



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой
психического развития

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
78 % авторского текста

Работа рекомендована к защите


« » 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.


Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-1

Аманкулова Гаухар Дюсембаевна 

Научный руководитель:

к. пед. наук, доцент,

Лапчинская Ирина Викторовна 

Челябинск
2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	11
1.1 Проблема развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в научной литературе	11
1.2 Сущность и содержание понятия «коммуникативные навыки»	20
1.3 Особенности социальной сферы у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	27
Выводы по первой главе.....	33
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	36
2.2 Комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития	52
2.3 Оценка эффективности реализации комплекса коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	70
Выводы по второй главе	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	81
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ	91

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В данный момент из-за изменений в разных сферах жизни стали острой проблемой вопросы, связанные с подготовкой растущего поколения к независимой жизни. В центре внимания этого вопроса находятся дети, имеющие проблемы в психофизическом развитии. Исследования отмечают, что сейчас происходит в значительной степени рост числа детей этой категории. Количество обучающихся, которые не справляются с учебной программой составляет 50% от общей суммы детей с задержкой психического развития (ЗПР). Эти дети испытывают затруднения при формировании учебной и игровой деятельности, двигательных функций, речи и общения. Сложность оптимизации и повышения эффективности обучения этой группы детей, овладение ими коммуникативными навыками – на сегодняшний день одна из важных в теории и практике педагогики и психологии. Коммуникация – это часть общения, появление и развитие которой происходит во время процесса общения [11].

Общение в жизни человека возникает раньше других процессов и существует во всех видах деятельности. Также оно является одним из основополагающих видов деятельности людей. Общение всегда показывает значительные личностные характеристики объекта и субъекта общения и оказывает влияние на дальнейшее формирование деятельности [9].

При помощи широких возможностей к обучению, человек развивает все свои способности высшей познавательной деятельности и коммуникативный опыт через социализацию с окружающим его обществом [3].

Также хотелось бы заострить внимание на детях с задержкой психического развития (далее – ЗПР), ведь для них вопрос о коммуникативных умениях и навыках является еще более значимым. Специфика таких детей начала изучаться под руководством Т.А. Власовой и Т.С. Певзнер. На сегодняшний момент дефектология уже имеет базу исследований, выделяющих ряд отличительных черт в развитии у детей с недостаточным

уровнем развития, а также располагает определенными программами развития таких детей. Но много вопросов остаются полностью не изучены, среди них – вопрос формирования коммуникативных умений у дошкольников с задержкой психического развития [41, с. 123].

Общение один из ключевых факторов психического развития. Благодаря общению человек всесторонне развивается, без общения не будет существовать человеческая индивидуальность. Для детей с недостаточным уровнем психического развития свойственно изменение способов коммуникации, которое может проявляться и в том, что у большинства из них повреждено речевое общение. Многим детям характерны дефекты звукопроизношения, затруднено действие принятия и осознания содержания произведений, стихов и т.д. последовательность систематического, развернутого изложения не соответствует возрасту ребенка. Все это приводит к тому, что у этих детей нарушено речевое общение. Неполноценность в развитии ребенка, в зависимости от дефекта выражается по-разному, но все равно приводит к отстраненности ребенка от группы нормально развивающихся сверстников. У детей с недостаточным уровнем психического развития обнаруживается неполнота коммуникативных умений. Отсюда следует, что проблема формирования коммуникативных умений важна и востребована [42, с. 52].

Изучение специфики развития коммуникативной деятельности у детей с задержкой психического развития необходимо так же для определения своеобразия их отставания в личностном развитии.

Проблема обучения младших школьников, отстающих в своём развитии от принятых психических норм, правильно выстраивать коммуникативный акт, имеет огромную значимость, ведь полноценно поставленная речь и спокойное состояние ребенка во время диалога это самое главное в общении с учителем и его сверстниками.

В отечественной педагогике и психологии вопросами о развитии, сущности, особенностях коммуникативных умений, занимались такие

выдающиеся личности, как О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, И.А. Алексеев, В.А. Сонин, В.Н. Снетков, Е.С. Яхонтова, Л.В. Куликова и многие другие, все авторы уверены в том, что необходимо работать над формированием коммуникативных умений у детей уже с дошкольного возраста.

А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская считают, что коммуникативные умения благоприятствуют развитию психики ребенка, в целом формируют личность. А З. М. Богуславская и Д. Б. Эльконин говорят о влиянии коммуникативных навыков на общий уровень деятельности [19, 20, 21].

По мнению Г.Г. Кравцова, М.И. Лисиной, В.А. Петровского, А.Г. Рузской, Е.Е. Шульшенко, потребность в сформированности коммуникативных умений доходит до максимального значения к началу обучения в школе, т. е. в младшем школьном возрасте. Если элементарные коммуникативные навыки отсутствуют, то это затрудняет процесс общения между ребенком и взрослым, ребенком и сверстниками, это ведет к возрастанию тревожности, нарушению процесса в целом [14, 20, 50].

В связи с этим является актуальным анализ особенностей формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, поиск коррекционных методик, направленных на создание у ребенка системы психологических установок для решения проблем, возникающих в процессе его общения с окружающим миром.

Анализ исследований позволил нам выявить **противоречие** между: потребностью осуществления целенаправленной работы по развитию коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и недостаточной разработкой методов осуществления данного процесса.

На основании выявленного противоречия сформулирована **проблема** исследования: каковы наиболее эффективные методы развития коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития?

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и апробировать комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Объект исследования: коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: процесс развития коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития.

Нами была выдвинута **гипотеза** о том, что процесс развития коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития будет осуществлен эффективнее в том случае, если в коррекционно-педагогической работе использовать разработанный комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были определены следующие **задачи**:

1. Изучить проблему развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в научной литературе;
2. Раскрыть сущность и содержание понятия «коммуникативные навыки»;
3. Выявить особенности социальной сферы у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
4. Провести диагностику уровня сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития;
5. Разработать и апробировать комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития;
6. Оценить эффективность реализации комплекса коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного

возраста с задержкой психического развития.

Методологическую основу исследования составили:

- теоретические положения: С. В. Проняева, Е. Г. Савина, Л. Р. Мунирова, Н. С. Глуханюк, которые непосредственно занимались формированием коммуникативных навыков. В работах исследователей встречаются определения данной личностной структуры.

- работы Д.И. Бойкова, рассматривающего проблемы речевой коммуникации и межличностного взаимодействия учащихся с интеллектуальной недостаточностью в процессе совместной деятельности;

- положения о специфике коммуникативных умений (А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, В.И. Кашницкая);

- теории о сущности и структуре коммуникативных умений (О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, И.В. Гришняяева);

- положения о об аспектах формирования и совершенствования коммуникативных способностей (И.А. Алексеев, В.А. Сонин, В.Н. Снетков, Е.С. Яхонтова, Л.В. Куликова).

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс общения и развития коммуникативных навыков при аномальном развитии учащегося характеризуется качественным своеобразием в зависимости от структуры и глубины дефекта. Правильно организованный психолого-педагогический процесс, учитывающий психофизические и речевые особенности детей с задержкой психического развития, будет способствовать более успешному овладению навыками коммуникации.

2. Разработанный комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития способствует более адекватной социализации, освоению новых форм поведения, эффективно действующих в различных непростых и эмоционально насыщенных ситуациях, и способствует формированию навыков, отвечающих за эффективность поведения.

Научная новизна исследования. Разработано содержание коррекционно-педагогической работы, включающей комплекс коррекционных занятий для младших школьников с задержкой психического развития, направленных на активизацию общения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития со сверстниками, на гармонизацию межличностных отношений в коллективе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что основные научные положения и выводы диссертации позволят существенно дополнить раздел специальной психологии и коррекционной педагогики по проблеме развития коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития может быть рекомендован к использованию учителям, дефектологам в практике коррекционных занятий со школьниками данной категории.

Для решения поставленных задач используется комплекс следующих **методов** исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и научной литературы по проблеме исследования; анализ диссертационных исследований; сравнительно-сопоставительный анализ;
- эмпирические методы: педагогическое наблюдение, тестирование, беседа, психолого-педагогический эксперимент;
- методы количественной и качественной обработки данных.

База исследования: Исследование проводилось на базе КГУ «Общеобразовательная школа № 12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании принимали участие 12 младших школьников с задержкой психического развития.

Этапы исследования.

Исследование проводилось в 2023-2025 гг. и состояло из трех этапов.

На первом этапе – теоретико-поисковом – осуществлялся анализ научной литературы по проблеме исследования; разрабатывался теоретико-методологический аппарат исследования и программа работы; подбирались методики диагностического исследования, позволяющие изучить особенности развития коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития.

На втором этапе – опытно-поисковом – проведён констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов; разработаны, теоретически обоснована и внедрена в ходе формирующего эксперимента коррекционно-педагогическая работа по развитию коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития.

На третьем этапе – итогово-обобщающем – проведён контрольный эксперимент, осуществлён анализ и интерпретация полученных данных, определена эффективность проведенной коррекционно-педагогической работы, сформулированы выводы, оформлены материалы исследования.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Структура выпускной квалификационной работы включает: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованных источников, приложение.

**ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

1.1 Проблема развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в научной литературе

В зависимости от недостатка процесс коммуникации принимает определенную специфику на фоне нарушения психики.

В различных областях наук, а именно в специальной психологии и педагогике существуют исследования, которые посвящены рассмотрению процесса формирования общения и коммуникативных навыков у детей с разного рода нарушениями в развитии.

Изучением детей с нарушениями зрения и слуха занимались М. И. Земцова, Р. М. Оскис, Л. И. Солнцева. А исследование детей с умственной отсталостью проводили О. К. Агавелян, М. Г. Агавелян, Д. И. Бойков, Б. Ф. Зейгарник [3, 5, 10, 12].

Дети с задержкой психического развития исследовались с различных сторон общения. Так А. А. Байбородских, Д. И. Бойков, О. Н. Дианова, Е. Е. Дмитриева, Е. С. Слепович изучали детей с ЗПР как субъект общения. О. В. Защирина, Н. А. Никашина, П. О. Омарова, Р. Д. Тригер проводили исследования качественных характеристик коммуникативного развития. Д. И. Альраххаль, В. А. Варянен, Л. И. Даргевичене, Н. Л. Коломинский, Ж. И. Намазбаева проводили изучение системы взаимоотношений детей ЗПР с окружающими. О. К. Агавелян, М. Г. Агавелян, О. С. Гольдфарб, Е. В. Хлыстова рассматривали процесс общения детей с задержкой психического развития с позиции социальной перцепции [3, 5, 14, 19, 27].

Практически все исследования, касающиеся общения детей с ЗПР посвящены дошкольному и подростковому возрасту. А вот младшему школьному возрасту уделено мало внимания, но отдельные работы всё же имеются.

А именно, Д. И. Бойков, Е. Е. Дмитриева, О. Н. Дианова, Е. С. Слепович, в разное время освещают в своих работах низкий уровень развития

коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития от возрастных норм. У этих детей: наличие трудностей в речи, низкая потребность в общении, выражении и определении эмоций других людей. И, следовательно, из-за незрелости мотивационно-личностной сферы существует зависимость коммуникативных навыков от развития других сфер личности [12, 37, 47].

Поэтому, у детей с ЗПР коммуникативная деятельность не может самостоятельно формироваться. Поэтому, когда ребёнок попадает в новую ситуацию развития, т.е. в школьное детство, он имеет затруднения при адаптации в школе. Эти затруднения возникают из-за отсутствия возможности установления новых межличностных отношений. К тому же, при спонтанном (не корректирующем) общении со взрослым окружением, обучающиеся с задержкой психического развития не осуществляют возможности возраста в развитии коммуникативных навыков. Расширить круг общения желания нет. Только получение эмоционально-положительного внимания значимого взрослого человека является важным для ребёнка [45].

Современная психология исследует превыше всего две формы общения:

- способ организации деятельности,
- удовлетворение потребности человека в живом контакте и в другом человеке [49].

Таким образом, специфика общения содержится в процессе взаимодействия: раскрытие субъективного мира одного индивида для другого, взаимный обмен мнениями, интересами, информацией, деятельностью и чувствами.

Коммуникация (от лат. – делаю общим, связываю, общаюсь) – смысловой аспект социального взаимодействия. Так как любое самостоятельное действие происходит в рамках прямых или косвенных отношений с другими людьми. Это действие включает не только физический, но и коммуникативный аспект. Иногда коммуникативными навыками

называют действия, которые сознательно ориентированы на смысловое восприятие другими людьми [41].

Коммуникация – это особая функция общения, которая заключается в принятии и передаче данных. В современном мире информационные процессы являются значительной частью жизни людей, поэтому данная функция играет первостепенную роль в построении межличностных отношений. Коммуникатор – это субъект, передающий информацию. Реципиент – субъект, воспринимающий информацию. Естественно, коммуникатор и реципиент в процессе сотрудничества могут меняться местами, следовательно, функции восприятия и передачи данных переходят от одного к другому [47].

Каждый человек в процессе общения должен обладать коммуникативными навыками для благополучности в коммуникативной деятельности.

Коммуникативные навыки – это отработанное умение использовать средства общения для решения задач коммуникации с помощью приобретенных знаний и умений [23].

Коммуникативные навыки – это психологические особенности индивидуальной личности, обеспечивающие систему совместимости и результативности общения с другими субъектами. Эти особенности: желание вступления в контакт, внимательное выслушивание собеседника, эмоциональное сопереживание, а также способность разрешения конфликтов [3].

О. С. Степина предлагает разделить коммуникативные навыки на несколько групп.

1. Речевые навыки – это овладение речевой деятельностью и речевыми средствами общения, а именно:

- грамотная и ясная сформулированная мысль;
- осуществление основных речевых функций (подтвердить, возразить, усомниться, одобрить, согласиться, предложить, узнать, пригласить и т. д.);
- достижение желаемой коммуникативной цели;

- смысловое «целостное» высказывание;
- выразительный тон (выбрать правильный тон разговора, расставить логические ударения, найти точную интонацию и т. д.);
- логичные и связные, а также продуктивные (содержательные) высказывания;
- самостоятельное говорение, т. е. умение выбирать стратегию выступления (речи);
- выражение в речевой деятельности собственной оценки прочитанного или услышанного;
- передача в речевой деятельности увиденного, наблюдаемого и т. д.

2. Социально-психологические навыки – это овладение процессами взаимосвязи, взаимоотношения, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимопроявлений и взаимовлияний:

- психологически верное и в соответствии с ситуацией вступление в общение;
- овладение инициативой и удержание ее в общении;
- поддержание общения, психологическое стимулирование активности партнеров и др.

3. Психологические навыки – это овладение процессами самомобилизации, самонастройки, саморегулирования:

- преодоление психологических барьеров в общении;
- мобилизация психофизического аппарата, направленного на овладение инициативой в общении;
- снятие излишнего напряжения;
- адекватно ситуации общения выбор жестов, поз, ритма своего поведения;
- эмоциональный настрой на ситуацию общения;
- мобилизация на достижение поставленной коммуникативной цели;
- использование эмоций как средства общения и т. д.

4. Навыки использования в общении норм речевого этикета в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией:

- реализация ситуативных норм обращения и привлечения внимания; организация знакомства с партнерами;

- выражение просьбы адекватно ситуации;

- использование ситуативных норм приветствия;

- высказывание совета, предложения, упрека, сочувствия, пожелания и т. д.

5. Навыки использования невербальных средств общения:

- паралингвистические средства общения (интонация, паузация, дыхание, дикция, темп, громкость, ритмика, тональность, мелодика);

- экстралингвистические средства (смех, шум, аплодисменты и т. п.), кинетические средства общения (жест, мимика);

- проксеимические средства общения (позы, движения, дистанция общения) и т. п.

6. Навыки взаимодействия:

- на уровне диалога — с личностью или группой;

- на уровне полилога — с массой или группой;

- на уровне межгруппового диалога и т. д. [40].

Специфика формирования поведения детей задержкой психического развития и их личностных особенностей объясняется незрелостью эмоционально-волевой сферы. Терпит ущерб область коммуникации. Дети отстают по уровню коммуникативной деятельности от детей с нормальным уровнем развития [52].

В младшем школьном возрасте ведущей деятельностью является учебная. Во время младшего школьного возраста общение и учебная деятельность переплетены тесным образом, то есть одно без другого существовать не может. В общении ребёнок приобретает личный опыт отношений в социуме, черпает сведения из области человекознания, о нормах и правилах социума. Результат обучения зависит от того, как организовано

общение детей, требующее в подавляющем большинстве случаев непереносимого сотрудничества обучающихся. Социально-психологические качества воспитываются у ребенка в детском коллективе.

