

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого»
(ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н. Толстого»)

Кафедра специальной психологии

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

«Развитие коммуникативных навыков у старших
дошкольников с задержкой психического развития в условиях
интерната»

Выполнена: студенткой 5 курса
группы 550391з
заочной формы обучения
факультета психологии
специальности «Специальная дошкольная
педагогика и психология»
Мельниковой Екатерины Сергеевны

Тула – 2014

**Работа выполнена на факультете психологии
ТГПУ им. Л.Н. Толстого**

Научный руководитель – Лях Татьяна Ильинична, кандидат психологических наук, профессор кафедры специальной психологии

дата _____ подпись _____

Работа допущена к защите:

Заведующий кафедрой специальной психологии, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии Лещенко Светлана Геннадьевна

дата _____ подпись _____

Рецензенты:

Панферова Елена Владимировна, кандидат психологических наук, старший преподаватель

дата _____ подпись _____

Саяпина Ирина Вячеславовна – директор ГОУ ТО «Новомосковская школа – интернат для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья»

дата _____ подпись _____

Короткова Наталья Валерьевна – педагог-психолог ГОУ ТО «Новомосковская школа – интернат для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей, с ограниченными возможностями здоровья»

дата _____ подпись _____

Защита состоится « » октября 2014 года, в учебном корпусе № 4 ТГПУ им. Л.Н. Толстого, ауд. _____, в _____ часов

Декан факультета психологии Степанова Наталия Анатольевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии

дата _____ подпись _____

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические аспекты развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.....	9
1.1. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	9
1.2. Особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.....	19
1.3. Условия и методы развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.....	25
Выводы к главе 1	
Глава 2. Характеристика диагностической и коррекционно-развивающих программ, применяемых для изучения коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.....	35
2.1. Характеристика диагностической программы для изучения особенностей и уровня развития коммуникативных возможностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.....	35
2.2. Коррекционно-развивающая программа по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.....	46
Выводы к главе 2	
Глава 3. Результаты и анализ результатов, полученных в ходе развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.....	57
3.1. Результаты, полученные на констатирующем этапе исследования.....	57

3.2 Особенности реализации программы коррекционно-развивающей поддержки.....	66
3.3. Сравнительный анализ результатов, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования.....	72
Выводы к главе 3	
Заключение.....	77
Список литературы.....	80
Приложение.....	

Любое копирование и тиражирование запрещено

Введение

Потребность в общении, являясь фундаментальной для человека, имеет первостепенное значение в процессе воспитания и обучения человека. Общение – важнейшая потребность человека и условие развития личности. Не случайно к этой проблеме обращались психологи и педагоги всех времен и народов. Проблему психологии общения разрабатывали выдающиеся наши психологи Л.С. Выготский, В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев и другие [5, с. 34].

В настоящее время эта проблема приобретает особую актуальность. Это обусловлено тем, что в наше время для социального успеха совершенно недостаточно иметь харизму и личную волю – нужно еще научиться их умело транслировать разным людям и коллективам, используя свойственные и понятные им языки. Необходимо умение быстро наладить контакт с самыми разными людьми и провести с ними многочисленные сложные переговоры – сложные информационно, эмоционально и энергетически – и на основе, полученной в ходе этих переговоров многообразной информации принять правильное решение.

Потребность в общении особенно остро ощущается у детей, оставшихся без попечения родителей. Своеобразие картины общения у детей, растущих вне семьи, можно видеть уже в дошкольном возрасте: контакты выражены гораздо слабее, чем у их ровесников из детского сада, они очень однообразны, малоэмоциональны и сводятся к простым обращениям и указаниям. В основе отставания лежит отсутствие эмпатии, то есть сочувствия, сопереживания, умения и потребности разделить свои переживания с другим человеком.

Актуальность изучения формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната, обусловлена спецификой образования подрастающего поколения на современном этапе, которое осуществляется в период изменения социально-экономических и демографических условий, где наряду с

положительными явлениями усилились и негативные тенденции, провоцирующие прогрессирующий рост численности детей, нуждающихся в специальной помощи. Необходимость целенаправленного формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей подтверждается содержанием государственного стандарта дошкольного образования в сфере «Социально-личностное развитие» и «Коммуникация», значимостью межличностного общения, подготовкой к познанию мира, самопознанию и самоопределению.

Вопросы обучения и воспитания детей с трудностями в общении рассматривались в работах исследователей М.А. Алемаскина, С.А. Беличевой, А.С. Белкина, П.П. Блонского, Т.А. Власовой, Л.С. Выготского, А.Д. Гонеева, И.В. Дубровиной, В.П. Кащенко, И.А. Коробейникова, Г.Ф. Кумариной, Н.И. Лифинцевой, А.Е. Личко, А.С. Макаренко, Н.А. Менчинской, Р.В. Овчаровой, М.С. Певзнер, Л.С. Славиной, В.А. Сухомлинского, С.Г. Шевченко [39,с.15]. Педагогическая практика указывает на необходимость особого внимания к большой категории детей, которые в силу различных причин биологического и социального характера испытывают стойкие трудности в общении (О.Ю. Байбакова, О.Ю. Бражник, Н.Н. Быстрова, А.Д. Гонеев, Л.Ф. Губарева, Е.А. Загребельная, Е.В. Канищева, З.И. Мищенко, Е.В. Шаталова и др.) [27,с.124].

Наличие в образовательном учреждении детей, испытывающих трудности в общении, выдвигает ряд дополнительных проблем. Сюда можно отнести отсутствие у педагогов специальных знаний об индивидуальных особенностях данной категории детей, затруднения в выборе оптимальной стратегии и тактики работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, нарушение коммуникации в системе отношений «ребенок - взрослый» и «ребенок — сверстник», переживание ребенком состояния эмоционального неблагополучия.

Обоснование необходимости развития коммуникативных навыков можно найти в работах Б.Г. Ананьева, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили, Б.Г. Мещерякова, Н. М. Таланчука и других[34,с.67]. «Удивительно и непонятно, - писал В.А. Сухомлинский, - ребенок изучает и узнает многое о звездах, морских глубинах, о далеких галактиках и элементарных частицах, о государственном устройстве Древнего Египта и Вавилонии, но не изучает и ничего не узнает о том, что происходит у него в голове, когда он воспринимает и познает окружающий мир, как воспитать человеческую культуру в самом себе. Ребенок знает о быте древних спартанцев, но не знает, как вести себя в общественных местах, как соотносить свои поступки, желания в интересах других людей». В этом плане за многие годы мало, что изменилось в содержании образования. Существующий пробел в образовании оборачивается невосполнимыми потерями, связанными с неумением общаться у подрастающего поколения.

Проблема коммуникативного развития детей раскрывается в дидактических направлениях личностно-ориентированного образования, таких как диалоговое обучение (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Ю. Курганов), учебное сотрудничество (Х.Й. Лийметс, Г.А. Цукерман и др.), игровая деятельность (С.А. Шмаков и др.)[51,с.15], технология обучения и управление педагогическим взаимодействием (В.П. Беспалько, Г.Н. Подчалимова, И.М. Подушкина, В.А. Слостенин, Н.Е. Щуркова и др.)[35,с.79].

На страницах психолого-педагогической и методической литературы большое внимание уделяется проблеме коммуникативных навыков. Проблемой изучения коммуникативных навыков занимались такие психологи, как Т. Парсонс, К. Чери, В.И. Курбатов, М.С. Каган, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова, Н. Хомской и др [34,с 123].

Однако вопрос, касающийся условий развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, оставшихся без попечения родителей, занимает непропорционально малое место среди научно-методической и теоретической разработанности у исследователей, что и актуализирует данное исследование.

