования коммуникативных умений у детей 6-7 лет с ЗПР.

Для исследования уровня сформированности коммуникативных умений у детей 6-7 лет с ЗПР после формирующего эксперимента изучались те же

показатели и те же диагностические задания, что и в ходе констатирующего эксперимента.

Методика 1. «Отражение чувств» (Дыбина О.В.; Козлова А.Ю.).

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние другого человека и рассказывать о нём.

По результатам данной методики были получены следующие результаты.

У 12,5% детей (ребенок №1) был выявлен высокий уровень сформированности. На все представленные вопросы ребенок давал развернутые ответы и смог рассказать о том, что изображено на картинках, что они делают, какое у них настроение. Например, ребенок смог описать и первую картинку и предположить дальнейший ход развития ситуации.

Ребенок №1 сказал:

– На картинке девочка плачет, ей грустно, потому что мальчик забрал у нее мячик. А другой мальчик ей дает свой мячик и зовет играть. У девочки плохое настроение, а мальчик злой и жадный. У них на лице настроение можно увидеть. Мальчик рядом предложит ей поиграть в другую игру, и девочка перестанет плакать.

Средний уровень в этот раз уже же был отмечен у троих детей (25%) (Ребенок №2, №3, №5), которые справлялись с вопросами только с подсказкой взрослого, на многие вопросы ребята смогли ответить и давали точное описание состояний, но на вопрос

«Как ты думаешь, что произойдет дальше?». Дети не смогли придумать продолжение ситуации. Например, по ответам ребенок №3 на первую картинку мальчик увидел не то, что указано и оценил действия по-своему, но в дальнейшем, смотря на другие ситуации, давал точные предположения:

- Мальчики с девочкой не дружат, они её обидели.
- Девочка испуганная, дяденька ругает её.

Низкий уровень выявлен у четверых детей (62%) (Ребенок №4, 6, 7, 8).

Эти дети по-прежнему не смогли предложить дальнейшее развитие ситуации, давали однозначные ответы, в двух словах.

Сопоставляя результаты констатирующего и контрольного экспериментов, мы выявили, что у троих детей 25% (ребенок №2,3,5) уровень сформированности коммуникативных умений изменился с низкого до среднего. Количество детей с высоким уровнем не изменилось. Сравнение результатов констатирующего и контрольного срезов представлено на рисунке 4.

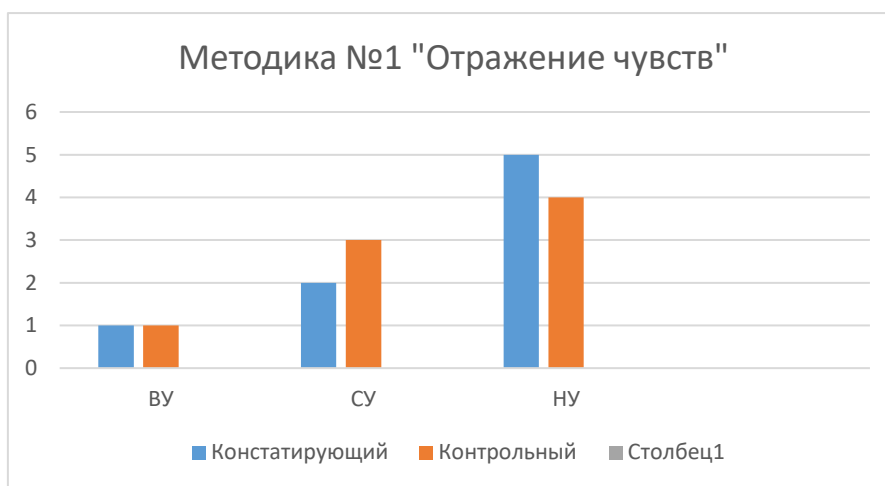


Рисунок 4 – Сопоставление результатов методики «Отражение чувств» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Методика 2. «Методика исследования словесно-логического мышления» (К. Йирасек).