Эти качества можно разделить на группы:

- коммуникативные качества включают в себя умение понимать речь партнера, наличие вежливости и тактичности, умение вступать в беседу с партнером и поддерживать её, а также социальный интеллект;

- коллективистские качества включают в себя способность к эмпатии, разумное соотнесение личных и общественных интересов, способность к сотрудничеству;

- навыки общественной дисциплины [51].

Не что иное, как межличностные отношения являются почвой чувствам и переживаниям, развивают эмпатию и механизмы саморегуляции, то есть окружающая среда развивает у детей эмоционально-волевую сферу.

В процессе учебной деятельности происходит неизбежное влияние на характеристики коммуникативной деятельности обучающихся. При работе над речью детей нужно обязательно учитывать воспитательные возможности общения. Эти возможности заключаются в развитии психических образований и расширении общего кругозора ребёнка. Они развивают эмоциональную сферу и, тем самым, позволяют выполнять учебную деятельность успешно.

Группа исследователей, а именно О. В. Алмазова, Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова имеют мнение, что к данному моменту проведены исследования, которые в той или иной мере посвящены особенностям общения детей с задержкой психического развития. Наибольшее внимание авторы уделяют изучению специфики высших психических функций (ВПФ), участвующих в снабжении процесса общения, структуре взаимоотношений детей, особенностях речевого строя как средства общения, социальной перцепции. Несмотря на это, можно с уверенностью сказать, что особенности коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мало исследованы.

Говоря о готовности к обучению в школе, можно утверждать, что развитие общения является необходимым условием для ее формирования. А для понимания специфики формирования психики ребёнка изучение своеобразия общения имеет огромное значение. Тем не менее, работы по этой теме единичны [4, 6, 8, 10].

Раскрытием проблемы коммуникативно-личностного развития детей с легкими формами психического недоразвития занималась Е.Е. Дмитриева. Рассмотрение понимания детьми с задержкой психического развития эмоций другого человека производила Т. З. Стернина. Психологические особенности общения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявлены Р. Д. Тригер. С. Н. Чаплинской изучена речевая деятельность как инструмент коррекции коммуникативных умений у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Е. В. Локтева и А. В. Поповичев предложили использование театрализованных игр для формирования навыков общения дошкольников с задержкой психического развития [40, 44, 47].

О. С. Степина утверждает, что у большого числа детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития овладение коммуникативными умениями находится на недостаточном уровне для успешного социального контакта. Средний уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 39% обучающихся с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Об этой группе можно сказать следующее: приём и передача информации сопровождается активизацией со стороны учителя в виде дополнительных вопросов, которые используются для конкретизации сообщения; процесс сотрудничества может быть успешным только с хорошо знакомым, а также эмоционально совместимым партнёром; беря во внимание психические особенности детей с задержкой психического развития, дети часто завышают внешние оценки, но стараются уловить характер отношения к себе; существуют проблемы с дифференциацией тонких эмоций, а поймать эмоциональное состояние

другого могут верно. Дети данной группы имеют симптомы дезадаптации в социуме.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений выявлен у 61% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Эти дети невнимательны к сообщению другого, поэтому смысл сообщения они понять не могут, выражают свою мысль только с помощью наводящих вопросов; высказывания этих детей носят ситуативно-импровизационный характер, так как предстоящее сообщение они не планируют. Часто такие дети отказываются работать совместно, а при сотрудничестве не обращают внимания на партнёра; конфликты случаются часто, выход из них осуществляют только с помощью взрослого, перцептивная сторона общения не развита: обучающиеся не могут адекватно оценить эмоции другого. У всех детей этой группы выявлено состояние дезадаптации разной степени [40, 41, 42, 43].

Благодаря мониторингу обучающихся с задержкой психического развития в условиях повседневности можно утверждать о факте тенденции появления у них «порочного стиля» общения в семье и с ровесниками, который приводит к закреплению негативных черт характера: отсутствие объективности, очень сильная покорность и приспособленчество или агрессивность. Если ребенок окажется в условиях неблагоприятного социального окружения, то эти черты станут нормой поведения и нанесут безнадежный ущерб формированию личности. Причинами, которые затрудняют развитие эмоционально-волевой сферы ребенка с задержкой психического развития и всей психической деятельности в целом могут быть: неполноценное эмоциональное общение ребёнка с ровесниками, внимательное, вникающее отношение со стороны взрослого окружения, учитывая его возрастные и индивидуальные особенности (органическая или функциональная недостаточность центральной нервной системы) [46].

Р. Д. Триггер в своем исследовании установила, что у детей младшего школьного возраста с ЗПР в области межличностных отношений наблюдается

небольшое отставание так же, как и в интеллектуальной сфере. По наблюдениям автора основным предпочтительным центром коммуникации детей младшего школьного возраста данной группы является семья, а конкретнее – мать. Автор выявила иерархию личностного предпочтения общения детей младшего школьного возраста с ЗПР с окружающими людьми. Установила, что существует влияние внутрисемейных отношений на развитие коммуникативных способностей у детей: наибольшую роль для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет общение с матерью, в то время, как общение с отцом или обоими родителями, братьями и сестрами имеет абсолютно одинаковое значение. Мало значение общения с дедушкой и бабушкой или другими родственниками. Важно то обстоятельство, что отношения в социуме с неродными взрослыми являются более значительными, чем общение с ровесниками. Хотя в данный момент общение со сверстниками выступает как новый значимый круг общения [44].

Таким образом, коммуникативные навыки рассматриваются как персональные психологические особенности отдельной личности, которые обеспечивают совместимость и результативность общения с другими людьми. По мнению многих авторов, у детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается некоторое отставание в формировании коммуникативных навыков, т.е. у большей части исследуемых детей с ЗПР выявлен средний и низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

1.2 Сущность и содержание понятия «коммуникативные навыки»

Понятие «коммуникация» получило широкое распространение в начале XX века в трудах зарубежных исследователей при изучении категории общения, которая представляет собой чрезвычайно сложное, неоднозначное и противоречивое явление. В настоящее время в литературе понятия «коммуникация» и «общение» зачастую употребляются как синонимы, хотя

при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия.

Кроме того, существует точка зрения, согласно которой базовой категорией является коммуникация, которая между людьми протекает в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Но существует и противоположная трактовка соотношения понятий «коммуникация» и «общение», в которой основной категорией считается общение, а в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия), перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). При этом коммуникация выступает своего рода посредником между индивидуальной и общественно значимой информацией. Здесь в обоих случаях, несмотря на внешние различия, основной упор делается на механизм, который переводит индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально значимый процесс персонального и массового воздействия [33].

Термин «коммуникация» первоначально в англоязычной литературе представлялся как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов.

Общение, по мнению Шипицыной Л.М., — это не только произнесение слов. Понятие «общение» предполагает также умение слушать и понимать, умение соблюдать очередность в разговоре, умение завязывать и поддерживать беседу [50].

Таким образом, понятия «коммуникация» и «общение» имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узком и широком) [45].

Под *коммуникативными умениями* понимаются умения, связанные с правильным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в

других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, слушать и слышать, выбирать по отношению к каждому из собеседников наиболее правильный способ обращения.

Некоторые авторы к коммуникативным умениям относят также такие, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли или понимания чужой. Например, умение придерживаться темы высказывания, раскрыть основную мысль высказывания, определить тему и основную мысль чужого высказывания, подобрать аргументы для доказательства своей мысли.

Непосредственно формированием коммуникативных умений занимались С. В. Проняева, Е. Г. Савина, Л. Р. Мунирова, Н. С. Глуханюк. В работах исследователей встречаются определения данной личностной структуры. Определением, наиболее соответствующим нашему исследованию является цитата Петровского А.В. и Ярошевского М.Г.: «...коммуникативные умения – это сложные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [40; с. 280].

Социальная среда, общество предъявляют ребенку с проблемами в развитии требования, касающиеся умения адекватного восприятия и понимания людей, их деятельности. Кроме того, ему необходимо уметь по внешней экспрессии понимать поведение другого человека, оценивать людей, ориентироваться в конфликтных ситуациях, актуализировать и обобщать свой социальный опыт, принимать правильные решения в различных ситуациях [30].

Отсутствие элементарных коммуникативных умений затрудняет контактирование детей с интеллектуальными нарушениями не только со сверстниками, но и со значимыми взрослыми. Они часто не видят отличий в разговоре со взрослыми и сверстниками, не умеют задавать вопросы, при ответах теряются. Их речь косноязычна и засорена словами «паразитами» [6].

В отличие от коммуникативных умений, *коммуникативные навыки* — это совокупность умений, позволяющих ясно и эффективно передавать свои мысли и идеи, а также успешно понимать информацию, получаемую от других людей. Навыки не являются врождёнными, человек развивает их в течение жизни.

Коммуникативные навыки позволяют общаться как вербально (устно или письменно), так и невербально (с помощью мимики, жестов, языка тела, интонации голоса).

Представим некоторые виды коммуникативных навыков:

- активное слушание — умение слушать то, что говорят другие, не перебивая, проявлять интерес к сказанному, задавать вопросы;
- умение выражать мысли ясно и кратко — сложные идеи и концепции лучше всего передавать в ясной и краткой форме;
- умение задавать вопросы — открытые вопросы, которые требуют развёрнутого ответа, способствуют активному обсуждению;
- адаптивность — способность корректировать свой стиль общения в зависимости от ситуации и контекста;
- проявление эмпатии — умение поставить себя на место других и понять их точку зрения и чувства.

Дети с интеллектуальными нарушениями не умеют внимательно слушать и слышать собеседника, взаимодействовать с партнером, доносить до партнера информацию, достойно выходить из конфликтной ситуации, мириться, различать допустимое и недопустимое воздействие на агрессивного сверстника. Не пройдя «школы» общения со сверстниками, они выпадают из устоявшейся детской культурной среды с ее неписаными законами и правилами, не умеют говорить со сверстниками на их языке и, естественно, отторгаются ими [45].

Ребёнок развивается в процессе общения со взрослым, основой которого является эмоциональный контакт взрослого и ребенка. В процессе

эмоционального контакта у него возникает потребность в общении со взрослым. Однако учащимся с интеллектуальными нарушениями свойственно отсутствие эмоционального контакта со взрослым, а следовательно, и потребности в общении.

Одним из основных направлений коррекционно-развивающей работы с школьниками с интеллектуальными нарушениями является формирование у них положительного отношения к контактам со взрослыми и сверстниками. Новый опыт общения со сверстниками в группе складывается на основе доверительной атмосферы, открытого общения, активно применяются приемы обратной связи, обеспечивается возможность пережить новый опыт взаимоотношений. В. Г. Петрова в развитии коммуникативных навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями подчеркивает исключительную значимость мотивационной основы для возникновения и поддержания диалога, а также значимости появления потребности в общении. Для формирования этой потребности необходимо создание положительного эмоционального фона, выражающийся в испытании ребенком чувства заинтересованности и значимости всего того, о чем он говорит и спрашивает. Так как вступление в диалог является затруднительным для детей с нарушением интеллекта, особую важность имеет поддержание эмоционально-благоприятной обстановки, способствующей к задаванию вопросов [39].

По мнению И. С. Кон, Т. А. Мальковской: «...для повышения эффективности развития коммуникативных навыков младших школьников с нарушением интеллекта необходимо их общение с нормально развивающимися сверстниками. Общение с ними позволяет расширить социальный опыт детей с нарушением интеллекта, способствует появлению чувства товарищества, взаимопомощи, доброжелательности в общении. К тому же, такое общение является основой для успешной социальной адаптации младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Следует заметить, что для нормально развивающихся детей общение с аномально развивающимися школьниками не принесет вреда. Наоборот, оно

будет способствовать формированию доброго отношения, желания помочь товарищу» [23. С. 126-137].

Для преодоления этих трудностей, необходимо использовать комплекс упражнений, включающий в себя различные методы и формы работы, такие как беседа, игра, сказкотерапия, прогулки, экскурсии, тренинги и т.д.

Коммуникативные умения школьников с интеллектуальными нарушениями отрабатываются сначала со знакомым педагогом, со сверстниками, а затем в общественных местах с незнакомыми людьми.

Умение быть внимательным к сообщениям педагога и товарищей, умение начать разговор, слушать и слышать партнера, понимать сказанное, вникать в суть услышанного, умение донести до партнера свою мысль так, чтоб его услышали и поняли, умение концентрировать внимание своего собеседника, заинтересовывать, давать собеседнику адекватную обратную связь, умение выразить намерение, просьбу, полнота сообщения, стабильность процесса принятия информации, (т.е. умение принимать и передавать информацию) отрабатывается через групповые дискуссии, обсуждение различных ситуаций, беседы, тренировочные упражнения, анализ посредством простых упражнений, усложнение задания, формулирование целей эффективного слушания и передачи информации.

Умение совместно планировать предстоящую деятельность, ориентироваться на партнера, не создавать или правильно выходить из конфликтных ситуаций, принимать комплименты и выслушивать критику, правильно задавать и отвечать на вопросы, вести переговоры со знакомыми и незнакомыми людьми, вести разговор по телефону, желание согласовывать собственные коммуникативные действия с потребностями партнеров и требованиями коммуникативных ситуаций, преодоление эмоциональных барьеров в межличностном общении развиваются на экскурсиях, через работу со сказкой, литературным произведением, самопроверку и групповое тестирование, в процессе театрализованных игр, ролевого проигрывания.

Правила упражнений задаются таким образом, что для достижения определенной цели школьники должны доносить суть действия так, чтобы партнер точно понял, что и как делать, куда идти, как выполнять то или иное действие.

Упражнения, игры могут проводиться в парах, по кругу, одновременно всей группой, либо одни выполняют, а другие наблюдают, анализируют, делают выводы.

При выполнении упражнений подростки оперируют словесным, наглядным и практическим материалом. Активный интерес к упражнению стимулируется с помощью занимательной формы заданий, небольших поощрительных призов, создающих атмосферу успеха. Однако, к упражнениям, требующим длительной концентрации и серьезных усилий, дети данной категории относятся без энтузиазма, и к их выполнению быстро пропадает интерес [40].

В работе используется иллюстративный материал с изображением ситуаций из жизни, опорные карточки с образцами начала фраз, пиктограммы, подбор песен, пословиц.

Важное значение для развития коммуникативных умений и навыков имеют экскурсии на природу и в общественные места (в магазин, аптеку, на почту и т.д.), а также привлечение детей к участию в школьных и домашних делах, посильному приготовлению пищи, семейных праздниках.

На экскурсиях в общественные места (почту, магазин, больницу, кинотеатр, музей и т.д.) отрабатывается умение вести переговоры со служащими этих заведений. Но перед посещением этих мест похожие ситуации отрабатываются в группе.

Прогулки, экскурсии приучают детей к взаимопомощи, вниманию друг к другу, организованности, очень полезны для развития коммуникативных навыков.

Детская компания – довольно жестокое сообщество. Неспособный вписаться в группу – безжалостно изгоняется. Не всегда в этом его вина –

работают пока малопонятные науке механизмы взаимных симпатий и антипатий. Трудно вывести закономерность, почему одни дети чрезвычайно притягательны для ровесников, а другие, ничем их не хуже, – нет. Психологи полагают, что в основе избирательности – способность популярных детей максимально удовлетворять потребность ровесников в общении [40].

Чтобы подростки с легкой степенью умственной отсталости не испытывали трудности при взаимодействии со сверстниками и взрослыми, как показывает опыт, достаточно серии несложных занятий, в которых они постигают навыки коммуникативного воздействия на собеседника.

Таким образом, процесс общения и развития коммуникативных умений и навыков при аномальном развитии учащегося характеризуется качественным своеобразием в зависимости от структуры и глубины дефекта. Причинами трудностей развития коммуникативных навыков школьников с интеллектуальными нарушениями выступают низкий уровень речевого развития, особенности эмоционально-волевой сферы и особенности поведения. Однако, не смотря на специфические особенности и трудности речевого развития и общения, у данных школьников с нарушениями интеллекта имеются потенциальные возможности для развития коммуникативно-речевой сферы, а правильно организованный психолого-педагогический процесс, учитывающий психофизические и речевые особенности детей, будет способствовать более успешному овладению навыками коммуникации.

1.3 Особенности социальной сферы у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – категория, которая сложилась в психологии нашей страны в 1960-х гг. 20-го века в следствие и на основе начавшегося на десять лет раньше изучения детей, которые испытывают

устойчивые затруднения в обучении в общеобразовательной организации, а также тех, которым была диагностирована умственная отсталость, через недолгий срок обучения в специальной коррекционной школе успешно продвигались вперед и находили большие потенциальные возможности. Зачастую дети из последней группы после оказания им соответствующей организационной помощи и педагогической поддержки продолжали обучение в общеобразовательной школе [4].

А в 1970-х гг. 20-го века такие ученые как К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Г. Е. Сухарева, С. Г. Шевченко начинают изучать детей с задержкой психического развития [18, 24, 50].