Объект исследования – процесс развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – Развитие коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР в условиях интерната.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность подобранных условий развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что более успешно развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната будет происходить при реализации коррекционной программы включающей в себя организацию специальных речевых ситуаций направленных на повышение активности в общении, умение слушать и понимать речь, строить общение с учетом ситуации, владение речевым этикетом.

Задачи исследования:

1. Изучить коррекционную, психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
2. Составить и апробировать диагностическую программу для изучения уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
3. На основе результатов диагностического исследования, составить и апробировать коррекционно-развивающую программу

направленную на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

4. Обработать и проанализировать результаты экспериментального исследования, сформировать выводы и рекомендации.

Методы исследования:

Теоретические методы: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Эмпирические методы: формирующий эксперимент в единстве 3 этапов (констатирующий, формирующий, контрольный), содержащий следующие диагностические методики.

Методы обработки результатов: количественные и качественные.

Опытно-экспериментальная работа по развитию коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната проходила на базе ГОУ ТО «Новомосковской специальной (коррекционной) школы-интернат для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья».

Глава 1. Теоретические аспекты развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната

1.1 Анализ психолого-педагогической по проблеме развития коммуникативной сферы

Природа общения, его функции, структура, индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения, а также проблема развития коммуникативных навыков личности являются предметом изучения философов и социологов (Б.Д. Парыгин, И.С. Кон) [8,с 58], психолингвистов (А.А. Леонтьев), специалистов по социальной психологии (Б.Ф. Поршнев, Г.М. Андреева)[8,с 42], детской и возрастной психологии (В.С. Мухина, Я.Л. Коломинский)[35,с 60].

Теоретические вопросы общепедагогической теории общения подняты в работах С.С. Батенина, Г.С. Батищева, М.С. Кагана, В.М. Соковнина [35,с 69]. Важность категории общения и развития коммуникативных навыков личности, по данным А.А. Брудного, была отмечена еще в глубокой древности. Так, в античную эпоху, V в. до н.э. софисты поставили в центр внимания коммуникативную проблематику и выделили три важных ее аспекта: рассмотрение связи с другими людьми как воздействием на этих людей; коммуникативный контакт индивида с другими индивидами не является случайным; коммуникативный контакт индивида может быть и опасным явлением.

Сократ увидел в коммуникации могущественное средство самопознания индивида, а Платон выдвинул идею об интеркоммуникации. Много позже именно эту идею развил Кант, полагая, что мыслить - значит говорить с самим собой. Экзистенциалисты же рассматривали уже взаимопонимание как сущность коммуникации. Представители этой концепции ставили на первое место то, что необходимо учитывать взаимное самовыражение участников коммуникативного акта.

В настоящее время в философии анализируется роль общения как способа реализации общественных отношений. Общение исследуется как

специфический вид человеческой деятельности, раскрываются закономерности процесса присвоения своей социальной сущности в соответствии с действием закона единства общения и обособления.

В общей психологии изучаются психологические функции общения, взаимоотношения общения с другими аспектами психической жизни человека и особенностями личности.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи давно стали использовать понятие «коммуникация». Этот термин позднее был принят и отечественными учеными. В отечественной литературе понятия «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном подходе между ними обнаруживаются некоторые различия.

В психолого-психологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но несинонимические понятия. Здесь термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX века, используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении), а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В числе основных функций общения также выделяются контактная, призванная удовлетворить потребность человека в контакте с другими людьми, и воздейственная, проявляющаяся в постоянном стремлении человека определенным образом воздействовать на своего партнера. Поэтому общение означает воздействие, обмен мнениями, взглядами, влияниями, а также согласование или потенциальный либо реальный конфликт [13, с. 98].

Таким образом, понятия «общение» и «коммуникация» 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). Это связано с тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты этих понятий. Будем считать, что за общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение — информационный обмен в обществе. На этом основании общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательной-трудовой и творческой деятельности, реализуемый главным образом при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него коммуникация — это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств [8,с.352].

Изучением коммуникации заняты разные науки. Проблема коммуникации интенсивно разрабатывается в трудах многих известных психологов и педагогов (А.А. Бодалев, В.В. Знаков, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и др.)(46,с.58), постепенно специализируясь и разделяясь на самостоятельные подвиды.

Существует множество определений понятия коммуникации.

Анриенко Е.В. [3,с.127] пишет: «Коммуникация - это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности».

Л.Д. Столяренко [56,с.81] определяет коммуникацию как специфическую форму взаимодействия человека с другими людьми как

членами общества. Он считает, что в коммуникации реализуются социальные отношения людей.

Существуют различные теории коммуникации и среди них - теория коммуникации Зигмунда Фрейда, основанная на убеждении, что в процессе взаимодействия людей воспроизводится их детский опыт. Согласно Фрейду, в различных жизненных ситуациях мы применяем понятия, усвоенные в раннем детстве. Мы склонны, с уважением относиться к человеку, облеченному властью, например к начальнику - нам он напоминает кого-то из родителей. Джордж Хоуманс считает, что люди общаются друг с другом на основе своего опыта, взвешивая возможные вознаграждения и затраты. Эта теория обмена проливает некоторый свет на то, почему люди ведут себя с другими так или иначе, но этим не исчерпывается весь процесс межличностного общения. Другая теория предложена Джорджем Гербертом Мидом. Он считал, что мы реагируем не только на поступки других людей, но и на их намерения. Когда знакомый подмигивает, интересуется, что он подразумевает: стремится поухаживать, вместе посмеяться над шуткой, не исключено, что он просто страдает нервным тиком. Мы разгадываем намерения других людей, анализируя их поступки и опираясь на свой прошлый опыт. Такой процесс сложен, но он проявляется почти во всех взаимоотношениях с другими людьми [15, с.65].

Гарольд Гарфинкель считает, что коммуникация регулируется правилами взаимодействия между людьми. Эти правила определяют, когда уместно что-то сказать или промолчать, пошутить или уклониться от насмешки, деликатно прекратить разговор. Определенные стереотипы воздействуют на людей независимо от того, какое значение они им придают.

Французский ученый А.Н. Пере-Клемон характеризует коммуникацию как общее понимание связей индивидуальных действий относительно коллективного продукта и последующая реализация этих связей в структуре нового совместного действия, обеспечивающее

опосредования субъект-объектных отношений за счет возникающих субъект-субъектных отношений. Это включает в себя следующие этапы:

- 1) планирование;
- 2) установление контакта;
- 3) обмен информацией;
- 4) рефлексия

Исследователи И.Н. Горелов, В.Р. Житников, Л.А. Шкатова определяют коммуникацию, как акт общения [27, с.42]. По мнению педагогов, коммуникация включает в себя следующие компоненты:

- 1) коммуниканты (общающиеся, обычно не менее двух человек);
- 2) действие, которое подразумевает под собой общение (говорение, жестикулирование, мимика и т.п.);
- 3) содержание сообщения, характеризующееся какой-либо формой и смыслом:
- 5) канал связи (органы речи, слуха, зрительный, визуально-вербальный);
- 6) мотивы коммуникантов (цели, намерения, побуждения).

Множество теорий обуславливаются многообразием человеческого общения и многообразием подходов к проблеме психологии общения. Общение свойственно всем высшим живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становясь осознанным и опосредствованным речью [14, с. 213].

В конце 60 годов стали обсуждаться философские проблемы психологии общения: общение как деятельность или общение и деятельность. Есть три точки зрения:

- коммуникация вид деятельности, имеется в виду речевая деятельность (А.А. Леонтьев);

- коммуникация это часть всякой деятельности, в то время как сама деятельность как условие коммуникации (А.А. Леонтьев);

- деятельность и коммуникация две разные и самостоятельные стороны образа жизни человека (Б.Ф.Ломов).