Цель: определение умения выражать свои мысли.

По результатам методики после формирующего эксперимента высокого уровня развития ни у кого не отмечено.

Динамику в ответах показали ребенок №2 и №3. Они условно были отнесены в средний уровень. На 10 вопросов из 15 ребята дали верные ответы и получили по «+1» и «+2» баллов, отвечали быстро и не стеснялись в ответах.

В низкий уровень в этот раз было отнесено 6 детей. Детям по-прежнему сложно давались ответы на вопросы и на большинство вопросов были даны

неверные ответы. Также слабыми ответами были и легкие вопросы такие как «Чем похожи кошка и белка? Какой транспорт ты знаешь? Чем отличается молодой человек от старого? и т.д. К очень низкому уровню не было отнесено ни одного ребенка. На рисунке 5 показаны изменения в уровне сформированности выражать свои мысли.

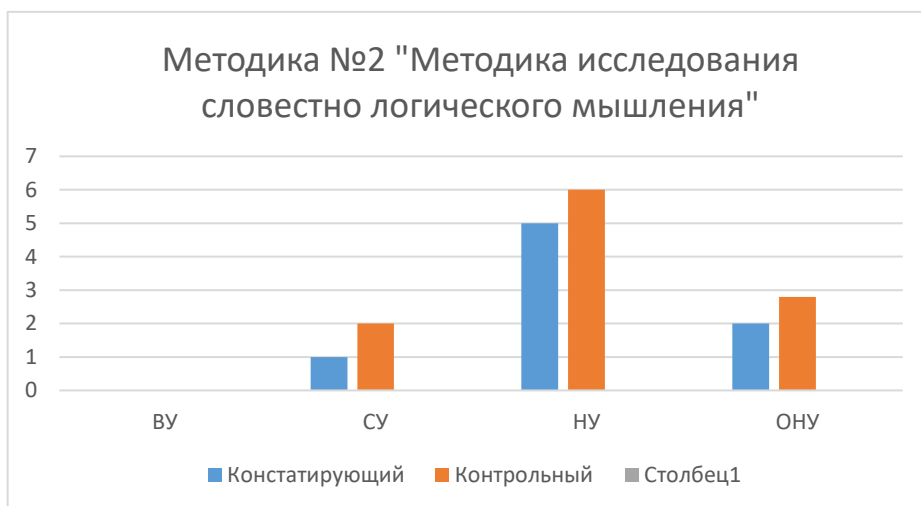


Рисунок 5 – Сопоставление результатов

методики «Исследования словесно-логического мышления» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

На рисунке видно, что у 2 детей уровень умения правильно выразить свои мысли изменился с очень низкого до низкого. Количество детей со средним уровнем тоже изменился с 5 до 6 человек. Количество детей с очень низким уровнем снизилось в два раза, высокий уровень не был обнаружен.

Методика 3. «Строитель» (Е.О Смирнова, В.М. Холмогорова).

Цель: выявление умения принимать участие в совместной деятельности. После проведения формирующего этапа были выявлены изменения. Высокий уровень (9-12 б.) сформированности умений положительно взаимодействовать в совместной деятельности не у кого не был выявлен. Средний уровень (4-8б.) теперь уже был отмечен у 5 детей (70 %). Почти все дети принимали активное участие в строительстве и пытались

показать свою значимость в деятельности, в большинстве случаев была выражена частично адекватная реакция, а также ребята научились помогать. Во время совместной деятельности вели себя свободнее, могли поделиться деталью, при этом, не ожидая от сверстника благодарности. Проявляли наблюдение за действиями партнера. Адекватно реагировали на замечания, со стороны взрослых. Деятельность проходила в дружеской обстановке, ребята научились работать в партнёрстве и не пытались друг друга обидеть.