Развернутое логичное психологическое исследование обеих групп детей установило их идентичность, поэтому эти дети стали квалифицироваться как те, которые имеют временную задержку психического развития. В дальнейшем явная чрезмерность в названии этой группы обучающихся была исчерпана и утвердилось понятие «задержка психического развития» [15].

Задержка психического развития – это приостановленный темп созревания психики, который проявляется на ранних этапах обучения (до поступления в дошкольную образовательную организацию отклонение практически незаметно) [25].

Первая и фундаментальная публикация о детях данной категории стала монография «Психопатология и обучение ребенка с повреждением мозга» Л. Летинена и А. Штрауса.

Л. Летинен и А. Штраус выделили обучающихся, которые испытывают затруднения в обучении и изучили их истории развития. Затем выявили их неврологический статус, а также выявился факт наличия остаточных явлений слабо выраженных органических повреждений мозга на ранних этапах развития.

По их мнению, у таких детей отмечают:

- отдельные неадекватности в поведении (гиперактивность, эмоциональные срывы);

- сравнительно высокая (в пределах нормы) степень выполнения интеллектуальных тестов;

- наличие речевых недостатков [33].

Обучающийся в младшем школьном возрасте попадает в новую сферу отношений с окружающими его людьми. Когда ребенок начинает посещать образовательную организацию, он вынужден выполнять правила новых условий учебной деятельности [31].

Обучающийся должен как посещать уроки, так и соблюдать дисциплину. В свою очередь, ребёнок должен обладать умением организовывать свой быт в домашних семейных условиях. Обучающийся имеет потребность в признании не только в общении, но и в учебной деятельности. Это формирует успешность освоения норм жизни. Находясь в классном коллективе, ребёнок без помощи взрослого, берет на себя ответственность и находит, что сказать в определенной ситуации. Обучающийся сам организывает своё общение, принимает решение при вступлении в контакт не только с одноклассниками, но и с учителями. Как раз в младшем школьном возрасте обучающиеся активно устанавливают дружеские контакты друг с другом. Общение носит целенаправленный характер. Учитель и сверстники активно воздействуют на обучающегося. В младшем школьном возрасте увеличивается область и содержание общения ребёнка с людьми, а именно со взрослыми. Это происходит по причине выполнения взрослыми роли учителя. Также окружающие взрослые становятся источником новых знаний и становятся образцами для подражания [36].

У обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития есть затруднения при установлении разносторонних контактов со взрослыми в виду преобладания игровой мотивации. Чаще всего дети со взрослыми, общаясь на познавательные темы, иногда задают вопросы, не касающиеся содержания какого-либо явления, а имеют отношение к

внешним особенностям. При длительном общении ребенок с ЗПР быстро утомляется, ввиду органической недостаточности.

Уставшие и утомленные обучающиеся могут вести себя разным образом: могут быть пассивными и вялыми или, наоборот, расторможенными, гиперактивными и возбудимыми. Частым явлением может быть грубость, или даже жестокость, вспыльчивость, могут проявлять обиду.

Одной из причин затруднения в развитии эмоционально-волевой сферы и личности в целом может выступить отсутствие эмоционального контакта и процесса общения со взрослыми и сверстниками [39].

При поступлении в школу перед ребёнком возникает задача научиться отстаивать своё мнение, во взаимодействии с другими людьми быть равноправным. В этот период у ребёнка начинается перестройка отношений с людьми. Ребёнок младшего школьного возраста начинает активно развивать: произвольность, необходимую в процессе обучения, усваивать новый вид деятельности – учебную. У ребенка появляется рефлексия, самоконтроль. Обучающийся способен самостоятельно оценивать свои действия и поступки, соотносить их с внутренним планом. Данные изменения появились в связи с возникновением нового главного вида деятельности – учебной, с особенностями социальной ситуации развития. Отношения между одноклассниками имеют свои отличительные черты. Чаще всего дружба возникает из внешних обстоятельств и общих интересов, например, дети сидят за одной партой, живут в одном доме [44].

Как правило, ЗПР диагностируют на границе дошкольного и младшего школьного возрастов, а именно при поступлении ребенка в образовательную организацию. ЗПР имеет несколько проявлений: ограниченность представлений, снижение общего уровня знаний, преобладание игровых интересов, в малой интеллектуальной целенаправленности, быстрой истощаемости при интеллектуальной деятельности. Незрелость эмоционально-волевой и нарушения интеллектуальной сфер по структуре дефекта выходят на первый план [50].

К. С. Лебединская делит ЗПР на четыре группы, в основе которых находится причина появления задержки психического развития, следовательно, классификация считается этиологической.

1. ЗПР конституционального происхождения.

Иначе данный тип называют гармоническим психическим и психофизическим инфантилизмом.

У таких детей можно наблюдать:

- уровень развития эмоционально-волевой сферы стоит на более ранней ступени развития;
- мотивы зависят от эмоций (хочу делаю, хочу нет);
- увеличенный фон настроения;
- неустойчивость, лабильность и яркость эмоций;
- легкая гипнабельность;
- незрелость личности ребёнка;
- отсутствие своей жизненной позиции (склонен к частой смене своего мнения).

Задержка развития выражается в физиологическом и в психологическом плане.

Внешность таких детей отлична: они более субтильны, ростом чаще меньше среднего и лицо с сохраненными чертами более раннего возраста, даже в то время, когда они становятся школьниками.

Этот тип встречается редко, так как он сложно диагностируется, но в отличие от других типов, он считается легким и может компенсироваться к концу начальной ступени обучения.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Он предопределен длительной соматической недостаточностью (заболеваниями пищеварительной системы, аллергией, неврозами, врождёнными пороками развития и т. д.). Любые физиологические недостатки находятся в сопровождении психических отклонений.

У таких детей можно наблюдать:

- неуверенность в своих поступках;
- боязливость (такие дети могут бояться брать на себя любую ответственность, например, отвечать у доски);
- низкий уровень коммуникативной сферы.

Наряду с медикаментозным лечением эти дети нуждаются и в психологической поддержке со стороны семьи и педагогов.

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип обусловлен неблагоприятными условиями воспитания. К стойким сдвигам психологической сферы может привести влияние на психику ребёнка неблагоприятных условий окружающей среды. А именно – безнадзорность, которая сочетается с тиранией со стороны родителей, или гиперопека, которая тоже является крайне неблагоприятной ситуацией воспитания в раннем возрасте.

- Безнадзорность – это путь к психической неустойчивости, безынициативности, взрывчатости, импульсивности, к отставанию в развитии интеллекта.

- Гиперопека – путь к формированию ослабленной, искаженной личности, у этих детей, как правило, выражается отсутствие самостоятельности в деятельности, эгоцентризм, неспособность к волевому усилию, недостаточная целенаправленность, эгоизм.

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Больше 90% – число детей данного типа. Этот тип очень сложно корректируемый. У данных детей можно наблюдать: демонстративное или инфантильное поведение, низкий уровень развития познавательной и эмоциональной сфер, критичность суждений. Дети не успевают по программе обучения [18].

Эмоциональное общение и контакты очень важны в жизни ребенка с ЗПР, так как они имеют благоприятное влияние на развитие личности, а именно определяют положительный психологический потенциал детского коллектива в целом. Удовлетворение базовых потребностей в защищенности и эмоциональном контакте происходит в личном общении. Именно в ходе

личностного общения обучающийся получает опыт общения, терпимости и любви. Популярность детей в коллективе определяется по внешнему виду, хорошей успеваемости и поведению. С детьми, которые имеют конфликтное поведение, недостатки во внешности, плохую успеваемость, контакты сведены к минимуму. Агрессивность в отношениях между одноклассниками чаще наблюдается в классах, где присутствует дисциплина. Такое бывает, когда учитель отдает предпочтение в общении с детьми авторитарному стилю. Ввиду возрастных особенностей детей младшего школьного возраста мальчики редко дружат с девочками [20].

Исходя из особенностей психики ребенка с ЗПР, можно сказать о том, что психологическая база общения ослаблена. У ребенка можно наблюдать избегание общения, конфликт, это говорит о сниженной потребности в общении. Контакты чаще всего неустойчивые и ситуативные, т.е. присутствует эмоциональная поверхность. К этому ведет незрелость эмоциональной сферы. Дети с задержкой психического развития не умеют сопереживать, у них низкий уровень эмпатии. В конечном итоге к аффективным реакциям и неадекватным способам выхода из конфликта ведёт импульсивное поведение детей. Это происходит из-за расторможенности психических процессов и повышенной возбудимости [17].

В детском коллективе часто встречается подчиненность другим членам ввиду незрелости волевой и мотивационной сфер. Дети часто преувеличивают свои возможности и переоценивают свои качества из-за некритичности самооценки. Причиной непоследовательного, нелогичного и конфликтного поведения детей является неустойчивость психики. Часто в общении со взрослыми дети с ЗПР проявляют навязчивость, бесцеремонность, не соблюдают дистанцию [30].

Резюмируя выше сказанное, можно отметить, что у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проявляется: избегание общения, конфликт из-за сниженной потребности в общении; эмоциональную поверхность контактов, низкий уровень эмпатии,

сопереживания, а также повышенную возбудимость, ведущую к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта. Всё это происходит по причине особенностей психического развития, развития социальной сферы в общении.

Выводы по первой главе

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что коммуникативные навыки рассматриваются как персональные психологические особенности отдельной личности, которые обеспечивают совместимость и результативность общения с другими людьми.

По мнению многих авторов, у детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается некоторое отставание в формировании коммуникативных навыков, т.е. у большей части исследуемых детей с ЗПР выявлен средний и низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Задержка психического развития – это приостановленный темп созревания психики, который проявляется на ранних этапах обучения (до поступления в дошкольную образовательную организацию отклонение практически незаметно).

По мнению ученых, у таких детей отмечают:

- отдельные неадекватности в поведении (гиперактивность, эмоциональные срывы);
- сравнительно высокая (в пределах нормы) степень выполнения интеллектуальных тестов;
- наличие речевых недостатков.

У обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития есть затруднения при установлении разносторонних контактов со взрослыми в виду преобладания игровой мотивации. Чаще всего

дети со взрослыми, общаясь на познавательные темы, иногда задают вопросы, не касающиеся содержания какого-либо явления, а имеют отношение к внешним особенностям. При длительном общении ребенок с ЗПР быстро утомляется, ввиду органической недостаточности.

У детей с задержкой психического развития проявляется: избегание общения, конфликт из-за сниженной потребности в общении; эмоциональную поверхность контактов, низкий уровень эмпатии, сопереживания, а также повышенную возбудимость, ведущую к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта. Всё это происходит по причине особенностей психического развития, развития социальной сферы в общении.

Процесс общения и развития коммуникативных умений и навыков при аномальном развитии учащегося характеризуется качественным своеобразием в зависимости от структуры и глубины дефекта. Причинами трудностей развития коммуникативных навыков школьников с задержкой психического развития выступают низкий уровень речевого развития, особенности эмоционально-волевой сферы и особенности поведения. Однако, не смотря на специфические особенности и трудности речевого развития и общения, у данных школьников с задержкой психического развития имеются потенциальные возможности для развития коммуникативно-речевой сферы, а правильно организованный психолого-педагогический процесс, учитывающий психофизические и речевые особенности детей, будет способствовать более успешному овладению навыками коммуникации.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Выявление уровня сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «общеобразовательная школа № 12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании участвовало 12 детей 1 класса с задержкой психического развития (ЗПР), из них 9 мальчиков и 3 девочки. Список детей и их характеристики представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Список детей

№ п/п	Ф.И. ребенка	Заключение ПМПК
1	А. Кирилл	Выраженная ЗПР с атипичным аутизмом

2	Б. Игорь	ЗПР с речевыми нарушениями
3	Е. Данила	Дообследование у психиатра
4	З. Вадим	ЗПР у ребенка с аутизмом
5	К. Никита	ЗПР с речевыми нарушениями
6	К. Владик	ЗПР с речевыми нарушениями
7	Р. Юля	Выраженная F 83, ОНР III ур.
8	Р. Данила	ЗПР
9	С. Настя	Выраженная ЗПР, гипердинамический синдром с дефицитом внимания
10	С. Дима	ЗПР с речевыми нарушениями
11	М. Алмаза	ЗПР с речевыми нарушениями
12	Ф. Глеб	ОНР III ур. Интеллект нижняя граница. Протестное поведение

Цель констатирующего исследования – выявить уровень сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

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 умений у младших школьников с ЗПР:

1. умение понимать эмоциональное состояние сверстника и рассказать о нем;
2. умение выражать свои мысли;
3. умение принимать участие в совместной деятельности;
4. умение конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Для выявления данных показателей мы выбрали диагностические методики, представленные в диагностической карте в таблице 1.

Перейдем к описанию методик.

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

Цель: выявить умение детей понимать эмоциональное состояние другого человека; рассказывать о нем.

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.

Таблица 2 – 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.)
4. Умение конструктивно взаимодействовать с окружающими	Методика на выявление стремления детей к установлению и сохранению положительного взаимодействия с окружающими (Кравцовой Е.Е.)

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.

Высоким уровнем характеризуется 8% детей (Р. Данила). На все представленные вопросы Данила давал развернутые ответы и смог рассказать о том, что изображено на картинках, что делают изображенные персонажи,

какое у них настроение. Например, по первой картинке ребенок, смог описать состояние девочки и предложил вариант дальнейшего развития истории:

– 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.

К среднему уровню условно можно отнести троих детей (25%) (А. Кирилл, Б. Игорь, М. Алмаза), 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. Например, Б. Игорь на первой картинке увидел не то, что указано и оценил действия по-своему, но в дальнейшем давал точные предположения:

– Мальчики дружат, они обнялись и разговаривают, им весело.

– Мальчик грустный, тетенька злая, она его ругает, наверное, он плохое сделал.

Низкий уровень выявлен у восьми детей (67%) (Е. Данила, З. Вадим, К. Никита, К. Владик, Р. Юля, С. Настя, С. Дима, Ф. Глеб). 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. Например, по картинке №1 дети отметили:

– «Девочка плакса, она хочет играть, а мальчик ей не дает свой мяч» или «Девочка плачет, а мальчик забрал мячик у нее».

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.

Результаты диагностической методики 1 «Отражение чувств» представлены на рисунке 1.

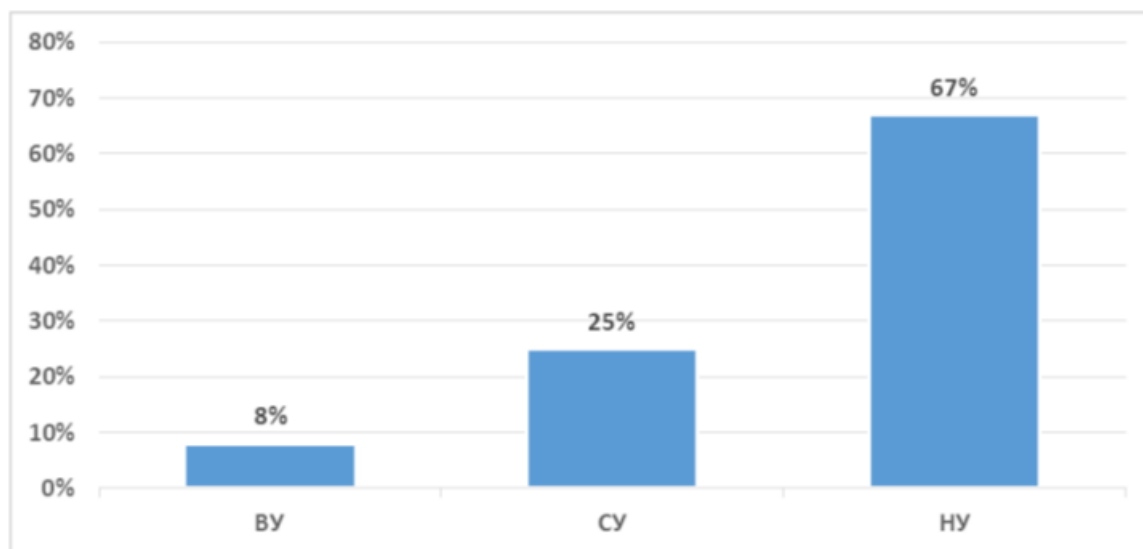


Рисунок 1 - Распределение детей по уровню сформированности умений распознавать эмоциональное состояние

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 Б.

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.

I уровень – 24 и более – очень высокий.

II уровень – от 14 – 23 – высокий.

III уровень – от 0 – 13 – средний.

IV уровень – (- 1) – (-10) – низкий.

V уровень – (-11) и менее – очень низкий.

По результатам методики высокого уровня развития ни у кого из детей не отмечено.

На данном этапе диагностики выделился только один ребенок (8%) Р. Данила, 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. Например, вопрос № 12 «Собака больше похожа на кошку или курицу? Чем? Что у них одинаково?» Данила отвечал:

– Собака больше похожа на кошку, у них есть хвостики и ушки, а еще усики.