Точка зрения А.В. Соколова [61,с.42] - коммуникация это форма коммуникационной деятельности, а коммуникационная деятельность разновидность человеческой деятельности, имеющая типовую структуру (объект, субъект, цель, методы, средства, операции). Проблемы коммуникации практически всегда представляла не только познавательный характер. Обращение к ней являлось потребностью развития общества.

А.В. Соколов выделяет в коммуникации следующие аспекты: содержание, цель, средства[46,с.322].

Содержание — это информация, которая в межиндивидуальных контактах передается от одного живого существа к другому. Через общение от одного живого существа к другому могут передаваться данные об их эмоциональных состояниях (удовлетворенность, радость, гнев, печаль, страдание и т. п.), ориентированные на то, чтобы определенным образом настроить другое живое существо на контакты. Люди обмениваются друг с другом информацией, представляющей знания о мире, богатый, прижизненно приобретенный опыт, знания, способности, умения и навыки.

Цель коммуникации — это то, ради чего у человека возникает данный вид активности. У человека в качестве цели общения включаются передача и получение объективных знаний о мире, обучение и воспитание, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений, многое другое.

Не менее существенны отличия средств коммуникации. Последние можно определить, как способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. Например, информация может передаваться с помощью прямых телесных контактов: касанием тела, руками. У человека, кроме всех этих данных от природы способов передачи информации, есть немало таких, которые изобретены и

усовершенствованы им самим. Это — язык и другие знаковые системы, письменность в ее разнообразных видах и формах (тексты, схемы, рисунки, чертежи), технические средства записи, передачи и хранения информации (радио- и видеотехника; механическая, магнитная, лазерная и иные формы записей). [43,с. 62]

Учитывая сложность общения, необходимо каким-то образом обозначить его структуру. В отечественной социальной психологии ряд ученых как М. Битянова, В.А. Лабунская, А.А. Леонтьев, В.П. Трусков [33, с.29] подтверждают, что структура общения характеризуется путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Коммуникативная сторона общения связана с обменом информацией, обогащением друг друга за счет накопления каждым запаса знаний. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, то есть в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями. Здесь проявляется их способность сотрудничать, помогать друг другу, координировать свои действия, согласовывать их. Отсутствие навыков и умений общения или недостаточная их сформированность отрицательно сказываются на развитии личности. Перцептивная сторона общения характеризует процесс восприятия людьми других людей, процесс познания их индивидуальных свойств и качеств. Основными механизмами восприятия и познания друг друга в процессах общения являются идентификация, рефлексия и стереотипизация.

Рассмотрим эти три стороны коммуникации поподробнее. Коммуникативная сторона общения. Во время акта общения имеет место не просто движение информации, а взаимная передача закодированных сведений между двумя индивидами – субъектами общения.

Коммуникативное взаимодействие возможно только в том случае, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор) и человек,

принимающий ее (реципиент) обладают сходной системой кодификации и декодификации информации, т.е. «все должны говорить на одном языке».

Можно выделить три позиции коммуникатора во время коммуникативного процесса: открытая (открыто объявляет себя сторонником излагаемой точки зрения), отстраненная (держится, подчеркнуто нейтрально, сопоставляет противоречивые точки зрения) и закрытая (умалчивает о своей точке зрения, скрывает ее).

Интерактивная сторона общения. Это характеристика тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Есть два типа взаимодействий – кооперация и конкуренция. Кооперативное взаимодействие означает координацию сил участников. Кооперация является необходимым элементом совместной деятельности, порождается самой ее природой. В конкуренции одной из наиболее ярких форм является конфликт.

Перцептивная сторона общения. Это процесс восприятия и понимания людьми друг друга. Социальной перцепцией называют процесс восприятия так называемых социальных объектов, под которыми подразумеваются другие люди, социальные группы, большие социальные общности. Таким образом, восприятие человеком человека относится к области социальной перцепции, но не исчерпывает ее. Если говорить о проблеме взаимопонимания партнеров по общению, то более уместным будет термин «межличностная перцепция», или межличностное восприятие [7, с.132].

В целом в ходе межличностной перцепции осуществляется: эмоциональная оценка другого, попытка понять причины его поступков и прогнозировать его поведение, построение собственной стратегии поведения.

Все три стороны общения тесно переплетаются между собой, органически дополняют друг друга и составляют процесс общения в целом.

А.В. Мудрик [42,с.135] выделяет следующие параметры личности определяющие способности к организации коммуникации: соответствующая особенность мышления, свободное владение речью, общительность, эмпатия и спонтанность восприятия, определенные социальные установки (например, интерес к самому процессу общения, а не только к его результату), коммуникативные умения — ориентировка во времени, в партнерах, в отношениях, в ситуации.

В его исследованиях выделяются две группы коммуникативных умений:

- общие коммуникативные умения (формирующиеся либо стихийно, либо целенаправленно - в процессе саморазвития);
- специальные коммуникативные умения (формирующиеся в ходе специально организованных практических занятий, а также на практике).

Овладение коммуникативными навыками является необходимым условием продуктивной деятельности, так как они составляют ее основу.

Наиболее, по мнению М.М. Бахтина [6,с.19], важными являются следующие коммуникативные умения:

- речевые, обеспечивающие овладение вербальной стороной общения;
- перцептивные, обеспечивающие адекватное восприятие человека, понимание его внутреннего состояния в момент общения;
- интерактивные, обеспечивающие организацию совместной деятельности, целенаправленного общения и управления им.

Т.Г. Григорьева [18,с.7] считает, что наличие коммуникативных умений и умение установить гуманистические, личностно-ориентированные взаимоотношения предполагает наличие у ребенка:

- 1) ориентации на признание положительных качеств, сильных сторон, значимости другого;
- 2) способности к эмпатии, пониманию и учету эмоционального состояния другого;

- 3) умения давать положительную обратную связь другому;
- 4) умения мотивировать других на деятельность и достижения в ней;
- 5) конкретных коммуникативных умений: приветствовать, общаться, задавать вопросы, отвечать, активно слушать, оценивать, просить, поддерживать, отказывать;
- 6) уважения к самому себе, знания собственных сильных сторон, умения использовать их в собственной деятельности;
- 7) способности контролировать свои эмоциональные состояния;
- 8) речевой культуры.

В целом, коммуникативная культура является проявлением общей культуры человека. Для организации полноценного общения у личности должен быть определенный уровень коммуникативных умений.

На основе исследований Л.А. Петровской, М.И. Лисиной [38,с 46] были выявлены следующие компоненты коммуникативной компетентности: организация контакта – умения межличностной коммуникации; поддержание контакта, установление обратной связи, пластичность коммуникативных действий – умения межличностного взаимодействия; анализ результатов контакта, рефлексия – умения межличностного восприятия.

По мнению А. В. Мудрика [34,с.78], сформированность коммуникативной компетентности характеризуется наличием следующих критериев: желание вступать в контакт с окружающими, наличие знаний, культурных форм, видов и средств, характера, коммуникативной деятельности, знаний коммуникативной культуры уметь оценивать ситуацию общения, способность организовывать сам ход коммуникативного акта, адекватно использовать свои знания коммуникативной культуры, способность проявления эмпатии, рефлексивного поведения.