По результатам методики после формирующего эксперимента у трех детей (30%) – низкий уровень (0-3 б.) развития коммуникативных способностей. Во время проведения строительства они по-прежнему вели себя скованно, не принимали активного участия в постройке, их не интересовала деятельность сверстника, часто отвлекался и не давал оценок либо оценки были отрицательного характера.

Разница в показателях была отмечена у одного ребенка, который показал результат выше. Его результат изменился с низкого до среднего уровня. Низкий уровень не был обнаружен после проведения формирующего эксперимента, но и высоких показателей также не было выявлено. Можно сделать вывод, что работа с детьми дала результат, но необходимо продолжать с ними заниматься. На рисунке 6 показаны изменения в уровне сформированности детей к стремлению к положительному контакту.

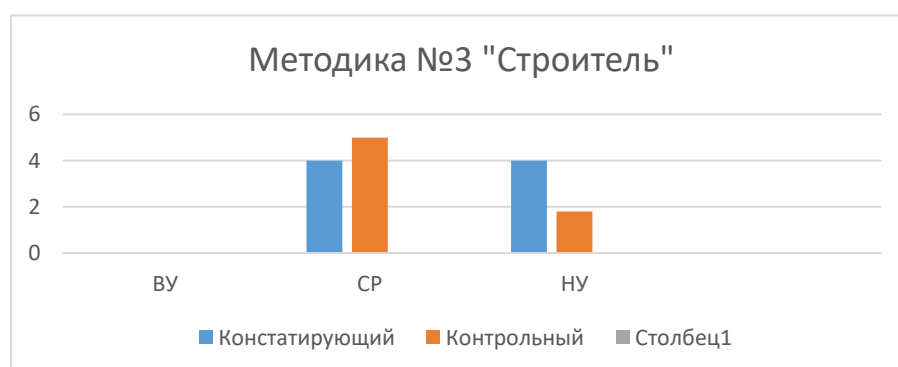


Рисунок 6 — Сопоставление результатов методики «Строитель» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, количественный и качественный анализ данных констатирующего эксперимента показал, что наибольшие трудности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития вызывают незнание эмоциональных состояний, а также не умения их выразить и увидеть у своих сверстников, у 66% детей отмечен низкий уровень понимания эмоционального состояния сверстника и не умение выстраивать положительную совместную деятельность, 91% детей не могут правильно выразить и передать свои мысли, что свидетельствовало о необходимости проведения работы по развитию коммуникативных умений.

На основании работ А. В. Ухановой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Н.Я. Семаго и др. было разработано содержание работы по развитию коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития. Работа проводилась в три этапа, каждый из которых преследовал свои цели и задачи.

Динамика развития коммуникативных умений была определена на основании контрольного среза. Количественный анализ показал, что число детей с средним уровнем развития возросло на 25%.

Качественный анализ данных показал, что дошкольники стали лучше различать эмоциональные состояния, в их словарь стали входить такие эмоции как удивление, стыд, радость, а не только весело и грустно. Дети стали более отзывчивыми и научились вести совместную деятельность.

Выводы по второй главе

У детей старшего дошкольного возраста с диагнозом задержка психического развития коммуникативные навыки сформированы на очень низком уровне. Следовательно, нарушение связной, лексико-грамматической и фонетической стороны речи при диагнозе задержка психического развития оказывает прямое влияние на развитие коммуникативных навыков дошкольников.

Результаты исследования показали, что у детей пятого-шестого года жизни с ЗПР снижена потребность в общении. Формировании общения с «чужими» взрослыми у большинства детей с задержкой психического развития находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста. У детей имеются трудности в формировании коммуникативных навыков. Несовершенство коммуникативной сферы не обеспечивает процесс общения, а значит, и способствует развитию познавательной деятельности. Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности, общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Общение детей с задержкой психического развития со взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. Общение детей с задержкой психического развития друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с задержкой психического развития носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевою игрою дошкольников с задержкой психического развития можно определить скорее, как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры

наблюдается в единичных случаях.