Или на вопрос №13 «Чем похожи друг на друга белка и кошка?»

– У белочки и кошки красивые хвостики, а еще на ушках есть кисточки.

Зато в вопросе №3 «Днем на улице светло, а ночью?» обучающийся затруднился с ответом.

У 6 детей (50%) – С. Дима, Р. Юля, К. Владик, З. Вадим, Е. Данила, А. Кирилл – уровень развития выражать свои мысли соответствует низкому, дети давали в большинстве случаев неправильные варианты ответов, на такие вопросы как «Чем отличается молодой человек от старого?» и «Какие ты знаешь транспортные средства?» дети не знали, что сказать, молчали. Некоторые дошкольники путались даже в таких вопросах как «Кто больше лошадь или собака?». Например, на вопрос «Небо голубое, а трава...?» З. Вадим ответил:

– Трава красного цвета.

А на вопрос «Маленькая корова – это теленок, маленькая собака – это ...? Маленькая лошадь?» Ребенок отвечал:

– Собачка и лошадка.

Еще у пяти детей (42%): С. Настя, К. Никита, Б. Игорь 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.

Анализируя результаты данной методики, можно сделать вывод, что у детей данного возрастного диапазона еще не сформировалось правильное высказывание своих мыслей. Результаты диагностической методики 2 представлены на рисунке 2.

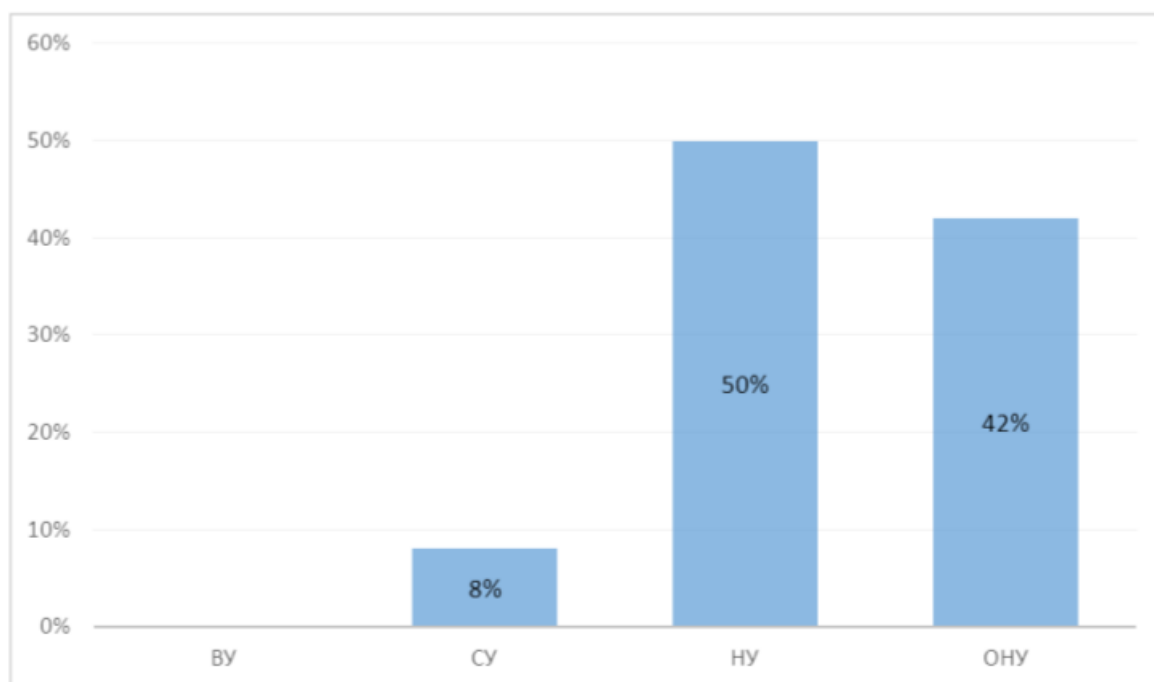


Рисунок 2 - Распределение детей по уровню сформированности умения выражать свои мысли

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). Ребятам предлагается самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а кто будет контролером — следить за ходом строительства. Конечно, большинство детей хочет сначала быть строителем. Если дети не могут самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагает им воспользоваться жребием: угадать, в какой руке спрятан кубик конструктора. Угадавший назначается строителем и строит постройку по собственному замыслу, а другой ребенок назначается контролером, он наблюдает за строительством и вместе со взрослым оценивает его действия. В ходе строительства взрослый 2-3 раза поощряет или порицает ребенка-строителя. Например, «Очень хорошо, отличный дом, ты замечательно строишь» или «Что-то у тебя странный дом получается, таких не бывает».

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.

3 – 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 четыре человека (33 %) (А. Кирилл, К. Никита, К. Владик, С. Настя) не проявляли интерес к работе партнера, отвлекались от совместной деятельности и проявляли безразличие по отношению к делу. Еще четыре ребенка (33 %) (Е. Данила, З. Вадим, Р. Юля, М. Алмаза) проявляли временный интерес к работе сверстника, при этом не задавали вопросов и не мешали деятельности. Еще четверо дошкольников (33 %) (Б. Игорь, Р. Данила, С. Дима, Ф. Глеб),

демонстрировали периодическое наблюдение за действиями сверстника, задавали отдельные вопросы и высказывали 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. 3 балла получил один ребенок (8 %) (Р. Данила), который проявил заинтересованность к деятельности и высказал одобрительную оценку. Трое детей (25 %) (Е. Данила, К. Владик, С. Настя) вообще не оценивали. И семь учащихся (58 %) (А. Кирилл, Б. Игорь, З. Вадим, К. Никита, Р. Юля, С. Дима, М. Алмаза) продемонстрировали негативные оценки. Например, А. Кирилл предположил, что его замок был бы лучше.

Третий показатель методики изучал характер и степень выраженности сопереживания сверстнику. У четверых детей (33 %) (Е. Данила, К. Владик, К. Никита, С. Дима) была выявлена индифферентная оценка действий сверстника, ребятам не было интересно, какую оценку получает партнер. Сопереживания сверстнику не проявил никто. И только трое ребят (25 %) (Р. Данила, М. Алмаза, Ф. Глеб) соглашались, как с положительными, так и с отрицательными оценками.

Четвертый показатель направлен на выявление характера и степени проявления просоциальных форм поведения. У пятерых детей (42 %) (Р. Данила, С. Настя, Ф. Глеб, К. Никита, Б. Игорь) выявлена выраженная прагматическая помощь, они предлагают помощь только после выполнения своей постройки. Шесть ребят (50 %) (А. Кирилл, З. Вадим, Е. Данила, К. Владик, Р. Юля, М. Алмаза) 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.

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 (34 %): Б. Игорь,Р. Данила, М. Алмаза, Ф. Глеб. Эти дети учувствовали 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 8 детей (66 %) : А. Кирилл, Е. Данила, З. Вадим, К. Никита, К. Владик, Р. Юля, С. Настя, С. Дима – 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.

Результаты методики 3 «Строитель» представлены на рисунке 3.

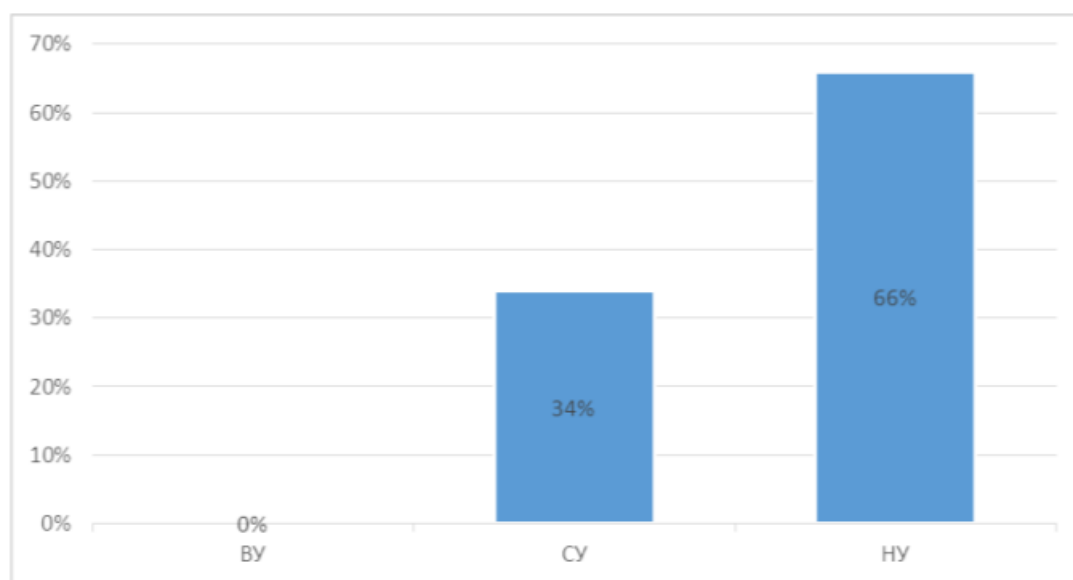


Рисунок 3 - Распределение детей по уровню выраженности стремления к положительному контакту

Методика 4. «Выявление стремления детей к установлению и сохранению положительного взаимодействия с окружающими» (Е.Е. Кравцова) [12].

Цель: выявить умения конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Проведение методики: данная методика относится к числу методов экспертной оценки. Педагогам предлагается ответить на предложенные вопросы по каждому ребёнку, оценить ответы и заполнить таблицу.

Обработка данных: производится в соответствии с ключом для оценки ответов.

Таблица 3 – Ключ для оценки ответов

№ вопроса	Ответы в баллах		
	Часто	Редко (иногда)	Никогда
1 – 6, 9	2	1	0
7, 8	0	1	2

Подсчитывается суммарная оценка за все ответы.

Максимальная оценка – 18 баллов – означает, что по результатам всех ответов у испытуемого прослеживается стремление к установлению и сохранению положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

0-5 баллов – низкий уровень.

6-12 баллов – средний уровень.

13-18 баллов – высокий уровень.

Анализ опроса показал, что детей с высоким уровнем стремления к положительному контакту, младших школьников с задержкой психического развития нет.

Шесть детей в группе (50 %) (А. Кирилл; Б. Игорь; З. Вадим; К. Владик; Р. Данила; М. Алмаза) характеризуются средним уровнем стремления ребенка к положительному контакту, по ответам педагогов эти ребята, редко проявляют заботу по отношению к сверстникам, предпочитая играть и

заниматься своими делами, редко стремятся заслужить ласку. С их стороны возможна положительная оценка действия сверстников, но тоже довольно в редких случаях. И по девяти вопросам большинство ответов со словом «редко».

Еще шесть детей (50 %) характеризуются низким уровнем (Е. Данила, К. Никита, Р. Юля, С. Настя, С. Юля, Ф. Глеб). Так же по ответам воспитателей дошкольники часто отказываются выполнять поручения взрослых, игнорируя их. Четыре ребенка часто провоцируют конфликты в совместной деятельности, воспринимают только свою оценку ситуации, не видя сверстника. Никогда не дают положительную оценку действий партнера. У таких детей отсутствует стремление завоевать положительные оценки среди своих сверстников, то есть отсутствуют качества лидерства.

Результаты методики 4 представлены на рисунке 4.

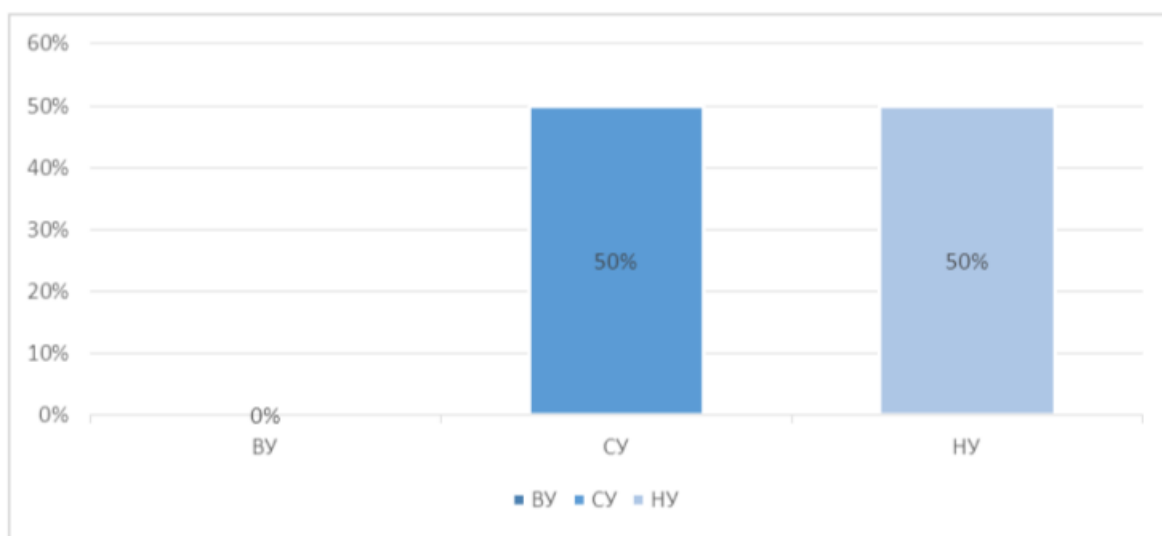


Рисунок 4 - Распределение детей по уровню выраженности стремления к положительному контакту

Анализируя результаты всего констатирующего эксперимента, мы можем сделать вывод об уровне сформированности коммуникативных умений у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. В соответствии с уровнями, выделенными по каждому диагностическому заданию, каждому ребенку присваиваются соответствующие баллы: высокий уровень – 3 балла,

средний уровень – 2 балла, низкий – 1 балл. На основе суммы баллов был определен уровень сформированности коммуникативных умений у детей с ЗПР: 4-6 баллов – низкий уровень, 7-9 баллов – средний, 10-12 баллов – высокий.

Рисунок 5 показывает количество детей с ЗПР с разными уровнями сформированности коммуникативных умений.

Так высокий уровень отмечен у 8% детей (Р. Данила).

К среднему уровню относятся 33% детей (А. Кирилл, Б. Игорь, М. Алмаза, Ф. Глеб).

У 59% диагностирован низкий уровень (Е. Данила, З. Вадим, К. Никита, К. Владик, Р. Юля, С. Дима, С. Настя).

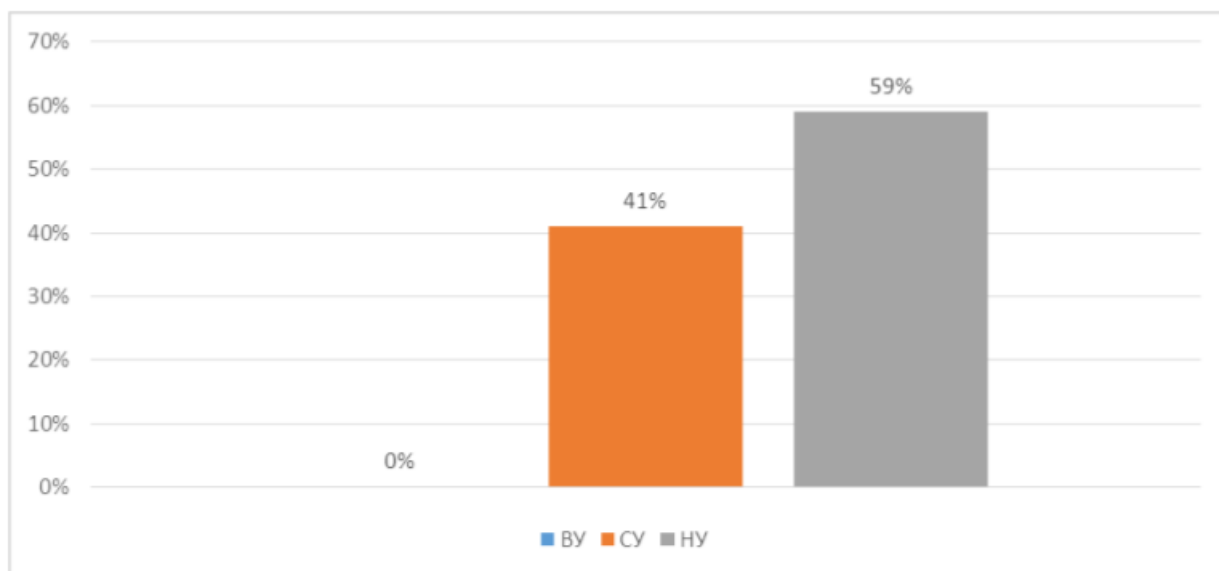


Рисунок 5 - Распределение детей младшего школьного возраста с ЗПР по уровням сформированности коммуникативных умений

На основе качественного анализа данных мы определили характеристики уровней сформированности коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР.