1.2. Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната

Важно учитывать, что в детском учреждении ребенок постоянно общается с одной и той же достаточно узкой группой сверстников, причем он сам не властен, предпочесть ей какую-либо другую группу, что доступно любому ученику обычной школы, но одновременно он не может быть, и исключен из нее. Принадлежность к определенной группе сверстников для него как бы безусловна. Это ведет к тому, что отношения между сверстниками складываются не как приятельские, дружеские, а по типу родственных, как между братьями и сестрами. Такую безусловность в общении со сверстниками в детских учреждениях можно, с одной стороны, рассматривать как положительный фактор, способствующий эмоциональной стабильности, защищенности, когда группа сверстников выступает определенным аналогом семьи. С другой стороны, нельзя не увидеть заметных издержек – подобные контакты не способствуют развитию умений общения со сверстниками, умению наладить равноправные отношения с незнакомым ребенком, адекватно оценить свои качества, необходимые для избирательного, дружеского общения.

Полноценные, эмоционально насыщенные контакты не формируются у большинства воспитанников интерната и тогда, когда дело касается их родных братьев и сестер.

Прихожан А.М. в своих исследованиях говорит о том, что воспитанники, у которых не было опыта общения со старшими братьями и сестрами, не имеют к ним родственной привязанности, а в процессе общения их отношения находятся на очень низком уровне (им нечем заняться друг с другом, они не проявляют ни доброжелательности друг к другу, ни заботы, ни заинтересованности) [59,с.129].

Известно, что специфические условия жизни в интернате часто обуславливают отставание в психическом развитии детей по ряду

существенных параметров. Так, в раннем возрасте у детей отмечается апатичность, отсутствующая у их ровесников из семьи; она выражается в безынициативности и эмоциональной невыразительности детей. Они медленнее овладевают речью, а отставание в становлении вербальной функции неблагоприятно сказывается на развитии ранних форм мышления, на контактах ребенка с окружающими людьми, словом, обнаруживается во всех сферах, где психическая деятельность опосредуется словом.

Кроме того, у этих детей уже общий кругозор, они не знакомы со многими элементарными бытовыми предметами, явлениями окружающего мира, хорошо известными каждому дошкольнику, живущему в семье. Обедненность чувственной сферы ведет к тому, что у воспитанников наблюдается существенное отставание в развитии наглядно-образного мышления, которое, как известно, наиболее интенсивно формируется в дошкольном детстве, являясь необходимым фундаментом для полноценного овладения школьной программой. У многих воспитанников выявлено значительное недоразвитие способности произвольно управлять своим поведением, самостоятельно выполнять правила при отсутствии контроля со стороны взрослых, что ведет к несамостоятельности, неорганизованности, ситуативности поведения. Постоянное пребывание в кругу сверстников, шум, досуг, спланированный и организованный взрослыми, редкие минуты уединения вызывают нервное переутомление, повышенную возбудимость [59, с.15].

Явный интерес к взрослому, инициативные действия, обращенные к нему, обостренная чувствительность к его вниманию и оценкам свидетельствуют о том, что дети испытывают особую потребность во внимании и доброжелательности взрослого, характерную для ситуативно-личностной формы общения. Мотивы, побуждающие детей к общению, соответствуют этой потребности и носят личностный характер: ребенка привлекает сам взрослый, независимо от уровня его компетентности, или умения наладить совместную деятельность. Дети охотно принимают любые

обращения взрослого, однако все контакты с ним сводятся к поиску его внимания и расположенности.

Что касается средств общения, то у дошкольников с ЗПР, они оказались не соответствующими мотивам и потребностям. Экспрессивно-мимические средства общения были достаточно бедны и однообразны. Хотя дети и стремились к физическому контакту со взрослыми, доминирующим средством общения была речь, однако она отличалась весьма бедным содержанием и лексико-грамматическим составом.

В дошкольном возрасте у детей интенсивно формируется и развивается опыт общения со сверстниками. Если общение со взрослым у детей, живущих в семье значительно богаче и разнообразнее, то возможность общения со сверстниками у детей, растущих в семье и пребывающих в интернате, примерно одинакова.

Анализ содержания коммуникации со сверстниками у воспитанников реабилитационного центра, проведенный, показал, что у них фиксируется однообразие контактов и упрощенный эмоциональный фон. Совместные игры носят в основном процессуальный характер, никакого развития сюжета, пошагового планирования игры, распределения ролей, столь характерных для игры обычных дошкольников, в центре не наблюдается даже у старших детей.

У дошкольников с ЗПР практически отсутствует ролевое взаимодействие в игре: даже включаясь в какой-либо общий сюжет, дети действуют от себя, а не от лица ролевого персонажа. По операциональному составу такая деятельность очень напоминает ролевую игру, но по субъективному, психологическому содержанию существенно отличается от нее.

Известно, что в сюжетно-ролевой игре общение происходит в двух планах: ролевом и реальном. У дошкольников с ЗПР план ролевого взаимодействия практически отсутствует, игровые действия с элементами замещения дети выполняют формально, совершенно не осмысливая и не

переживая их с позиции ролевого персонажа, хотя внешний рисунок этих действий может быть вполне адекватен выбранному сюжету.

Контакты дошкольников в процессе игры сводятся в основном к конкретным обращениям, указаниям и замечаниям по поводу действий сверстника, причем эти контакты эмоционально бедны и ситуативны.

Сравнение общения дошкольников нормы и ЗПР, показывает, что воспитанники центра существенно отличаются по характеру коммуникации как со взрослыми, так и со сверстником от своих ровесников, живущих в семье. Различия проявляются главным образом в бедности содержания и малой эмоциональной насыщенности контактов дошкольников оставшихся без попечения родителей.

Исследования Н.Н. Толстых свидетельствуют о тесной связи двух сфер общения – со взрослым и со сверстником: недостаток общения со взрослым приводит к обеднению отношений между сверстниками. Уровень общения ребенка со взрослым во многом определяет характер его контактов с другими людьми. Сама по себе достаточно богатая возможность общения со сверстником, которую имеют дети в реабилитационном центре, не ведет к развитию содержательных и эмоциональных контактов дошкольников. Общение детей не возникает и не развивается без участия взрослого, только он может научить детей коллективной сюжетно-ролевой игре, умению видеть субъективные качества другого ребенка, способствовать углублению и обогащению контактов дошкольников [58,с.153]. У всех детей, испытавших или переживших отсутствие заботы, обнаруживается проявление трудностей в поведении.

Анализ исследований показывает, что дети, с раннего возраста находящиеся в интернате, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье. У них сниженная познавательная активность, отставание в развитии речи, задержка психического развития, отсутствие навыков общения, возникают

конфликты во взаимоотношениях со сверстниками. По одним параметрам психического развития они находятся на уровне своих сверстников или даже опережают их, а по другим – резко отстают не только от сверстников, но и более младших детей. Такая специфика развития остается стабильной на протяжении всего детства. Отдельные зоны отставания возникают достаточно рано и в силу отсутствия семьи, общения с близкими взрослыми, отсутствия работы по их преодолению и не только не исчезают в дальнейшем, но даже усугубляются.

Роль семьи, матери, трудно переоценить в развитии ребенка, его социализации, поэтому замена семьи учреждением оказывает наибольшее негативное влияние на развитие ребенка в первые семь лет жизни. Отсутствие единственного близкого и значимого для ребенка взрослого является предпосылкой развития асоциальных форм поведения. Дефицит общения со взрослыми не способствует развитию у ребенка чувства привязанности, что в дальнейшем затрудняет выработку способности разделять свои переживания с другими взрослыми, которые чрезвычайно важны для последующего развития сопереживания. Отсутствие привязанности замедляет развитие познавательной активности, что делает детей дошкольного возраста мало интересующимися окружающим миром, затрудняет возможность находить увлекательное занятие, делает его пассивным и эмоционально маловыразительным. Эмоциональные проявления детей бедны и невыразительны.