Экспериментальные данные, полученные в ходе исследования, не только показали значительное отставание детей с задержкой психического развития от возрастных норм в развитии общения, но и позволили выявить качественное своеобразие формирования у них коммуникативной деятельности.

Поэтому полученные результаты указывают на то, что целенаправленное формирование коммуникативной деятельности детей и достижение ее развивающего эффекта становится возможным при создании развивающих образовательных условий в системе дошкольного воспитания и обучения. Одной из форм этих условий может быть систематическое, регламентированное, специально организованное коммуникативное обучение, которое обеспечит возможность ребенку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своём исследовании мы опирались на взгляды А.П. Воронова, Б.М. Гриншпун, О.В. Защиринская, Т.А. Нилова, О.С. Павлова, В.И. Селиверстов, Л.М. Шипицына, Н.М. Юрьева о развитии коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития. Основные показатели коммуникативных умений мы определили, анализируя труды А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдовым, А.В. Запорожцем, Д.Б. Элькониным, О.В. Дыбиной, А.Ю. Козловой. К умениям можно отнести способность принимать участие в совместной деятельности, узнавать эмоциональные состояния, уметь формулировать свои мысли и конструктивно взаимодействовать.

Мы предположили, что развитие коммуникативных умений у детей данной категории возможно, если будут соблюдены определенные психолого-педагогические условия, такие как: развитие у детей 6-7 лет с ЗПР, положительного отношения к себе и сверстникам; формирование у детей знаний о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников; формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими; учёт индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития; создание в группе внимательного и дружеского отношения между детьми во время их совместной деятельности, благоприятной психологической атмосферы.

Для определения развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, мы выделили ряд показателей. Для изучения выделенных показателей, мы осуществили подборку диагностических заданий и провели констатирующий эксперимент для выявления уровня развития коммуникативных умений у детей 6-7 лет. Количественный анализ данных констатирующего эксперимента показал, что у 59% детей низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Полученные результаты

свидетельствовали о необходимости проведения работы по развитию коммуникативных умений.

Динамика развития коммуникативных умений была определена на основании контрольного среза. Количественный анализ показал, что число детей с высоким уровнем развития коммуникативных умений осталось без изменений, зато количество детей со средним уровнем увеличилось на 25%. Теперь низкий уровень сформированности умений диагностирован у 33% детей.

Качественный анализ данных показал, что дошкольники стали лучше различать эмоциональные состояния, в их словарь стали входить такие эмоции как удивление, стыд, радость, а не только весело и грустно. Дети стали более отзывчивыми и научились вести совместную деятельность.

Согласно результатам контрольного среза, можно сделать вывод, что специально разработанные занятия оказывают положительное влияние на развитие коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Данные занятия способствуют повышению эмоционально-ценностного отношения к себе и сверстникам, увеличивают знания детей об эмоциональных состояниях, как их проявлять и различать у других, а также побуждают у детей интерес к совместной деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева, Г.М. Специальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под. ред. К.С. Лебединской. – М. : Педагогика, 1982. – 128 с.
3. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития [Текст] / Н.Ю. Борякова. – М. : Гном-Пресс, 2002. – 64 с.
4. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Д.И. Бойков. – М. : Наука, 2005.– 288 с.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений[Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 484с.
6. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Уч. пособие, 1956. – 448 с.
7. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников [Текст] / О. В. Дыбина, А.Ю. Кузина. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 64 с.
8. Защиринская, О.В. Коммуникативное качество личности в контексте социализации детей с ЗПР [Текст] / О. В. Защиринская. – М. :Уч. пособие, 2004. – 292 с.
9. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 136 с.
10. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С.А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
11. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] / В.Б. Никишина. – М. : Сфера, 2003 – 253 с.
12. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. – М. : Ярославль, изд-во Академия развития, 2004. – 269 с.