Высокий уровень характеризуется тем, что ребенок хорошо умеет устанавливать контакт со сверстниками, знает 5-6 эмоциональных состояний и умеет передать свои чувства партнеру, готов легко вступать в диалог, может

вести положительную беседу. У такого ребенка отсутствует чувство стеснения, ему нравится налаживать совместную деятельность и продуктивно в ней взаимодействовать. Также учитывается умение ребенка выражать свои мысли и понимать смысл слов других участников деятельности.

Средний уровень характеризуется тем, что ребенок владеет умениями выражать эмоции, но в довольно примитивной форме, знает 2-3 эмоции. В совместной деятельности идет на контакт, но с трудностями. Умеет вести себя во взаимодействии со сверстниками, но присутствует неуверенность в своих действиях. В целом такие дети выстраивают контакт с теми, с кем давно знакомы, а с новыми лицами им трудно заговорить.

Низкий уровень демонстрируется тем, что у ребенка присутствуют некие знания эмоциональных состояний, но точно их обозначить не может.

Входить в совместную деятельность, таким детям трудно, несмотря на то, давно знаком человек или нет. Присутствует ярко выраженная стеснительная черта характера и ребенку сложно конструктивно вести себя в совместной деятельности.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что большинство детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, характеризуются средним и низким уровнем сформированности коммуникативных умений. Наибольшие трудности у детей данной категории вызывает умение распознавать эмоциональные состояния сверстника и способность самому отобразить свои эмоции, 66 % детей не справились с раскрытием эмоций по картинкам, также в совместной деятельности не проявляли положенного интереса к работе и положительного отношения к сверстникам.

Анализ результатов показывает, что существует необходимость проведения работы по формированию коммуникативных умений у детей.

2.2 Комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

Результаты констатирующего эксперимента показали важность и необходимость развития у детей младшего школьного возраста с ЗПР особых умений конструктивно выстраивать совместную деятельность, владеть эмоциональным запасом знаний и правильно различать чувства и эмоции, окружающих для успешного поступления в школу и своевременного формирования коммуникативных умений.

На основе результатов констатирующего эксперимента была организована экспериментальная группа, в которую вошли семеро детей, характеризующихся низким уровнем развития коммуникативных умений (Е. Данила, З. Вадим, К. Никита, К. Владик, Р. Юля, С. Дима, С. Настя).

Цель формирующего эксперимента: апробировать комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Мы считаем, что формирование коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития возможно при организации следующих психолого-педагогических условий:

1. развитие у детей с ЗПР, положительного отношения к себе и сверстникам;
2. формирование у детей знаний о различных эмоциях, о способах выражения своих чувств и понимания эмоционального состояния сверстников;
3. формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими;
4. учёт индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития;

5. создание в группе внимательного и дружеского отношения между детьми во время их совместной деятельности, благоприятной психологической атмосферы.

Для правильного психологического развития обучающихся с низкими коммуникативными умениями, воспитателям необходимо систематически и с правильной последовательностью заниматься обучением таких детей навыкам положительного общения. Целенаправленное формирование навыков общения способно искоренить проблемы вступления ребенка во взрослую жизнь, именно в младшем школьном возрасте следует уделить этому особое внимание. Формирование у детей коммуникативных способностей в младшем школьном возрасте имеет ряд задач:

- 1) создание во взаимодействии внимательного и дружеского отношения;
- 2) формирование умений понимать эмоциональное состояние сверстника;
- 3) формирование умений взаимодействия в сложных ситуациях;
- 4) преодоление скованности во время общения, снятие зажимов;
- 5) формирование умений положительного контакта в совместной деятельности;
- 6) формирование навыков выражать свои чувства словесно.

Работа по формированию коммуникативных умений у детей с ЗПР предполагает три этапа, каждый из которых преследует достижение определенных целей. В таблице 4 представлено содержание этапов формирующего эксперимента.

Таблица 4 – Содержание работы по развитию коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Этап	Цель	Занятия
Эмоциональный	Развитие у детей с ЗПР положительного отношения к себе и сверстникам	1. «Прогулка по лесу» 2. «Как важно быть другом» 3. «Чуткие глазки и ушки»
Когнитивный	Формирование у детей знаний о различных	1. «Наши эмоции и чувства» 2. «Гнев»

	эмоциях, как выражать свои чувства и понимать эмоциональное состояние сверстников	3. «Удивление» 4. «Чувство вины и стыда» 5. «Закрепляющее занятие»
Поведенческий	Формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими	1. «Дружные ребята» 2. «Дружба как вкусная конфетка»

На первом – эмоциональном – этапе реализовывалось такое условие как развитие у младших школьников с ЗПР, положительного отношения к себе и сверстникам.

Приоритетным условием второго этапа (когнитивного) являлось 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 – было приоритетным условием третьего этапа (поведенческого).

Такие условия как учёт индивидуальных особенностей проявления задержки психического развития и создание в группе внимательного и дружеского отношения между детьми во время их совместной деятельности, благоприятной психологической атмосферы реализовывались на всех этапах формирующего эксперимента.

В рамках каждого этапа с детьми проводилось от трех до пяти занятий. Каждое развивающее занятие состоит из трех частей.

1. Вводная часть (разминка) предполагает активизацию детей, установление эмоционального контакта, доброжелательной атмосферы. На данном этапе используются игры-приветствия, игры с именами.

2. Основная часть (рабочее время) несет основную смысловую нагрузку, посвящена достижению целей развивающей работы, предполагает применение различных методов.

3. Завершающая часть (рефлексия) этап нацелен на осознание полученного опыта и знаний, на закрепление у детей положительного эмоционального фона.

Перейдем к более подробному описанию содержания формирующего эксперимента.

I этап – эмоциональный.

Цель: развитие у младших школьников с ЗПР, положительного отношения к себе и сверстникам.

На данном этапе с детьми проводилось три занятия.

Первое занятие было направлено на развитие эмоционально-положительное отношение к сверстникам и способам взаимодействия.

Занятие 1. «Прогулка по лесу».

Цель: развивать эмоционально-положительное отношение к сверстникам и способам взаимодействия.

Первым делом мы поздоровались с детишками и сразу же предложили сесть за стульчики, дальше мы находили словосочетания, чтобы похвалить каждого ребенка. «Кто у нас хороший» данное игровое упражнение предназначено для эмоционального сближения, развития эмпатии и снятия эмоционального напряжения.

После того как всем детям были сказаны теплые слова, мы предложили представить, что мы идем на прогулку в лес. Со словами:

По ровненькой дорожке,
По ровненькой дорожке
Шагают наши ножки,
Шагают наши ножки.
По камушкам, по камушкам,
По кочкам, по кочкам,
По маленьким листочкам,
В ямку – бух!

Дети встают друг за другом, идут по кругу и повторяют за нами движения. Двигаются обычным шагом. Двигаются большими шагами. Выполняют прыжки с продвижением вперед. Двигаются маленькими шажками.

Приседают на корточки. Эта игра повторяется дважды. Все с интересом слушали слова и пытались повторять движения правильно.

После слов, ну вот мы и в лесу. Дети прислушиваются и слышат, что кто-то пыхтит под елкой. Потом мы зачитываем ребятам загадку:

Вместо шубки лишь иголки.

Не страшны ему и волки.

Колкий шар, не видно ножек,

Звать его конечно... (ёжик)

Загадку сразу отгадал К. Никита, и мы предложили поискать где же все-таки спрятался ёжик. Дети активно искали его. Игра повторялась 3 раза, и некоторые ребята показали себя самыми быстрыми (Е. Данила, З. Вадим, К. Никита), они первыми находили ёжа. А дальше дети вместе рассматривали ёжика и, касаясь его рукой, говорили, что он колючий.

Следующим упражнением был игровой массаж «Ходит ёжик». Мы раздали детям массажные колючие мячики. Они катали его по ножкам, ручкам, туловищу. При этом мы говорили слова:

Ходит ёжик без дорожек по лесу, по лесу

И колючками своими колется, колется...

Затем ребятам предложили превратиться в ёжиков и под слова: мы вокруг себя кружились и в ежиков все превратились. Началась следующая игра «Ёжик и лисица». Дети, изображая ёжиков, собирают листья. При появлении лисы, дети должны сгруппироваться и сидеть неподвижно, сопровождая действия звукопроизношением: «пых-пых». Мы сообщаем, что опасность миновала, и предлагает «ежам» развернуться, потянуться, полежать, отдохнуть на лесной полянке. Игра повторяется 2-3 раза, она была направленная на снятие эмоционального напряжения и на развитие слухового внимания. Всем ребятам понравилась игра и они хотели ее продолжить.

После игры, нами были заданы вопросы: понравилось вам играть с ёжиком? Как понравилось играть? Первым ответил К. Владик, он сказал, что ему понравилось быть ёжиком и играть с массажным мячиком, потом Р. Юля сказала, что она бы хотела поиграть еще в игру где лиса охотится на ёжиков и побыть лисой.

Занятие 2. «Как важно быть другом».

Цель: сформировать навыки активного слушателя и позитивное отношение к себе и сверстникам.

Занятие состояло из 3-х частей. В водной части мы провели с детьми беседу, заранее прочитав им стих про дружбу. На вопрос кто для них лучший друг и почему они дружат. Е. Данила ответил, что хорошо дружит с С. Димой, они всегда играют вместе и гуляют после садика вместе со своими мамами. А вот Р. Юля сказала, что сейчас у нее нет подруги, они поругались, потому что Таня не дала поиграть Юле в свою новую игрушку. З. Вадим сказал, что он хорошо ладит с К. Владиком и что они давно дружат и самое любимое совместное занятие играть в машинки. С. Настя, когда мы спросили, с кем она дружит, рассказала, что ее друг К. Никита, он всегда с ней смеется и помогает, когда у Насти, что-то не получается. Мы вместе с ребятами пришли к общему выводу, что друг – это тот, с кем тебе не бывает скучно, кто всегда придет в беде, и выручит в трудную минуту.

В основной части занятия мы показали детям кукольную сценку, отрывок по мульту «Жил был пёс». Где сначала пса выгоняют из дома, и, чтобы его приняли назад, к нему на помощь приходит волк, вместе они придумывают план и пса принимают назад. Дети увлеченно смотрят сценку, кому-то становится сначала жалко собаку, но потом все вместе рады концовке. Ведь собачку все-таки принимают назад домой.

В заключительной части мы спрашивали у детей «понравилась ли им сценка? Как они думают, важно ли иметь друзей и помогать не только своим друзьям, но и всем, кто рядом?». Е. Данила сказал, что видел этот мульт вместе с родителями, и они рассказывали ему какие хорошие друзья стали волк

и пёс. А сам Данила отметил, что дружба может начинаться как раз с помощи в беде. Р. Юля рассказала, что сценка ей очень понравилась и что, она любит дружить. А вот К. Никита сказал, что друзья должны быть всегда и у всех.

Выслушав ответы детей, мы сказали, что сегодня было важное занятие, и попросили ребят, всегда помогать друг другу.

Занятие 3. «Чуткие глазки и ушки».

Цель: укрепление дружеских отношений в группе.

Первым стало упражнение «Дружеский привет», мы предложили ребятам поприветствовать друг друга, только сделаем это по-особенному. Подарить друзьям свои улыбки. Все присаживаются на стульчики и поворачиваясь к соседу приветствуют с улыбкой. Просим детей поделиться тем, на что они обратили внимание глядя на друга. С. Настя сказала, что на губки, К. Владик, что на кепку, а З. Вадим ответил на глазки. После ответов, мы спросили: «Как думаете, бывают одинаковые глаза», Р. Юля сразу ответила, что нет. И мы продолжили, сказав детям, что у каждого человека совершенно не похожие на другие глаза, а вот взгляд может быть один.

В упражнении «Взгляд орла» мы показали детям вырезки глаз и вместе с нами, ребята вычисляли какое чувство испытывает владелец глаз. Данное упражнение позволило сконцентрировать внимание детишек на глазах и задуматься, о чем они «говорят».

Первым мы решили спросить Е. Данилу, посмотрев на взгляд лисы, он заметил, что они широко открыты и предположил, что лиса удивлена, следующим отвечающим была С. Настя, по взгляду кошки, Настя сказала, что она злиться, так как у нее были нахмурены брови и прищурены глаза, но мы еще добавили, что кошка, возможно, сердиться или, что-то замышляет. Потом отвечал К. Владик, ему попался взгляд собаки и по глазам, Влад заметил, что собачка грустит.

Затем, нами была проведена игра «Разные, но похожие», целью этой игры является разогрев и сплочение группы, снижение напряженности, развитие самосознания, активизация внимания. Детям проговариваются слова,

в которые нужно прислушаться и, если они подходят к нему, отреагировать.

Например:

- Сейчас поднимут руки только девочки.
- А теперь потопают только мальчики.
- Попрыгают те, кто в шортах.
- У кого есть сестренка, обнимут себя. У кого есть брат, похлопают в ладоши.
- Те, кто кушал сегодня на завтрак кашу, погладят себя по голове.

Эта игра приподняла настроение детей, и мы рассказали детям, что все люди разные, но в чем-то они все-таки похожи.

Дальше мы предложили ребятам поиграть в игру «Испорченный телефон», с помощью игры у детей развивается слуховое внимание, коммуникативные умения, способности точно передавать и воспринимать информацию.

Все ребята участвовали в игре и передавали друг другу на ушко слова. Игра повторялась 3 раза. В основном у большинства детей получалось правильно услышать и передать слово.

В конце мы провели рефлексию и спросили ребят, во что им понравилось играть больше всего. К. Никита сказал, что ему понравилось играть в испорченный телефон, а вот Р. Юле узнавать по глазам чувства, С. Диме тоже понравился испорченный телефон.

После проведения трех занятий на первом этапе мы приступили ко второму этапу нашего формирующего эксперимента.

II этап – когнитивный.

Цель данного этапа: Формирование у детей знаний о различных эмоциях, как выражать свои чувства и понимать эмоциональное состояние сверстников.

На данном этапе, для решения поставленной цели нами проводилось пять занятий.

Занятие 4. «Наши эмоции и чувства».

Цель: развитие умений понимать, осознавать свои и чужие эмоции, правильно их оценивать.

Занятие мы начали с уже известного задания «Расскажи о хорошем», поприветствовав детей. Мы обратили их внимание на хорошее зимнее утро, и начали спрашивать, как ребята провели свои дни в саду. Первым решил ответить Е. Данила и рассказал, что вчера после садика за ним пришла бабушка, и они пошли в кафе, кушать пиццу, затем стала отвечать С. Настя, она поделилась с нами впечатлениями о своем утре перед садиком, что, когда она проснулась, папа принес ей, ее любимый йогурт. Следующим кому в руки перешло плюшевое сердечко, был К. Никита, он долго не знал, что сказать и потом вспомнил, что в садике они рисовали бабочек, и он подарил свой рисунок маме, ей было приятно.

Затем мы спросили ребят: «Какое у них сегодня настроение». Все почти хором ответили хорошее. После рассказав детям, что, у всего живого есть чувства и на всех нас без сомнения влияет настроение. Мы спросили: «Каким оно может быть и от чего зависит?». И предложили З. Вадиму сказать, что он думает. Вадим ответил, что настроение может быть разным, и на него может повлиять погода, после С. Дима сказал, что настроение всегда должно быть хорошим, а вот С. Настя сказала, что настроение – это такое состояние и оно может меняться.

Следующим в занятии было упражнение «Чувства в домиках», мы рассказали детям, что начинаем новую тему, и будем учиться узнавать разные чувства, рассказывать о них и управлять ими. После этого детям были розданы бланки, на которых схематично изображены лица людей в различных эмоциональных состояниях. Лица нужно поселить в домики разного цвета в зависимости, от эмоций, которые на них изображены. Задание давалось детям сложно, и только разобрав и описав чувства, изображенные на лицах, дошкольники смогли разобраться и правильно распределить их по цветам.

Данное упражнение было проведено с целью ознакомления с чувствами и помогло вызвать у детей ассоциации с цветами.

После упражнения с домиком, мы сообщаем, что каждому ребенку нужно выбрать гуашь того цвета, который похож на их настроение. И что они сейчас все вместе нарисуют необычный цветок: цветок настроений, у которого разноцветные лепестки похожи на разные настроения. Каждый ребенок определяется с цветом и подходит к нам, мы раскрашиваем ладошки и вместе ставим отпечатки вокруг уже подготовленной заранее серединки цветка. Всем ребятам понравилось это задание, они много улыбались и разговаривали между собой. Р. Юля сказала, что она выбрала желтый цвет, потому что её настроение похоже на солнышко, а К. Влад сказал, что ему нравится синий цвет, и он его выбрал, потому что у него настроение веселое и он всегда выбирает синий. Затем все вместе мы рассматривали цветок, и сделали заключение, что лепестки разного цвета, украшают цветок.