Недостаток внимания со стороны взрослого в раннем возрасте приводит к недостаткам социального развития: не складывается потребность в общении и установлении контактов на протяжении дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками, затруднено сотрудничество с ними.

Таким образом, недостаточное развитие контактов со взрослыми, несформированность сотрудничества приводят к отставанию в развитии

речи, утрате самостоятельности, нарушениям в личностном развитии воспитанников учреждений.

Наиболее отчетливо проявляются недостатки развития эмоциональной сферы – дети с трудом различают эмоции взрослого, дифференцируют их, имеют ограниченную способность понимать другого, себя, что приводит к затруднениям в развитии эмпатии, сопереживания. Они не могут вступать в контакты со сверстниками, конфликтуют, не могут взаимодействовать, не замечают их бурных эмоциональных реакций.

**Использование в научных
и учебных целях.**

1.3. Условия и методы развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Коммуникативные возможности дошкольника с ЗПР не возникают сами по себе, они формируются в процессе обучения и воспитания. Но основу их формирования составляет опыт человеческого общения.

В реальной жизни и деятельности детского коллектива постоянно рождаются ситуации, в которых обнаруживается и подвергается испытанию на прочность вся система сложившихся в нем воспитательных отношений. Открыть эти ситуации под силу любому вдумчивому педагогу. Однако часто он не может ждать такого естественного стечения обстоятельств. Ему самому приходится создавать такую внешнюю обстановку, которая вызывает у детей необходимое психическое состояние, представления, чувства, мотивы, поступки. Такие специально организованные педагогические условия принято называть социально-речевыми ситуациями.

Социальная речевая ситуация определяется Кузьминой Н.В. как «моделируемая речевая ситуация в группе, отражающая актуальные жизненные взаимоотношения детей, которые нужно учитывать при принятии решения о способах взаимодействия в них»[27,с. 69].

По своему существу, это упражнения свободного выбора. Ребенок в них ставится перед необходимостью выбрать определенное решение из нескольких возможных вариантов: воспользоваться привилегиями самому, уступить место другому, промолчать, сказать правду, сказать «не знаю», порадоваться за другого (вместе) или озлобиться. В поисках выхода из созданной воспитателем ситуации ребенок пересматривает, переосмысливает и перестраивает свое поведение, приводит его в соответствие с новыми требованиями, изменившимися условиями деятельности и общения. Иными словами, поиск выхода из специально созданной педагогом ситуации - это упражнение в коммуникативном взаимодействии, работа не только ума, но и сердца.

В практике существуют следующие формы использования социально-речевых ситуаций в процессе формирования коммуникативных умений:

1. Обсуждение ситуации с детьми с последующей актуализацией эмоциональных переживаний всех сторон, участвующих в ситуации.

2. Моделирование той или иной ситуации.

а) прямое, непосредственное, когда через некоторое время после общения его участники по просьбе педагога воспроизводят свои действия и позы.

б) опосредованное:

- использование кукол: дети, проигрывая ситуацию с помощью, должны найти способ ее разрешения;

- применение различных предметов-заместителей, которым приписываются человеческие качества, например, заспорили или поссорились две машинки так, как это сделали бы дети;

- использование игры, в содержание которой вводится ситуация, наблюдаемая педагогом;

в) попутное использование возникающих ситуаций:

- для решения задач, поставленных педагогом;

- для иллюстрации того, что в данный момент делают дети;

- для создания предпосылок осуществления свободного выбора [21, с. 135].

По мнению О.С. Ушаковой целесообразна следующая логика использования социально-речевых ситуаций.

На 1-м этапе педагог фиксирует внимание детей на ситуации, то есть обеспечивает рациональное восприятие ситуации в целом. Дети с достаточно развитыми коммуникативными умениями, те, которым в большей степени, чем другим, присущи требуемые данной ситуацией речевые характеристики, проявляют их. При этом развиваются

индивидуальные особенности, предпочтения этих детей во взаимоотношениях социального характера.

На 2-м этапе педагог побуждает остальных детей к самостоятельному обсуждению социально-речевой ситуации, обеспечивая им восприятие речевого контакта (путем оценки).

На 3-м этапе воспитатель активизирует уже сформированные коммуникативные умения детей, осуществляя воздействие на их эмоциональную и интеллектуальную сферы (путем предвосхищения последствий действий, мотивации, объяснения его значимости для других) [49,с.146].

Для детей дошкольного возраста наиболее эффективным является спонтанное общение, которое возникает, когда учебная ситуация переходит в естественную ситуацию. Такое общение имеет следующие особенности: его содержание не всегда предсказуемо; возможны переходы от одной темы к другой; требуются незнакомые или забытые слова; используются разнообразные коммуникативные стратегии.

По мнению Б.Ф. Ломова ключом к организации общения является речевое взаимодействие. Речевое взаимодействие – это объединение, координация и взаимодополнение усилий участников общения для определения, приближения и достижения коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Речевое взаимодействие является важным условием организации учебной работы школьников, с помощью которого можно активизировать речемыслительную деятельность детей, повышать развивающий эффект обучения. Речевое взаимодействие не может быть представлено в виде готового и заранее заданного текста, поскольку любой текст есть итог монологической, диалогической или групповой речемыслительной деятельности [35,с. 6].

Одним из методов обучения коммуникативным умениям является беседа. Беседа – это целенаправленное обсуждение чего-либо, организованный, подготовленный диалог на заранее выбранную тему.

Беседа рассматривается в дошкольной педагогике как метод ознакомления с окружающим и одновременно как метод развития связной речи. Е. И. Радина в своем исследовании подробно раскрыла значение беседы для умственного и нравственного воспитания детей. В одних беседах систематизируются и уточняются представления, полученные ребенком в процессе повседневной жизни, в результате наблюдений и деятельности. Путем других педагог помогает ребенку полнее и глубже воспринимать действительность, обращать внимание не то, что недостаточно им осознается. В результате знания ребенка становятся четче и осмысленнее.

Ценность беседы заключается в том, что взрослый учит ребенка логически мыслить, помогает думать, поднимает от конкретного способа мышления на более высокую ступень простейшего абстрагирования. В беседе ребенок должен припоминать, анализировать, сравнивать, высказывать суждение и делать умозаключения, выводы. В беседе вместе с мышлением развивается речь. Формируются диалогические и монологические формы связной речи, и, прежде всего речи разговорной: умения слушать и понимать собеседника, давать понятные ответы на поставленные вопросы, ясно выражать свои мысли в слове, высказываться в присутствии других детей. Обучение детей умению вести разговор, участвовать в беседе всегда сочетаются с воспитанием навыков культуры поведения: ребенок должен научиться внимательно слушать того, кто говорит, не отвлекаться, не перебивать собеседника, сдерживать свое непосредственное желание сразу отвечать на вопрос, не подождав вызова. В беседе, следовательно, воспитываются сдержанность, вежливость и в целом культура речевого общения [13, с.54].

Высказываясь в беседе, ребенок формулирует свои мысли не в одном, а в нескольких предложениях. Вопросы воспитателя требуют более подробного описания увиденного, пережитого, побуждают к выражению оценок, личного отношения к обсуждаемой теме. Давая развернутый ответ, дети употребляют для связи слов союзы (и, а, но, чтобы), разнообразную

лексику. Речевая деятельность ребенка в беседе отличается от разговора, прежде всего внутренним программированием, обдумыванием своего высказывания, большей произвольностью. Дети учатся речи – доказательству, умению обосновывать свою точку зрения, вступать в «дискуссию». Словарный запас детей активизируется, уточняется и дополняется.