13. Общение детей в детском саду и семье [Текст] / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М. : Педагогика, 1990. – 152 с.
14. Петрова, В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? [Текст] / В.Г. Петрова, И.В. Беляева. – М. : Флинта : Московский психолого- социальный институт, 1998. – 104 с.
15. Павлова, О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР [Текст] / О.С. Павлова // Психолингвистика и современная логопедия / под ред. Л.Б. Халиловой. – М. : Педагогика, 2007 – 304 с.
16. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер. – М., 2000. – 280 с.
17. Переслени, Л.И. Задержка психического развития – вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова. – М., 2003. – 240 с.
18. Подъячева, И.П. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / И.П. Подъячева. – М. : Просвещение, 2001. – 169 с.
19. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / под ред. А.Г. Рузской. – М. : Педагогика, 2009. – 216 с.
20. Развитие общения у дошкольников [Текст] / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1994. – 269 с.
21. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
22. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е.С. Слепович. – Минск : Академия Холдинг, 1989. – 312 с.
23. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников [Текст] / А.Л. Сиртюк. – М. :Сфера, 2001. – 48 с.
24. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.

25. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – М. : Просвещение, 2000. – 294 с.
26. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2006. – 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Результаты исследования по методике №1 «Отражение чувств»

Имя	Ответы	Балл
Ребенок 1	1) На картинке девочка, она плачет и не хочет играть, а мальчик ее зовет; 2) Мальчики обнимаются, они улыбаются, им весело; 3) Девочка разбила чашку, она грустная, а папа ее ругает;	2 балла
Ребенок 2	1) Девочке грустно, она хочет играть. А мальчик ей дает свой мячик; 2) Мальчики дружат, они обнялись и разговаривают, им весело; 3) Девочка разбила что-то, а папа пришел и спрашивает, что случилось;	2 балла
Ребенок 3	1) Девчушка, хочет играть и не может, ревет; 2) Они смеются, веселые; 3) Папа злой, а девочка грустная.	1 балл
Ребенок 4	1) Девочка плакса, а мальчик жалеет ее; 2) Мальчики смеются; 3) Девочка грустная, она разбила чашку, а папа ее ругает;	1 балл
Ребенок 5	1) Девочка она плачет, ей грустно, что она не играет в мячик;	1 балл

	<p>2) Веселые мальчики, они команда, дружат;</p> <p>3) Девочка разбила вазу, папа поругал;</p>	
Ребенок 6	<p>1) Девочка плачет, а мальчик забрал мячик у нее;</p> <p>2) Мальчики смеются;</p> <p>3) Девочка грустная, она разбила чашку, а папа ее ругает;</p>	1 балл
Ребенок 7	<p>1) Девочка, хочет играть и не может, она плачет;</p> <p>2) Ребята смеются, веселые;</p> <p>3) Папа злой, а девочка грустная.</p>	1 балл
Ребенок 8	<p>1) На картинке девочка плачет, ей грустно, потому что мальчик забрал у нее мячик. А другой мальчик ей дает свой мячик и зовет играть. У девочки плохое настроение, а мальчик злой и жадный. У них на лице настроение можно увидеть;</p> <p>2) Мальчики, они дружат. Увиделись и им весело, у всех хорошее настроение, потом они пойдут вместе гулять;</p> <p>3) Девочке страшно, что ее поругает папа. Она разбила вазу, и папа ее спокойно спрашивает, что случилось. Потом папа ее успокоит и простит, за то, что она разбила;</p>	3 балла

Приложение 2

Результаты исследования по методике №2

«Исследование словесно- логического мышления»