Последним, что мы сделали, это спросили детей: «Понравилось ли им занятие?» и услышали, громкое да. С фразой, что настроение необходимая часть каждого человека, и от него много зависит, мы закончили занятие.

Занятие 5. «Гнев».

Цель: совершенствование умений узнавать гнев у других людей.

Первым из того, что было представлено детям на занятие, стала минисценка «Про Рыжика и крокодила». В ней было показано, как сильно разгневался крокодил (...Он бегал, размахивал лапами, хмурил брови, скалил зубы и кричал: «Где мой мячик? Кто посмел взять мой мячик»). Сценка была организована с целью показать, как может проявляться гнев. После сценки мы провели с детьми беседу «Какие чувства испытывал крокодил, в каком он был настроении, и о том, как они поняли это?». Первым вызвался ответить З. Вадим, он рассказал, что крокодил злился, потому что хмурил брови и кричал, После Вадима отвечала С. Настя, она сказала, что крокодил был расстроен, что потерял свой мячик и думал, что его украли. А С. Дима предположил, что

крокодил очень сильно злился, когда он скалил зубы, кричал и размахивал лапами.

Мы перешли к упражнению «Найди сердитое лицо, изобрази злость». Детям предлагалось найти пиктограмму «гнев», среди изображений других чувств, а затем самим «показать, как они могут сердиться». Дальше мы продолжили беседу и рассказали детям о своем опыте переживания гнева. Рассказали, что все люди иногда могут сердиться, если им что-то не нравится и они хотят это изменить, а со временем могут меняться и обстоятельства, и чувства. Спросили: «когда они в последний раз сердились и почему?» К. Никита высказал, что он сердился, когда папа поздно за ним пришел. С Дима сказал, что сердился, когда упал на улице, он прыгал и хмурился. С Настя сердилась в последний раз, когда не могла найти свою любимую игрушку. А Е. Данила рассказал, что сердится часто, потому что ему не разрешают долго играть в компьютер.

После беседы мы предложили детям поиграть в игру «Сердитые львы и веселые котята». С помощью волшебной музыки мы будем превращать детей то в сердитых львов, то в веселых ласковых котят. Сердитые львы живут в клетках – обручах, а ласковые котята могут гулять, отдыхать и играть вместе во второй половине комнаты. Перед игрой мы показали, что должен делать сердитый лев (поставить ноги на ширину плеч – это задние лапы льва, они очень сильные и прочно стоят на земле; руки поставить перед собой на высоте груди и слегка согните их в локтях – это передние лапы льва; пальце согните – это его когти; нахмурьте брови, оскальте зубы, напрягите мышцы лица и всего тела – так лев сердиться; еще он может рычать и двигаться внутри обруча). Дети активно двигались под музыку и пытались правильно изображать львят, а вот с котятками затруднялись. Но мы подсказали детям, что котята нежные и добрые. Упражнение помогло сплотить коллектив и снять физическое напряжение.

В конце занятия была проведена беседа «Кем ребятам понравилось быть, львами или котятами?» Р. Юля сказала, что больше понравилось быть котенком, а Е. Данила львом, потому что лев самый сильный зверь.

Занятие 6. «Удивление».

Цель: совершенствование умения узнавать чувство удивления у других детей.

Приветствие детей началось с упражнения «Радостная песенка», ребята сели вокруг и передавая друг другу плюшевое сердечко, припевали «Я очень рад видеть тебя» и называли имя ребенка, кому передавали сердечко. Упражнение позволило настроить детей на совместную работу и подняло их настроение.

После приветствия мы начали рассказывать историю ««Как мальчик Слава свою воспитательницу не узнал», (которая демонстрировала детям, как может проявляться удивление). Все дети внимательно слушали рассказ. И после того, как история была рассказана, мы провели беседу: «Какое чувство испытывал Слава, придя в детский сад?». З. Вадим сказал, что Славе было интересно, кто это, потом отвечала С. Настя, она предположила, что мальчик просто растерялся, а вот К. Никита правильно назвал чувство мальчика, он сказал, что Слава сильно удивился. Потом мы спросили: «Как вы это поняли?» и на вопрос ответил С. Дима, он сказал, что мальчик широко открыл глаза. А К. Владик не смог ответить, и когда мы начали подсказывать, он сказал да, потому что он широко открыл глаза, приподнял брови и открыл рот.

Затем мы предложили ребятам посмотреть на картинки. На пиктограммах были изображены разные чувства, и детям нужно было выбрать те, где выражено удивление. Первым справился Е. Данила, он сразу нашел удивление, потом Р. Юля взяла картинку, следом за ребятами справлялись и С. Настя, К. Никита, К. Владик, З. Вадим и С. Дима.

Следующим после пиктограмм, стало прочтение стихотворения Даниила Хармса. Мы взяли куклу и весело прочитали стишок, который помог

вызвать удивление у детей присутствующих на занятии. И дети на себе испытали это чувство.

В конце мы спросили детей, когда же они удивлялись последний раз дома. На вопрос вызвался ответить З. Вадим, он рассказал нам, что последний раз его удивила бабушка, она сделала ему мороженное, а раньше не делала. Потом своим чувством поделился С. Дима, который сказал, что удивился, когда пришел домой, а у них в гостях была тетя, и она пришла со своей собачкой, с которой потом весь вечер Вадим играл.

На занятии все дети принимали участие, совместно общались, и веселились.

Занятие 7. «Чувство вины и стыда».

Цель: совершенствование умений понимать чувства героя, по контексту ситуации.

Занятие началось с «Радостной песенки», ребята сели в круг и передавая друг другу плюшевое сердечко, припевали «Я очень рад видеть тебя» и называли имя ребенка, кому передавали сердечко. Упражнение позволило настроить детей на предстоящее занятие и подняло их настроение.

Потом мы предложили дошкольникам послушать историю о «Разбитой статуэтке», в ней рассказывалось о том, как мальчик Антон, разбив статуэтку не смог признаться и очень сильно переживал. После рассказа, мы задавали детям вопросы и спрашивали детей, по своему усмотрению. Первым, на вопрос: «Какие чувства испытал Антон во время разговора с мамой Пети?», предложили ответить К. Никите, так как на прошлых занятиях он отвечал мало. Никита ответил, что Антону стало страшно. После Антона, Р. Юля сказала, что мальчик испугался признаться, а потом ему было стыдно.

На вопрос: «От чего ему было тяжело после разговора?», С. Дима сказал, он боялся, что не признался, а С. Настя, перебив С. Диму сказала, что мальчик не признался и ходил потом хмурый.

Мы провели с детьми диалог о чувстве вины, стыда. О том, что если совершен какой-то поступок, за который потом становится стыдно, то лучше

постараться исправить свою ошибку и сделать, что-нибудь хорошее (прежде всего, признать ошибку, извиниться, чем-то помочь «пострадавшему» и т.д.). И спросили: «Случалось, ли с вами что-то похожее?», все молчали, а потом почти хором сказали, что нет.

В следующем игровом упражнении мы попросили детей обратить внимание, что расположилось на столе. На столе мы разложили картинки разных зверей, с разными эмоциональными состояниями. В зверином саду кто-то разбил вазу. Необходимо посмотреть на картинки и найти животных, которые чувствуют себя виноватыми.

В этом задании все дети взяли по зверю, но справились только З. Вадим, С. Дима, К. Никита и Р. Юля, они смогли объяснить, что у зверят расстроенные глаза и на картинках, они как бы прячутся за кустиками, потому что, когда стыдно, хочется спрятаться.

В последнем упражнении, нами было предложено разыграть ситуацию.

Где один ребенок несет какие-нибудь вещи, а на встречу ему идет и очень спешит другой; он «случайно» задевает первого – вещи падают. Затем второй участник должен извиниться и помочь собрать вещи. В этом задании все ребята включились в процесс, им было интересно и весело наблюдать за тем, как их сверстники вживаются в роль актеров и извиняются.

Настроение детей стало веселым, и мы на этом закончили занятие.

Занятие 8. «Наши чувства».

Цель: закрепить знания, полученные детьми в ходе занятий о эмоциональных состояниях.

Начинаю занятие с игры «На что похоже мое настроение», дети передают друг другу мяч под музыку, когда музыка замолкает, тот, у кого оказался мяч, отвечает на наш вопрос. Первым кто попался с мячиком в руках, оказался К. Никита, и на вопрос «На какой цвет похоже твоё настроение?» он ответил, что на желтый, потом музыка остановилась на З. Вадиме и мы опять задаем вопрос «На какого героя мультфильма похоже твоё настроение?» и Вадим отвечает на буратино, такое же веселое. Затем на нашу уловку

попадается Р. Юля, а вопрос ей «на какой предмет, похоже твоё настроение?», на что девочка отвечает: «На слоника мягкого».

Затем мы решили повторить игру «Чувства в домиках» ведь на четвертом занятии оно не легко давалось детям, так как мы только начинали тему чувств. Мы раздали детям бланки, на которых схематично изображены лица людей в различных эмоциональных состояниях. Лица нужно поселить в домики разного цвета в зависимости, от эмоций, которые на них изображены. Задание давалось детям намного лучше, дошкольники уже смогли разобраться и правильно распределить их по цветам. После того, как дети разобрались с цветами и чувствами, нами было предложено задание «Сложи лицо», на котором каждый участник получает картинку-образец лица с определенным эмоциональным состоянием. А на столе в свободном порядке разложены части изображений лиц с различными эмоциональными состояниями. Ребенку необходимо найти по образцу части лица, сложить их и назвать чувства героя. С этим заданием справились все ребята, оно было для них сложным, но с нашей помощью им удалось выполнить его правильно.

Последним на сегодня стало задание «Облака эмоций», перед детьми лежат облачка, каждому ребенку необходимо взять по одной эмоции. Все облачка должны оказаться на плакате неба, для этого каждому ребенку необходимо определить эмоцию и попробовать показать ее. Е. Данилу попало чувство удивления, З. Вадиму – радость, К. Никите – стыд, К. Владу – грусть, Р. Юле – вина, С. Насте – злость и С. Диме тоже радость.

У всех детей без затруднений получилось отобразить чувства, каждый старался показать его правильно и всем было весело.

После проведенных занятий, мы перешли к выполнению третьего этапа эксперимента.

III этап – поведенческий.

Цель этапа: формирование у детей умений вести себя в совместной деятельности и конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Работа на данном этапе строилась на основе двух занятий.

Занятие 9. «Дружные ребята».

Цель: формировать у детей умения осуществлять помощь в совместной деятельности.

Занятие началось с приветствия «Комплимент». Мы предложили детям начать передвигаться по группе под музыкальное сопровождение и, подходя к разным детям, говорить им комплимент (продолжительность этой игры 3-4 минуты, в зависимости от количества участников). А также мы сами подходили к ребятам и говорили им комплименты. (Настя, какая ты сегодня нарядная, Юля, а ты сегодня какая улыбочивая, Данила, а у тебя сегодня такая модная футболка и т.д.).

Следующее, что мы предлагаем детям это обсудить, что же можно сегодня подарить своим друзьям? И дети активно включаются в беседу и говорят свои идеи. Е. Данила говорит, что друзьям можно подарить улыбку, а Р. Юля, что конфетку. Занятие продолжается в игровой форме, мы «перемещаем» детей в галерею и предлагаем детям сесть в один общий круг. Каждому ребенку раздаем по листу бумаги и набору мелков, просим подписать своё имя с обратной стороны (тем, кто не умеет писать – помогаем). Потом предлагаем начать рисовать какую-нибудь картину (на выполнение задания дается 2-3 минуты). По команде дети перестают рисовать и передают начатый рисунок своему соседу слева. Дети берут этот лист, который им передали и продолжают рисовать начатую другим ребенком картинку. Через 2-3 минуты мы просим их снова передать свой рисунок соседу слева и т.д. В конце упражнения каждый ребенок получает ту картинку, которую он начал рисовать. Как только музыка останавливается, дети начинают меняться рисунками. Это упражнение способствовало сплочению детей и развитию их творческих способностей.

В конце занятия мы организовали такой метод как рефлексия пройденного задания. Дети проявляют интерес к полученным картинкам и обсуждают, что кому понравилось или нет. Обобщаем ответы детей и обращаем внимание, что каждый по-разному реагирует, когда на его рисунке,

что-то дорисовывают: одним нравится, другим – нет. Но важно уметь увидеть в этом что-то положительное, возможно даже чему-то научиться у других детей.

Занятие 10. «Дружба вкусная конфетка».

Занятие началось с игрового упражнения «поделись хорошим», мы предложили детям взять стульчики и сесть в кружок. После того как ребята устроились поудобней, мы объяснили, что нужно сделать. Каждому ребенку передавалось плюшевое сердечко, и тот ребенок, кому передавалась игрушка, должен был рассказать о своем хорошем событии, которое произошло с ним за выходные.

Первой была С. Настя. Она поделилась тем, что ее старший брат принес ей киндер-сюрприз, и там была маленькая уточка, красивая. После Насти плюшевое сердечко попало в руки к Е. Даниле, потом З. Вадиму, Р. Юли, К. Владу и К. Никите, все дети отвечали по очереди и каждый смог поделиться и назвать по одному хорошему событию, но некоторым детям пришлось помочь. Е. Данила долго молчал и не знал, что сказать. После наводящего вопроса, что ты целый день провел дома с мамой. Данила ответил: «Да» – и мы ответили, что это ведь тоже хорошее событие, побыть дома целый день с мамочкой.

Следующей игрой, которую мы предложили детям, была «Сладкая конфетка». В ней предлагалось встать в круг, каждому ребеночку завязать глазки и вытянуть ручку. Кому в ручку положат конфетку, тот должен ее быстро спрятать в ротик, а потом все остальные снимут повязки и попробуют угадать у кого же конфетка. Сначала мы положили конфетку Р. Юле и Е. Даниле, они быстренько спрятали их в ротик. Когда все детки сняли повязки. К. Никита сразу предположил, что конфетки у Юли и Данила, и сказал: «У них закрытые ротики, они улыбаются и молчат». Снова все дети завязывают глазки и в этот раз конфетки достаются К. Владу, С. Диме и З. Вадиму. В этот раз дети стараются угадать, угадывают не сразу, из-за молчания Юли думают, что

у неё опять конфетка, но она открывает ротик и показывает, что они обознались.

Когда все ребята получили по вкусному презенту, мы приступили к следующей игре «Заводила». Для этого упражнения требовалась веселая музыка, ребята должны были повторять движения вслед за тем, кто попадает в центр круга. Дети представили, что они как племя и собрались вокруг костра. После того как мы спросили, а как же они танцуют. С. Дима показал движения, подняв вверх руки и топая поочередно ногами. Было очень похоже. Задав вопрос детям: «А у нас так получится?». Все ребята попробовали повторить движения. Участники игры с удовольствием повторяли движения друг за другом. Эта игра повысила настроение и сдружила ребят.

В конце занятия мы поблагодарили ребят за активное участие и сказали, как же можно дружно и необычно попрощаться. Под нашу команду все подпрыгнули вверх, подняли правую руку и крикнули «бай».

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента мы провели с детьми комплекс развивающих занятий на формирование коммуникативных умений.

Данный комплекс занятий предназначен для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Они могут быть полезны для детей с поведенческими проблемами, имеющих трудности в общении, детей с отставаниями в развитии эмоционально-волевой и личностной сферы.

2.3 Оценка эффективности реализации комплекса коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

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

Цель: определить эффективность формирования коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР.

Для исследования уровня сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста 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 8% детей (Р. Данила) был выявлен высокий уровень сформированности.

На все представленные вопросы ребята давали развернутые ответы и смогли рассказать о том, что изображено на картинках, что они делают, какое у них настроение. Например, ребята смогли описать и первую картинку и предположить дальнейший ход развития ситуации.

Р. Данила 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 был отмечен у шести детей (50%) (А. Кирилл, Б. Игорь, М. Алмаза, Е. Данила, К. Владик, С. Настя), 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 Б. Игорь 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 дружат, они обнялись и разговаривают, им весело.

– Мальчик грустный, тетенька злая, она его ругает, наверное, он плохое сделал.

С. Настя рассказывала про картинку №3 с интересом, она говорила, что на картинке папа пришел и с удивлением смотрит на девочку, которая разбила вазу и она расстроена. У них на лице показаны эмоции. Е. Данила увидел по картинке № 4, что мама сильно ругается, она злится, у нее нахмурены брови и она кричит, а вот мальчик, чувствует себя виноватым, потом мальчик извиниться и мама его простит.

Низкий уровень выявлен у пятерых детей (42%) (З. Вадим, К. Никита, Р. Юля, С. Дима, Ф. Глеб).

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% (Е. Данила, К. Владик, С. Настя) 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 5.