Е.И.Ради́на предостерегала от одностороннего подхода в понимании беседы, когда сильно подчеркивается лишь речевой момент. Она отмечала важное значение беседы для формирования положительного отношения к окружающей действительности, к людям, к родной стране и родному городу, к родным и близким[46,с.32].

Содержанием бесед является программный материал по ознакомлению детей с окружающей жизнью: бытом и трудом людей, событиями общественной жизни, деятельностью детей в реабилитационном центре (игры, труд, взаимопомощь, друзья). Содержание должно быть педагогически обосновано, способствовать решению задач всестороннего воспитания, доступно, психологически близко дошкольнику. Беседы протекают живо и непринужденно, удерживают внимание ребенка, активизируют его мысль в том случае, если программный материал, для усвоения которого проводится беседа, понятен, близок опыту детей [15,с.40].

В прошлом веке при отборе содержания бесед важнейшим был принцип доступности и близости обсуждаемых явлений. Считалось возможным беседовать с детьми лишь о непосредственно окружающих ребенка вещах. Содержание бесед, таким образом, ограничивалось наличием у ребенка совершенно конкретного чувственного опыта, касающегося тех явлений, которые становились предметом беседы.

В наше время проблема содержания бесед с дошкольниками исследовалась многими учеными (А.П.Усова, Е.А.Флерина, Е.И.Ради́на, Э.И.Залкинд, Э.П.Короткова, Н.М.Крылова)[27,с.65]. Сделаны следующие

выводы по отношению к современным детям: содержание «простого» и «сложного», «далекого» и «близкого» в эпоху развития техники, культуры изменилось. Картинки, книги, кинофильмы, детские телепередачи, иллюстрации, альбомы, компьютерные программы расширяют круг детских представлений и понятий, будят у ребенка новые интересы. С детьми можно беседовать о том, чего не было в чувственном опыте, но что им психологически близко и понятно. Современность подсказывает новую тематику. Так, беседа о космонавтах может сочетаться с рассматриванием иллюстраций, рассказом воспитателя, чтением литературы. Каждая беседа должна сообщать что-то новое: или давать некоторые новые знания, или показывать знакомые ребенку, но требующие дополнительных пояснений, поднимающие сознание ребенка на более высокую ступень знания [1,с.345].

Тематика бесед определяется конкретными задачами воспитательной работы с детьми, их возрастными особенностями, запасом знаний, приобретенных в процессе экскурсий и наблюдений, а также ближайшим окружением.

Важным является вопрос о месте беседы среди других методов работы. Неправильное понимание роли словесных методов в 20-е годы и реализации принципа комплексности (увязки всех занятий между собой) привело к неправильному определению места беседы. В результате она превратилась в стержень, вокруг которого группировались все другие виды работы в детском саду. Между тем беседа – лишь одно из средств обучения детей. Ее роль может быть выполнена, если она опирается на другие методы ознакомления с окружающей действительностью (экскурсии, наблюдения, прогулки), если у детей есть знания и опыт, требующие упорядочения.

Остановимся на классификации бесед. Е.А.Флерина классифицировала беседы, исходя из дидактических задач. Она выделила три вида беседы: 1) беседа вводная, организующая детей на тот или иной

вид деятельности; 2) беседа, сопутствующая деятельности и наблюдениям детей; 3) беседа заключительная, уточняющая и закрепляющая опыт детей. Каждая из названных бесед своеобразна по целевой установке и методу. В основу этой классификации положено взаимодействие между детским опытом и выражением его в речи [2,с.139].

М.И.Кониная выделяет два типа бесед, дополняющих классификацию Е.А.Флериной. В основу их положен материал (картина, книга), в связи с которым проводится беседа. С точки зрения содержания можно условно выделить беседы познавательного характера (о школе, о родном городе и т.п.) и этические (О нормах и правилах поведения людей в обществе и дома).

Остановимся на характеристике и особенностях проведения этих бесед.

Вводная беседа, или беседа, предваряющая получение новых знаний, является обычно связующим звеном между имеющимся у детей опытом и тем, который они приобретут. Роль вводной беседы ограничена. Цель ее – выявить разрозненный опыт и создать интерес к предстоящей деятельности. На практике часто предварительная работа либо вообще отсутствует, либо проводится беседа, которая выходит за пределы предстоящего наблюдения, когда словесно прорабатывается то, что дети могут увидеть сами. Последующие наблюдения превращаются в иллюстрацию к слову. Ребенок, по словам Е.А.Флериной, лишается возможности самому добывать знания и получать радость от новизны восприятия.

Вводные беседы успешны, если они кратки, эмоциональны, не выходят за пределы детского опыта, а ряд вопросов остается неразрешенным. («Посмотрим...увидим...проверим...»)

Беседа, сопровождающая приобретением нового опыта, является переходной от разговора к беседе. Она проводится в процессе детской деятельности, экскурсий, наблюдений и объединяет детей общими

интересами и коллективными высказываниями. Цель ее – стимулировать и направлять внимание детей на более богатое и целесообразное накопление опыта. Задача педагога – обеспечить наиболее полное восприятие. Помочь детям получить ясные, отчетливые представления, дополнить их знания [46,с.222].

Содержание беседы определяется процессом наблюдения. Что и в каком порядке заметят дети и что они скажут, заранее предвидеть нельзя. Дети, наблюдая, высказывают свои мысли в форме отдельных реплик и отдельных слов. Происходит обмен мнениями. Во время беседы слово педагога играет объяснительную роль, раскрывает содержание того материала, который дети воспринимают. В процессе наблюдения педагог направляет восприятие детей, поддерживает интерес к наблюдению [55,с.99].

В чём особенности методики проведения таких бесед? Как правило, всегда проходит непринуждённо, дети могут свободно двигаться, переходить с одного места на другое. Педагог не добивается строгого соблюдения правил поведения, не требует от детей дополнительных ответов. Он даёт детям возможность наблюдать, незаметно для них руководить или, не отнимая инициативу, помогает осознать явление, связи причин и следствия, подводит к выводу.

Для этого вида беседы характерно участие разных анализаторов: зрения, слуха, осязания, мускульно-двигательной сферы, моторной деятельности. Вторая сигнальная система (слово) углубляет впечатления которые ребёнок получает чувственным путём. Ребёнку дают возможность наблюдать, трогать. Предусматривается большая активность детей, они могут рассматривать, действовать. Их не следует отдёргивать, так как они бывают увлечены, нужны гибкость, тактичность, находчивость. План беседы может быть изменён, потому что он корректируется ходом наблюдения. Во время такой беседы недопустимо отвлекать детей от наблюдаемого, не стоит вдаваться в подробности и рассказывать о том,

чего они не видят, Поскольку в процессе бесед имеет место разнообразная деятельность, дети не утомляются, чувствуют себя легко и свободно [10,с.66].

Заметим, что в процессе первичных наблюдений нет возможности для развёртывания беседы и для развития диалогической речи, она возникает при повторных наблюдениях, на основе уже имеющихся представлений и знаний.

Большое место в развитии коммуникативных умений занимает формирование культуры общения. Детей учат называть взрослых по имени и отчеству, на «вы», называть друг друга ласковыми именами (Таня, Танюша); во время разговора не опускать голову, смотреть в лицо собеседнику, разговаривать без крика, но достаточно громко, чтобы собеседнику было слышно; не вмешиваться в разговор взрослых; быть общительным и приветливым без навязчивости [24,с. 56].

Коммуникативные задачи могут отражать разные задачи диалога: вступать в разговор, договариваться в ходе общения о чем-либо, расспрашивать, получать необходимую информацию, пользоваться формулами речевого этикета [37,с. 36].