Имя	Ответы	Уровень
-----	--------	---------

Ребенок 1	1.0 6.-1 11.0 2.0 7.0 12.0 3.0 8.-1 13.0 4.-4 9.-1 14.0 5.+1 10.0 15.0	-6 низкий
Ребенок 2	1.-5 6.-1 11.0 2.-3 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.-4 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-16 очень низкий
Ребенок 3	1.0 6.+1 11.0 2.0 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.-4 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-9 низкий
Ребенок 4	1.0 6.-1 11.0 2.0 7.0 12.0 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-4 низкий
Ребенок 5	1. -5 6.-1 11.0 2. -3 7.0 12.-3 3. -4 8.-1 13.0 4. 0 9. -1 14.0 5. -1 10. 0 15.0	-19 очень низкий

Ребенок 6	1.0 6.+1 11.0 2.0 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-6 низкий
Ребенок 7	1.0 6.+1 11.0 2.0 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0 5.+1 10.0 15.0	-3 низкий
Ребенок 8	1. 0 6. +1 11.0 2. -3 7.+3 12.0 3.0 8.0 13.+2 4.0 9.0 14.0 5.+1 10.0 15.0	+4 средний

Результаты по методике №3 «Строитель»

Имя ребенка	1.Степень эмоц-ной вовлеченност и ребенка в действия сверстника	2.Характер участия в действиях сверстника.	3.Характер и степень выраженности соперевживани я сверстнику	4.Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации.
Ребенок 1	0	1	1	1
Ребенок 2	2	1	1	2
Ребенок 3	1	0	0	1
Ребенок 4	1	1	1	1
Ребенок 5	0	1	0	2
Ребенок 6	0	0	0	1
Ребенок 7	1	1	1	1
Ребенок 8	2	2	2	2

	Вопросы	Правильный ответ	Неправильный ответ	Другие ответы
	Какое из животных больше - лошадь или собака?	0	-5	
	Утром люди завтракают. А вечером?	0	-3	
	Днем на улице светло, а ночью?	0	-4	

	Небо голубое, а трава?	0	-4	
	Яблоки, груши, сливы, персики – это что?	+1	-1	
	Что такое Москва, Санкт- Петербург, Хабаровск?	Города +1	-1	Станции 0
	Футбол, плавание, хоккей, волейбол – это...	Спорт, физкультура +3	0	Игры, упраж. +2
	Маленькая корова – это теленок? Маленькая собака – это ...? Маленькая лошадь ?	Щенок, жеребенок +4	- 1	Кто-то один щенок или жеребенок 0
	Почему у всех автомобилей тормоза?	2 причины из: тормозить с горы, на повороте, остановка в случае опасности столкновения, после окончания езды +1	-1	Названа одна причина 0
	Чем похожи друг на друга молоток и топор?	2 общих признака +3	0	Назван один признак +2
	Чем различаются гвоздь и винт?	У винта нарезка +3	0	Винт завинчивается, а гвоздь

				забывается, у винта гайка +2
	Собака больше похожа на кошку или курицу? Чем? Что у них одинаково?	На кошку (с выделением признаков подобия) 0	На курицу - 3	На кошку (без выделения признаков подобия) – 1
	Чем похожи друг на друга белка и кошка?	2 признака +3	0	1 признак +2
	Какие ты знаешь транспортные средства?	3 средства: наземное, водное, воздушное и т.п. +4	Ничего не названо или неправильно 0	3 наземных средства
	Чем отличается молодой человек от старого?	3 признака +4	0	1-2 признака +2
	ИТОГО:			

Результаты по диагностической методике №1 «Отражение чувств»

Имя ребенка	Ответы	Балл
Ребенок 1	<p>1) На картинке девочка, она плачет и не хочет играть, а мальчик ее зовет;</p> <p>2) Мальчики обнимаются, они улыбаются, им весело;</p> <p>3) Девочка разбила чашку, она грустная, а папа ее ругает;</p>	2 балла
Ребенок 2	<p>1) Девочке грустно, она хочет играть. А мальчик ей дает свой мячик;</p> <p>2) Мальчики дружат, они обнялись и разговаривают, им весело;</p> <p>3) Девочка разбила что-то, а папа пришел и спрашивает, что случилось;</p>	2 балла
Ребенок 3	<p>1) Девочка, хочет играть и не может, мальчик забрал ее мяч;</p> <p>2) Они смеются, веселые и пойдут гулять вместе;</p> <p>3) Папа удивился, что тут произошло, а девочка грустная, она разбила посуду;</p>	2 балл
Ребенок 4	1) Девочка плакса, а мальчик жалеет ее;	2 балл