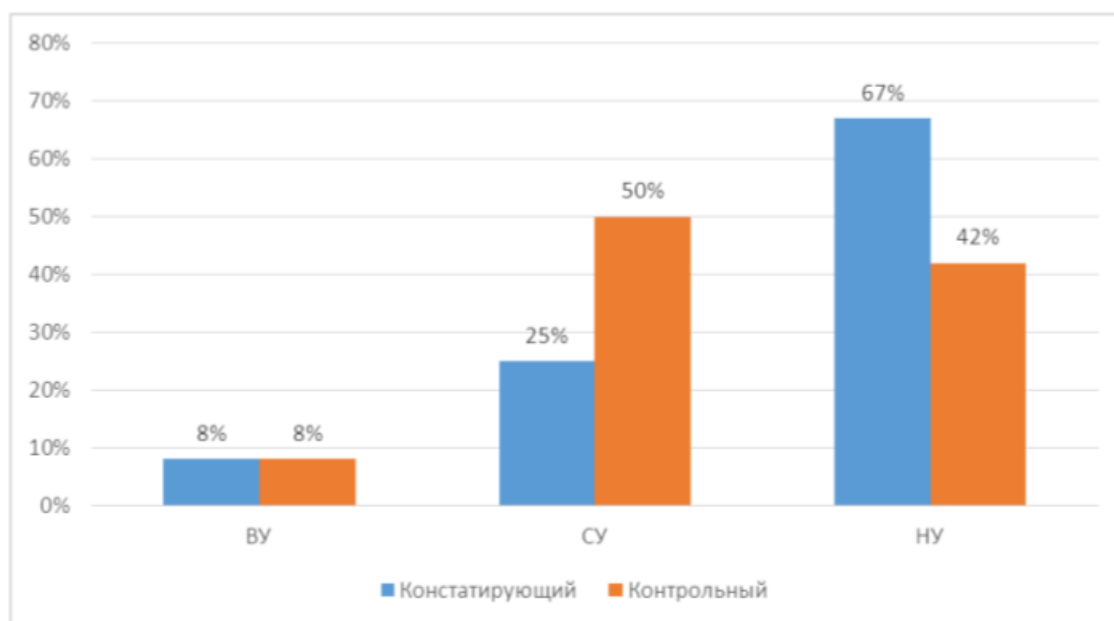


Рисунок 5 - Сопоставление результатов методики «Отражение чувств» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

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 Е. Данила, вместе с Р. Данилом.

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 7 (58%) детей – С. Дима, Р. Юля, К. Владик, З. Вадим, А. Кирилл, С. Настя, М. Алмаза. 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.

Разница в показателях была отмечена у С. Насти, она смогла ответить на такие вопросы, как «Яблоки, груши, сливы, персики – это что? Что такое Москва, Санкт-Петербург, Хабаровск? Футбол, плавание, хоккей, волейбол – это?» в этот раз дети быстрее давали ответы на вопросы.

Также к очень низкому уровню было отнесено трое детей (24%) – К. Никита, Б. Игорь, Ф. Глеб, эти ребята по-прежнему не смогли справиться с большинством вопросов и ожидали подсказки взрослого.

На рисунке 6 показаны изменения в уровне сформированности выражать свои мысли.

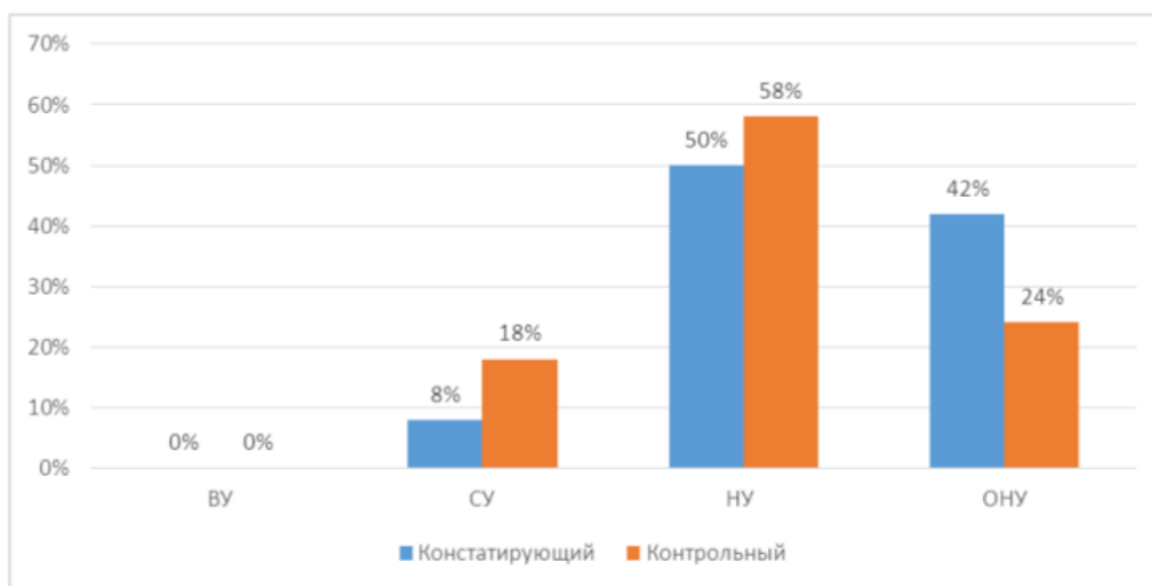


Рисунок 6 - – Сопоставление результатов методики «Исследования словесно-логического мышления» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

На рисунке видно, что у 8% детей уровень умения правильно выразить свои мысли изменился с очень низкого до низкого. Количество детей со средним уровнем тоже изменился с 8% до 18%. Количество детей с очень низким уровнем снизилось почти 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 был отмечен у 8 детей (66 %) Б. Игорь, Р. Данила, М. Алмаза, Ф. Глеб, К. Владик, Р. Юля, С. Дима, Е. Данила. Почти все дети принимали активное участие в строительстве и пытались показать свое значение 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 четырех детей (34%) А. Кирилл, З. Вадим, К. Никита, С. Настя – 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 восьми (66 %) детей, которые показали результаты выше. Их 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 7 показаны изменения в уровне сформированности детей к стремлению к положительному контакту.

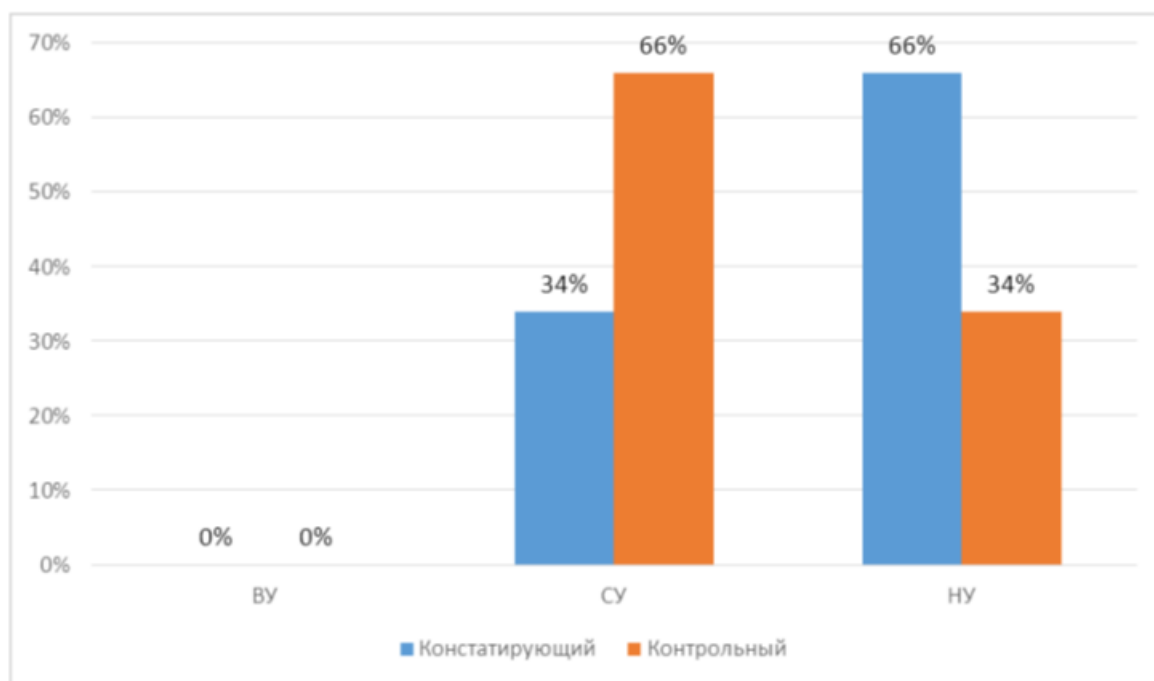


Рисунок 7 - Сопоставление результатов методики «Строитель» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Методика 4. «На выявление стремления детей к установлению и сохранению положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками».

Цель: выявить стремление ребенка к положительному контакту.

Анализируя детей экспериментальной группы, опрос показал, что воспитанники со средним показателем 5 детей (41%) (З. Вадим; К. Владик; Е. Данила; С. Дима, С. Настя), по ответам воспитателей эти ребята стали проявлять заботу к сверстникам, но бывает это пока что не часто. предпочитают играть и заниматься своими делами, но все же изредка стремятся к совместной игре. С их стороны возможна положительная оценка действия сверстников, но тоже довольно в редких случаях. И по девяти вопросам большинство ответов со словом «редко».

Еще двое детей (16%) – К. Никита; Р. Юля получили отрицательные баллы и условно были отнесены в низкий уровень.

Сопоставляя результаты двух исследований, можно сделать вывод, что у детей возросло стремление к установлению и сохранению положительных

взаимоотношений, дети стали больше стремиться к совместной игре, проявлять заботу о сверстниках, помогать и прислушиваться к другим. Эмоциональная окрашенность в группе тоже стала положительной. Но с высоким уровнем стремления к положительному контакту, школьников с задержкой психического развития не оказалось.

Описанные изменения представлены на рисунке 8.

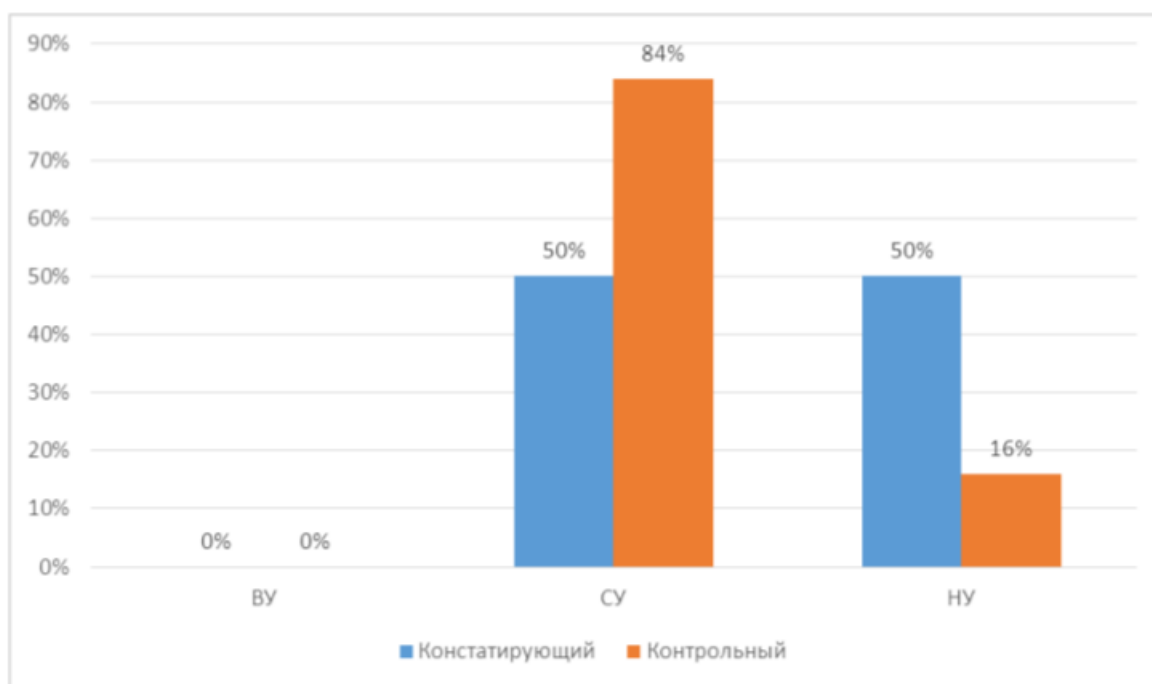


Рисунок 8 - Сопоставление результатов методики «На выявление стремления детей к установлению и сохранению положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками» на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализируя результаты всего контрольного эксперимента, можно говорить о положительной динамике развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

На основе анализа данных всех методик и суммы баллов, полученных детьми, мы определили, что количество детей с высоким уровнем развития коммуникативных умений не было выявлено. У троих (25%) детей уровень развития повысился с низкого до среднего. Теперь средний уровень

диагностирован у 66% детей. Низкий уровень был диагностирован у 34% детей.

На рисунке 9 показаны изменения в уровне развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

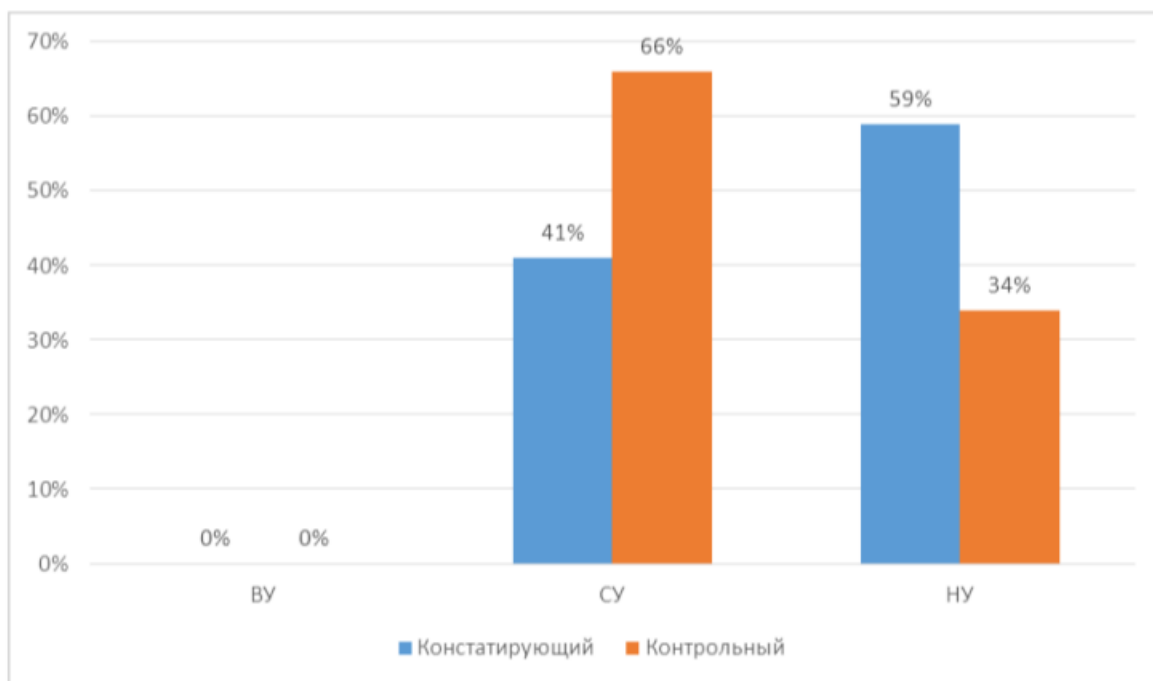


Рисунок 9 - Сопоставление результатов констатирующего и контрольного этапов формирования коммуникативных умений у детей с ЗПР

Качественный анализ данных показал, что дети стали лучше выражать свои эмоциональные состояния, так же у младших школьников появились умения вести положительную совместную деятельность со сверстниками, они стали более отзывчивыми и менее одиноки. В группе установилась благоприятная среда в процессе проведенных занятий. Большинство детей уверенно называют 5 эмоциональных состояний, большая часть детей умеют определять эмоциональное состояние у своих сверстников.

Для статистического подтверждения результатов исследования был использован критерий * – угловое преобразование Фишера. Расчет показал, что - *эмп = 3,734 при *кр = 2,31 ($\leq 0,01$). Следовательно, *эмп > *кр, и гипотеза о том, что количество детей, у которых повысился уровень сформированности

коммуникативных умений, на этапе контрольного среза статистически больше, чем на этапе констатирующего эксперимента.

Таким образом, количественный и качественный анализ данных констатирующего эксперимента показал, что наибольшие трудности младших школьников 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 навыков.

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 младшие школьники стали лучше различать эмоциональные состояния, в их словарь стали входить такие эмоции как удивление, гнев, стыд, радость, а не только весело и грустно. Дети стали более отзывчивыми и научились вести совместную деятельность.