Следует отметить, что отдельные диалогические умения (адресовать речь собеседнику, привлекать его внимание к себе, обращаться в доброжелательной форме) проявляются лишь под контролем взрослого. Необходимо создавать условия для переноса этих умений в повседневную жизнь, поощрять позитивное диалогическое общение детей («Всегда приятно общаться с вежливым человеком!» или «Когда общаются в вежливой форме, невозможно отказать в просьбе!») [9,с. 46].

Выводы по 1 главе.

Таким образом, можно сделать вывод, что существует множество определений понятия коммуникации, которые обуславливаются многообразием человеческого общения и многообразием подходов к проблеме психологии общения. Общение свойственно всем высшим живым существам, но на уровне человека оно приобретает самые совершенные формы, становясь осознанным и опосредствованным речью.

Проблема коммуникации интенсивно разрабатывается в трудах многих известных психологов и педагогов (А.А. Бодалев, В.В. Знаков, Е.С. Кузьмин, В.Н. Куницына, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и др.) [34, с.49].

Общение выполняет социальные и психологические функции в жизни человека. Общение как взаимодействие предполагает, что люди устанавливают контакт друг с другом, обмениваются определенной информацией для того, чтобы строить совместную деятельность, сотрудничество [29, с.124].

Для организации полноценного общения у личности должен быть определенный уровень коммуникативных умений, навыков и коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура – это совокупность умений и навыков, обеспечивающих доброжелательное взаимодействие людей друг с другом, эффективное решение всевозможных задач общения, представляется как важное средство образования и как результат развития личности.

Коммуникативные умения у личности не возникают сами по себе, они формируются в процессе обучения и воспитания. Уровень развития коммуникативных умений у человека во многом определяется наличием системы знаний об общении, усвоением способов практической реализации его технологий, достижением готовности к созданию условий адекватного вербального и невербального оснащения деятельности.

Глава 2. Характеристика диагностической и коррекционно-развивающих программ, применяемых для изучения коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната

2.1. Характеристика диагностической программы для изучения особенностей и уровня развития коммуникативных возможностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната

Опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР проходила на базе ГОУ ТО «Новомосковской специальной (коррекционной) школы-интернат для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья».

В эксперименте принимали участие 20 человек, которые для опытно-экспериментальной работы были отобраны по результатам изучения медицинских карт и по рекомендации дефектолога. Все дети прошли ПМПК.

Цель диагностического этапа – исследовать уровень развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Задачи диагностического этапа:

1. Отобрать из исследований М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной критерии и показатели развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
2. Определить диагностические методики для выявления особенностей развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
3. Выявить уровень развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, участвующих в экспериментальной работе.

Из исследований М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной были выделены следующие критерии и уровни развития коммуникативных навыков:



Высокий уровень: ребенок активен в общении; умеет слушать, понимает речь; строит общение с учетом ситуации; легко входит в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражает свои мысли, умеет пользоваться формами речевого этикета. Сила звучания голоса соответствует норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует. Зрительный контакт с собеседником присутствует постоянно; расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением.

Средний уровень: ребенок умеет слушать и понимает речь, участвует в общении чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчиво. Сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление

ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником присутствует только при эмоциональной заинтересованности темой беседы; расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; при повышенной эмоциональной заинтересованности беседой жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение

Низкий уровень: ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Слишком громкий или тихий голос, речь прерывистая, частое использование ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких-либо изменений в выражении лица во время разговора.

При проведении исследования очень важно, прежде всего, подобрать такой диагностический инструментарий, который позволил бы получить наиболее полную и точную информацию по интересующей проблеме. Выбор методик для диагностики развития коммуникативных навыков осуществлялся с опорой на следующие концептуальные подходы:

- подбор комплекса для обследования развития общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР осуществляется из числа широко апробированных методик рекомендуемых для детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

- при составлении комплекса заданий учитывалась возможность каждого из них выявлять уровень развития и качественное своеобразие общения у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, включать дозированную помощь для оценки зоны ближайшего развития испытуемого;

- при разработке диагностического инструментария осуществлялось теоретическое обоснование вводимого в задания содержания;

- число методик, входящих в комплекс, таково, что бы обследование ребенка занимало не более 30 минут. Обследование может проводиться в несколько приемов;

- при оценке результатов выполнения каждого задания возможно использование как качественно-количественного, так и только качественного подходов;

- при разработке системы качественно-количественной оценки результатов изучения психической деятельности ребенка учитывались качественные возрастные новообразования, программные требования, представления об общих закономерностях развития детей.

Во время беседы с ребенком устанавливался дружелюбный непринужденный контакт. Все задания предлагались детям как игры. Атмосфера игры помогала дошкольникам расслабиться, уменьшала стрессовую ситуацию. Если ребенок был встревожен, боялся отвечать, то со стороны экспериментатора была эмоциональная поддержка (обнять, погладить малыша и ласковым голосом выразить уверенность, что он очень хорошо справится со всеми играми). При психологическом исследовании соблюдались общие правила диагностики:

1. Тестирование проводилось в отдельном кабинете, детей приглашали по очереди. Индивидуальное обследование занимало 10-20 минут.
2. В процессе индивидуальной работы подробно фиксировались все особенности ответов и поведения ребенка. В ходе тестирования ребенка не поправляли, не просили его подумать еще раз, не указывали на ошибки. За правильные ответы хвалили. Если ребенок отвечал неверно, переходили к следующему заданию со словами: «А теперь...». Разговаривали спокойно и доброжелательно. Не торопили ребенка с ответом, если он задумался, молча ждали. Если ребенок признавался, что не смог найти ответ, говорили ему, что ничего страшного в этом нет, и переходили к следующему заданию.

3. Инструкции к индивидуальным заданиям были абсолютно одинаковыми для всех детей, варьировать или изменять текст инструкций не предполагалось.
4. Индивидуальную диагностику проводили в 2-3 приема. Диагностика прерывалась немедленно, если ребенок переставал реагировать на наши вопросы. К работе возвращались в другой день.

Все ответы ребенка фиксировались в Бланке ответов.

Диагностические задания предлагались дошкольникам поэтапно.

Для проведения обследования создавалась подходящая обстановка: нежелательны яркие, необычные предметы, которые могут отвлечь внимание ребенка от предложенных заданий.

Обследование проводилось за столиком, размеры которого соответствовали росту ребенка. Ребенка не усаживали лицом к окну, чтобы происходящее на улице не отвлекало его.

Во время обследования педагог вел протокол и фиксировал:

- предлагаемые задания и уровень их выполнения;
- оказываемую ребенку помощь;
- возможности самостоятельного исправления ошибок;
- характер контакта со взрослым;
- отношение к выполнению заданий;
- уровень активности при выполнении заданий.

Для выявления уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было изучено общение детей со взрослыми и сверстниками (метод наблюдения).

Содержание диагностической программы, применяемой на выявление развития коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях интерната.

№	Название и автор методики	Цель методики
1	Наблюдение за общением педагога с детьми и детей друг с другом.	Изучение особенностей мотивации и содержания коммуникативных навыков детей в ситуации общения «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок».
2	Беседа по предложенной ситуации.	Изучение особенностей коммуникативных навыков в специально организованных разговорах с детьми
3	Анализ календарных планов	Выявление систематичности и целенаправленности коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Комплексная диагностическая методика М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной.

Методика №1

Наблюдение за общением педагога с детьми и детей друг с другом.

Цель: изучить особенности мотивации и содержания коммуникативных навыков детей в ситуации общения «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок».

Для изучения особенностей мотивации и содержания коммуникативных умений было проведено наблюдение за общением воспитателя с детьми и детей друг с другом, которое происходило в течение длительного периода на занятиях, в процессе продуктивных видов деятельности, на прогулках, в игре. Содержание разговоров фиксировалось по возможности дословно с сохранением особенностей речи участников и их поведения.