	<p>2) Мальчики смеются;</p> <p>3) Девочка грустная, она разбила чашку, а папа ее ругает;</p>	
Ребенок 5	<p>1) Девочка она плачет, ей грустно, что она не играет в мячик;</p> <p>2) Веселые мальчики, они команда, дружат;</p> <p>3) Девочка разбила вазу, папа поругал;</p>	1 балл
Ребенок 6	<p>1) Девочка плачет, а мальчик забрал мячик у нее и не отдает, а другой мальчик отдает ей свой мяч;</p> <p>2) Мальчики смеются они увиделись и собрались гулять;</p> <p>3) Девочка грустная, она разбила чашку, а папа ее спрашивает, что случилось;</p>	2 балл
Ребенок 7	<p>1) Девочка, хочет играть и не может, она плачет;</p> <p>2) Ребята смеются, веселые;</p> <p>3) Папа злой, а девочка грустная.</p>	1 балл
Ребенок 8	<p>1) На картинке девочка плачет, ей грустно, потому что мальчик забрал у нее мячик. А другой мальчик ей дает свой мячик и зовет играть. У девочки плохое настроение, а</p>	3 балла

	<p>мальчик злой и жадный. У них на лице настроение можно увидеть;</p> <p>2) Мальчики, они дружат. Увиделись и им весело, у всех хорошее настроение, потом они пойдут вместе гулять;</p> <p>3) Девочке страшно, что ее поругает папа. Она разбила вазу, и папа ее спокойно спрашивает, что случилось. Потом папа ее успокоит и простит, за то, что она разбила;</p>	
--	--	--

Приложение 6

Результаты по диагностической методике №2 «Исследование словесно- логического мышления»

Имя ребенка	Ответы	Уровень
Ребенок 1	1.0 6.-1 11.0 2.0 7.0 12.0 3.0 8.-1 13.0 4.-4 9.-1 14.0 5.+1 10.0 15.0	-6 низкий
Ребенок 2	1.-5 6.-1 11.0 2.-3 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.-4 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-16 очень низкий
Ребенок 3	1.0 6.+1 11.0 2.0 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.-4 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	- 0 средний

Ребенок 4	1.0 6.-1 11.0 2.0 7.0 12.0 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-4 низкий
Ребенок 5	1. -5 6.-1 11.0 2. -3 7.0 12.-3 3. -4 8.-1 13.0 4. 0 9. -1 14.0	-19 очень низкий
Ребенок 6	1.0 6.+1 11.0 2.0 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-6 низкий
Ребенок 7	1.0 6.+1 11.0 2.0 7.0 12.-3 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0 5.+1 10.0 15.0	-3 низкий
Ребенок 8	1. 0 6. +1 11.0 2. -3 7.+3 12.0 3.0 8.0 13.+2 4.0 9.0 14.0 5.+1 10.0 15.0	+4 средний

Приложение 7

Результаты по диагностической методике №3
«Строитель»

Имя ребенка	1.Степень эмоц-ной вовлеченност и ребенка в действия сверстника	2.Характер участия в действиях сверстника.	3.Характер и степень выраженности сопереживани я сверстнику	4.Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации.
Ребенок 1	0	1	1	1
Ребенок 2	2	1	1	2
Ребенок 3	1	0	0	1
Ребенок 4	1	1	1	1
Ребенок 5	0	1	0	2
Ребенок 6	0	0	0	1
Ребенок 7	1	1	1	1
Ребенок 8	2	2	2	2