Выводы по второй главе

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «общеобразовательная школа № 12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании участвовало 12 детей 1 класса с задержкой психического развития (ЗПР), из них 9 мальчиков и 3 девочки.

Цель констатирующего исследования – выявить уровень сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

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 умений у младших школьников с ЗПР:

5. умение понимать эмоциональное состояние сверстника и рассказать о нем;
6. умение выражать свои мысли;
7. умение принимать участие в совместной деятельности;
8. умение конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Для выявления данных показателей мы подобрали диагностические методики:

1. «Отражение чувств» (Дыбина О.В.; Козлова А.Ю.);
2. «Методика исследования словесно-логического мышления» (К. Йирасек);
3. «Строитель» (Е.О Смирнова, В.М. Холмогорова);
4. «На выявление стремления детей к установлению и сохранению положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками».

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 навыков.

На основании работ А.В. Ухановой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Н.Я. Семаго и др. мы разработали комплекс коррекционных

занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития. Работа проводилась в три этапа (эмоциональный, когнитивный, поведенческий), 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 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 младшие школьники стали лучше различать эмоциональные состояния, в их словарь стали входить такие эмоции как удивление, гнев, 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 навыков у детей младшего школьного 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.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из основных задач в работе со школьниками, имеющими задержку психического развития, является социальная адаптация ее выпускников. Успешность подготовки к самостоятельной жизни в обществе зависят не только от приобретения определенных знаний по общеобразовательным предметам и в профессионально-трудовой деятельности, но и от уровня сформированности общения и умения налаживать отношения с окружающими.

Исследования в области специальной психологии и педагогики показали, что наличие задержки психического развития у школьников отрицательно влияет на развитие межличностных отношений, приводит к существенным недостаткам в формировании представлений об окружающих людях и в установлении полноценных контактов с ними.

Специфика нарушений общения учащихся с задержкой психического развития обусловлена трудностями поведения, недоразвитием смысловой стороны речи, являющейся основным средством общения, особенностями самовосприятия и самооценки, особенностями восприятия и понимания личностных особенностей других людей.

В результате проведенного нами теоретического и экспериментального исследования проблемы развития коммуникативных навыков у учащихся с задержкой психического развития была подтверждена ее актуальность.

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что коммуникативные навыки рассматриваются как персональные психологические особенности отдельной личности, которые обеспечивают совместимость и результативность общения с другими людьми.

По мнению многих авторов, у детей младшего школьного возраста с ЗПР наблюдается некоторое отставание в формировании коммуникативных навыков, т.е. у большей части исследуемых детей с ЗПР выявлен средний и низкий уровень сформированности коммуникативных навыков.

Задержка психического развития – это приостановленный темп созревания психики, который проявляется на ранних этапах обучения (до

поступления в дошкольную образовательную организацию отклонение практически незаметно).

По мнению ученых, у таких детей отмечаются:

- отдельные неадекватности в поведении (гиперактивность, эмоциональные срывы);
- сравнительно высокая (в пределах нормы) степень выполнения интеллектуальных тестов;
- наличие речевых недостатков.

У обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития есть затруднения при установлении разносторонних контактов со взрослыми в виду преобладания игровой мотивации. Чаще всего дети со взрослыми, общаясь на познавательные темы, иногда задают вопросы, не касающиеся содержания какого-либо явления, а имеют отношение к внешним особенностям. При длительном общении ребенок с ЗПР быстро утомляется, ввиду органической недостаточности.

У детей с задержкой психического развития проявляется: избегание общения, конфликт из-за сниженной потребности в общении; эмоциональную поверхность контактов, низкий уровень эмпатии, сопереживания, а также повышенную возбудимость, ведущую к аффективным реакциям, неадекватным способам выхода из конфликта. Всё это происходит по причине особенностей психического развития, развития социальной сферы в общении.

Процесс общения и развития коммуникативных умений и навыков при аномальном развитии учащегося характеризуется качественным своеобразием в зависимости от структуры и глубины дефекта. Причинами трудностей развития коммуникативных навыков школьников с интеллектуальными нарушениями выступают низкий уровень речевого развития, особенности эмоционально-волевой сферы и особенности поведения. Однако, не смотря на специфические особенности и трудности речевого развития и общения, у данных школьников с нарушениями интеллекта имеются потенциальные возможности для развития коммуникативно-речевой сферы, а правильно

организованный психолого-педагогический процесс, учитывающий психофизические и речевые особенности детей, будет способствовать более успешному овладению навыками коммуникации.

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «общеобразовательная школа № 12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В исследовании участвовало 12 детей 1 класса с задержкой психического развития (ЗПР), из них 9 мальчиков и 3 девочки.

Цель констатирующего исследования – выявить уровень сформированности коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

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 умений у младших школьников с ЗПР:

9. умение понимать эмоциональное состояние сверстника и рассказать о нем;
10. умение выражать свои мысли;
11. умение принимать участие в совместной деятельности;
12. умение конструктивно взаимодействовать с окружающими.

Для выявления данных показателей мы подобрали диагностические методики:

5. «Отражение чувств» (Дыбина О.В.; Козлова А.Ю.);
6. «Методика исследования словесно-логического мышления» (К. Йирасек);
7. «Строитель» (Е.О Смирнова, В.М. Холмогорова);
8. «На выявление стремления детей к установлению и сохранению положительных взаимоотношений со взрослыми и сверстниками».

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 навыков.

На основании работ А.В. Ухановой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, У.В. Ульенковой, Н.Я. Семаго и др. мы разработали комплекс коррекционных занятий по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития. Работа проводилась в три этапа (эмоциональный, когнитивный, поведенческий), 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 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 младшие школьники стали лучше различать эмоциональные состояния, в их словарь стали входить такие эмоции как удивление, гнев, 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 навыков у детей младшего школьного 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.

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

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, 2021. – 64 с.
4. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности [Текст] / Д.И. Бойков. – М. : Наука, 2019.– 288 с.
5. Винникова, Е.А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с ЗПР [Текст] / Е.А. Винникова. – М. : Уч. пособие, 2022. – 239 с.
6. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3. – 484с.
7. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Уч. пособие, 1956. – 448 с.
8. Выготский, Л.С. Лекции по психологии [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1999. – 160 с.
9. Гальперин, П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин. – М. : Психологическая наука в СССР, 1959. – 76 с.
10. Гонеев, А.Д. Основы коррекционной педагогики [Текст] / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева. – М. : Academia, 2020. – 272 с.
11. Дети с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Ципиной. – М. : 1984.
12. Дыбина, О.В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников [Текст] / О. В. Дыбина, А.Ю. Кузина. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. – 64 с.

13. Заширинская, О.В. Коммуникативное качество личности в контексте социализации детей с ЗПР [Текст] / О. В. Заширинская. – М. :Уч. пособие, 2004. – 292 с.
14. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-ов / С.Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, Владос, 1995. – 11 с.
15. Катаева, А.А. Дидактические игры дошкольников с отклонением в развитии [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева. – М. : БУК-МАСТЕР, 1993. – 191 с.
16. Карбанова, О.С. Игра в коррекции психологического развития ребенка [Текст] / О.С. Карбанова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
17. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М.И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 136 с.
18. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук. – М. : Речь, 2006. – 400 с.
19. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии [Текст] / Е.М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
20. Маркова, А.К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 2004. – 420 с.
21. Матросова, Т.А. Совместная работа логопеда и воспитателя в группах для детей с нарушениями речи [Текст] / Т.А. Матросова. – М. : Логопедия, 2007. – 148 с.
22. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С.А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 208 с.
23. Никишина, В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР [Текст] / В.Б. Никишина. – М. : Сфера, 2003 – 253 с.

24. Обучение детей с задержкой психического развития [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. – М. : Ярославль, изд-во Академия развития, 2004. – 269 с.
25. Общение детей в детском саду и семье [Текст] / под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. – М. : Педагогика, 1990. – 152 с.
26. 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.
27. 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.
28. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / М.С. Певзнер. – М., 2000. – 280 с.
29. Переслени, Л.И. Задержка психического развития – вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова. – М., 2003. – 240 с.
30. Петровская, Л.А. Обратная связь в межличностном общении [Текст] / Л.А. Петровская, О.В. Соловьев // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология, 2022. – № 5. – С. 14-18.
31. Подъячева, И.П. Коррекционно-развивающее обучение детей дошкольного возраста с ЗПР [Текст] / И.П. Подъячева. – М. : Просвещение, 2001. – 169 с.
32. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / под ред. А.Г. Рузской. – М. : Педагогика, 2009. – 216 с.
33. Развитие общения у дошкольников [Текст] / под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. – М. : Педагогика, 1994. – 269 с.
34. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
35. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Е.С. Слепович. – Минск : Академия Холдинг, 1989. – 312 с.

36. Сиротюк, А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников [Текст] / А.Л. Сиротюк. – М. : Сфера, 2001. – 48 с.
37. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика [Текст] / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.
38. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.Д. Тригер. – Ярославль : Академия развития, 2022. – 128 с.
39. Трошин, О.В. Логопсихология [Текст] / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.
40. Уханова, А.В. Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы дошкольников [Текст] / А.В. Уханова. – М. : Педагогика, 2001. – 128 с.
41. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У.В. Ульенкова. – М. : Просвещение, 2000. – 294 с.
42. Филичева, Т.Б. Нарушение речи у детей [Текст] / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева. – М. : Просвещение, 1993. – 219 с.
43. Формирование коммуникативной компетенции у детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Петрова, В.М. Дроздова, И.А. Кузнецова, Е.В. Бартенева, Н.А. Сергеева. Научный руководитель – канд. пед. наук О.А. Безрукова. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 40 с.
44. Шипицына, Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст] / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – М. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2021. – 384 с.
45. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2006. – 384 с.
46. Якобсон, С.Г. Исследование взаимоотношений в совместной деятельности [Текст] / С.Г. Якобсон // Вопросы психологии. – 2023. – № 3. – С. 23-29.

47. Якубинский, Л.П. О диалогической речи [Текст] / под ред. Л.В. Щербы. – СПб. : Питер, 2007. – 259 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Результаты исследования по методике №1 «Отражение чувств»

Имя ребенка	Ответы	Балл
1 А. Кирилл	<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> <p>4) Мальчик и его мама, она злая, на него ругается.</p>	2 балла
2 Б. Игорь	<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> <p>4) Мальчик грустный, тетенька злая, она его ругает, наверное, он плохое сделал.</p>	2 балла
3 Е. Данила	<p>1) Девчушка, хочет играть и не может, ревет;</p> <p>2) Они смеются, веселые;</p> <p>3) Папа злой, а девочка грустная.</p> <p>4) Грустные, ругает мама мальчика.</p>	1 балл
4 З. Вадим	<p>1) Девочка плакса, а мальчик жалеет ее;</p> <p>2) Мальчики смеются;</p> <p>3) Девочка грустная, она разбила чашку, а папа ее ругает;</p> <p>4) Мальчик грустный, а мама злая, она ругается.</p>	1 балл
5 К. Никита	<p>1) Девочка она плачет, ей грустно, что она не играет в мячик;</p>	1 балл

	<p>2) Веселые мальчики, они команда, дружат;</p> <p>3) Девочка разбила вазу, папа поругал;</p> <p>4) мальчик грустный, потому что мама ругается. А мама злая.</p>	
6 К. Владик	<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> <p>4) Мальчик грустный, а мама злая, она ругается.</p>	1 балл
7 Р. Юля	<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> <p>4) Грустные, ругает мама мальчика.</p>	1 балл
8 Р. Данила	<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> <p>4) Мальчик очень грустный, а его мама злая. Ругает его за плохое поведение.</p>	3 балла
9 С. Настя	<p>1) Девочка, хочет играть, а мальчик ей протягивает мячик, но она плачет еще.</p>	1 балл

	<p>2) Они смеются, веселые;</p> <p>3) Папа злой, а девочка грустная.</p> <p>4) Грустные, ругает мама мальчика.</p>	
10 С. Дима	<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> <p>4) Мальчик грустный, а мама злая, она ругается.</p>	1 балл
11 М. Алмаза	<p>1) Девочка плачет, а мальчик забрал мячик у нее;</p> <p>2) Мальчики смеются, потому что они встретились и пойдут гулять вместе.</p> <p>3) Девочка грустная, она разбила чашку, а папа ее спрашивает, что случилось;</p> <p>4) Мальчик грустный, а мама злая.</p>	2 балла
12 Ф. Глеб	<p>1) Девочка ревет, а мальчик жалеет ее;</p> <p>2) Мальчики смеются;</p> <p>3) Девочка грустная, она разбила чашку, а папа ее ругает;</p> <p>4) Мальчик грустный, а мама злая.</p>	1 балл

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

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

Имя ребенка	Ответы	Уровень
1 А. Кирилл	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
2 Б. Игорь	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
3 Е. Данила	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
4 З. Вадим	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
5 К. Никита	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

6 К. Владик	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
7 Р. Юля	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
8 Р. Данила	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
9 С. Настя	1.0 6.-1 11.0 2.-3 7.0 12.-3 3.-4 8.+4 13.0 4.-4 9.-1 14.0 5.-1 10.0 15.0	-13 очень низкий
10 С. Дима	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	-7 низкий
11 М. Алмаза	1.0 6.+1 11.0 2.0 7.0 12.0 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0	0 средний

	5.+1 10.0 15.0	
12 Ф. Глеб	1.0 6.-1 11.0 2.0 7.+3 12.0 3.0 8.-1 13.0 4.0 9.-1 14.0 5.+1 10.0 15.0	0 средний

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты по методике №3 «Строитель»

Ф.И.О 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.
1 А. Кирилл	0	1	1	1
2 Б. Игорь	2	1	1	2
3 Е. Данила	1	0	0	1
4З. Вадим	1	1	1	1
5К. Никита	0	1	0	2
6К. Владик	0	0	0	1
7 Р. Юля	1	1	1	1
8 Р. Данила	2	2	2	2
9 С. Настя	0	0	1	2
10 С. Дима	2	1	0	0
11 М. Алмаза	1	1	2	1
12 Ф. Глеб	2	2	2	2

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты по методике №4 «Методика на выявление стремления детей к установлению и сохранению положительного взаимодействия с окружающими»

Ф.И ребёнка	Вопросы									Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1 А. Кирилл	1	1	1	0	1	2	0	1	2	9-средний
2 Б. Игорь	1	2	1	0	1	1	0	0	1	7-средний
3 Е. Данила	1	1	0	0	0	0	1	1	0	4-низкий
4 З. Вадим	0	1	1	1	0	1	0	1	1	6-средний
5 К. Никита	0	1	0	0	1	0	0	0	1	3-низкий
6 К. Владик	1	1	1	1	1	1	0	0	1	7-средний
7 Р. Юля	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1-низкий
8 Р. Данила	2	2	1	1	1	1	1	1	1	11-средний
9 С. Настя	1	0	0	1	1	1	0	0	1	5-низкий
10 С. Дима	1	1	1	0	0	0	1	1	0	5-низкий
11 М. Алмаза	1	2	0	1	2	2	1	1	2	12-средний
12 Ф. Глеб	1	1	0	0	1	1	0	1	0	5-низкий

Общие результаты по всем методикам

Ф.И. ребенка	Диагностические методики				Общий уровень
	1	2	3	4	
1 А. Кирилл	2	1	1	2	7-средний
2 Б. Игорь	2-	-1	2	2	7-средний
3 Е. Данила	1	1	1	1	4-низкий
4З. Вадим	1	1	2	2	6-низкий
5К. Никита	1	-1	1	1	4-низкий
6К. Владик	1	1	1	2	5-низкий
7 Р. Юля	1	1	2	1	5-низкий
8 Р. Данила	3	2	2	2	9-средний
9 С. Настя	1	1	1	1	4-низкий
10 С. Дима	1	1	1	1	4-низкий
11 М. Алмаза	2	2	2	2	8-средний
12 Ф. Глеб	2	2	2	1	7-средний

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Общие результаты после формирующего этапа

Ф.И. ребенка	Диагностические методики				Общий уровень
	1	2	3	4	
1 А. Кирилл	2	1	2	2	7-средний
2 Б. Игорь	2	1	2	2	7-средний
3 Е. Данила	2	2	2	2	8-средний
4З. Вадим	2	1	2	2	7-средний
5К. Никита	1	1	1	1	4-низкий
6К. Владик	2	1	2	2	7-средний
7 Р. Юля	1	1	2	1	5-низкий
8 Р. Данила	3	2	2	2	9-средний
9 С. Настя	2	1	1	2	6-низкий
10 С. Дима	1	1	2	2	6-низкий
11 М. Алмаза	2	2	2	2	8-средний
12 Ф. Глеб	2	2	2	1	7-средний