Были проанализированы поводы общения воспитателей с детьми, детей с воспитателями и сверстниками; инициативность, адресность речи, тематика и содержание разговоров, особенности речи детей (развернутость высказываний, использование речевых клише, культура поведения во время речевого общения).

Таблица 2.

Результаты диагностики по методике №1 (начало года)

		Тон общения				Стиль общения						Речевой этикет	
		Доброжелательный	недоброжелательный	спокойный	агрессивный	внимание к речи собеседника	невнимание	перебивает собеседника	не перебивает, ожидает очереди	не мешает общению	сдержанность в жестах, мимике, позе		развязность в жестах, мимике, позе
Дети	1	*		*	*				*	*	*		*
	2	*			*	*			*	*	*		*
	3				*		*		*				
	4		*		*		*					*	
	5				*	*			*			*	
	6		*		*		*	*			*		
	7		*		*		*		*			*	
	8				*	*			*		*		*
	9	*		*			*		*	*	*		*
	10	*		*			*		*		*		
	11				*		*		*	*		*	*
	12				*	*			*		*		
	13		*		*	*		*			*		
	14			*		*		*				*	
	15	*		*		*			*	*	*		*
	16	*			*		*		*	*	*		*
	17		*		*		*	*				*	
	18		*		*		*		*				
	19	*		*		*			*		*		*
	20	*		*		*			*		*	*	*

Количество детей в %		35	25	30	70	60	40	25	75	30	60	40	35
----------------------	--	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

Для того, чтобы определить знание формул коммуникативных навыков детьми, а так же умения применять их в стандартизированных ситуациях общения использовалась методика М.М.Алексеевой и В.И.Яшиной.

Методика №2

Беседа по предложенной ситуации.

Цель: изучить особенности коммуникативных навыков в специально организованных разговорах с детьми.

С этой целью был установлен контакт и доверительные отношения с детьми.

Темы для общения были подобраны в соответствии с возрастом и интересами детей: о друзьях, семье, самом ребенке, предметах и игрушках, явлениях природы, книгах, интересных играх, занятиях и других видах деятельности.

Общение было направлено на выяснение следующих коммуникативных умений детей: вступать в разговор, поддерживать его, самим задавать вопросы, использовать формы речевого этикета, завершать разговор.

В два балла оценивались полные ответы детей, свидетельствующие о желании вступить в общение, самим задавать вопросы, использовать в разговоре формулы речевого этикета. В один балл оценивались односложные ответы детей, свидетельствующие о нежелании или неумении строить полные речевые конструкции, задавать вопросы, использовать в речи формулы речевого этикета.

Результаты диагностики по методике №2 (начало года)

Ф.И. ребенка	Ситуации стандартизированного общения по темам						
	О друзьях	О семье	О самом ребенке	О предметах и игрушках	О явлениях природы	О книгах	Об интересных занятиях
1	1	2	2	2	1	1	2
2	1	1	1	2	1	2	2
3	1	1	1	1	1	1	1
4	1	2	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	2
6	1	1	1	1	1	1	1
7	2	1	2	2	1	2	1
8	1	1	1	2	1	1	1
9	2	1	2	2	1	2	2
10	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	2	1	2	1	1
12	2	1	1	2	1	2	1
13	1	1	1	1	1	1	1
14	1	2	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1
16	2	2	2	1	2	2	2
17	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	2	1	1	1	1
20	1	1	2	1	1	1	2

Характеристика коммуникативных умений детей

№ ребенка в списке	Коммуникативные умения							
	Владение речевыми оборотами для установления контакта	легкость контактирования	затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми	умение отвечать на вопросы	умение задавать вопросы в ходе диалога	умение слушать собеседника	умение своевременно вступить в диалог	умение завершать разговор
1	*		*	*	*	*	*	*
2			*	*				*
3			*				*	
4	*		*					*
5			*	*		*		
6	*		*				*	
7	*	*		*	*		*	
8			*			*	*	
9	*	*		*	*	*		*
10			*					*
11	*	*					*	
12	*	*		*	*		*	
13		*		*				*
14			*					*
15			*			*		
16	*	*		*	*		*	*
17			*					
18			*					
19		*		*		*		
20	*	*		*	*		*	*
%	45	40	60	50	30	30	40	45

Методика №3

Анализ календарных планов

Цель: выявить систематичность и целенаправленность коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Любое копирование и тиражирование запрещено

2.2. Программа коррекционно-развивающей поддержки по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната

Полученные экспериментальным путем данные говорят о необходимости проведения с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, специальной целенаправленной коррекционно-развивающей работы по развитию средств общения.

Работа строилась на основе базовой типовой программы коррекционного обучения детей с задержкой психического развития (подготовительная группа) – М., 1989, а также «От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования» под редакцией Н.Е Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой[13,с.14]. В программе представлены организация и содержание коррекционно-развивающей работы с учетом уровней психического развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, структуры дефекта, индивидуальных особенностей. Опора на речевую и игровую деятельность и зону ближайшего развития ребенка обеспечило программе реализацию принципов о ведущем виде деятельности детей дошкольного возраста и учета возрастных особенностей.

Цель коррекционно-развивающей программы: развитие общения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Задачи:

- формирование эталонов средств общения и моделей их реализации в коммуникативной деятельности;
- развитие способностей адекватной интерпретации поведения партнёра по общению;
- формирование умений рационально использовать средства в собственной коммуникативной деятельности;
- формирование умений руководствоваться правилами коммуникативного поведения при выборе и использовании различных

средств общения.

Понятие «программа» в философском энциклопедическом словаре трактуется как содержание, план деятельности работ [49,с.371], который предусматривает совокупность многих элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образуя определенную структуру, то есть совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целостность, единство. В таком единстве выступают задания, упражнения и игры направленные на развитие вербальных и невербальных средств общения, индивидуальная работа с детьми по активизации и систематизации полученных знаний, работа с родителями по закреплению полученных знаний и умений детей. Каждая программа характеризуется не только наличием отношений между образующими ее элементами, но и неразрывными связями с окружающей средой. Коррекционно-развивающая программа по развитию коммуникативных возможностей построена с учетом взаимосвязей ее с занятиями по развитию речи, игровой и музыкальной деятельностью. Каждый компонент программы, находящийся в определенной соподчиненности по отношению к другим компонентам программы, влияет на эффективность процесса развития коммуникативных возможностей, а положительный результат достигается, благодаря наличию совокупности всех компонентов.

При построении программы коррекционно-развивающей поддержки учитывались следующие принципы [7, 71].

Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка согласует требование соответствия хода психического и личностного развития ребенка нормативному развитию, с одной стороны, и признание бесспорного факта уникальности и неповторимости конкретного пути развития каждой личности — с другой.

Принцип «нормативности» развития, задавая «идеальную форму» (Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин) возрастного развития, определяет связь и преемственность стадий развития ребенка, сегодняшнего (зона актуального

развития) и завтрашнего (зона ближайшего развития) уровней его развития.

Принцип «коррекции сверху вниз» посредством создания зоны ближайшего развития ребенка впервые был сформулирован Л.С. Выготским применительно к практике коррекции умственного развития детей с нарушениями развития. Теоретической базой этого принципа является положение о культурно-исторической обусловленности психики человека и специфике психического развития в онтогенезе как процесса формирования высших психических функций ребенка в ходе его сотрудничества со взрослым.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач отражает взаимосвязанность развития различных сторон личности ребенка и гетерохронность, т.е. неравномерность, их развития.

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность и единство процесса оказания психологической помощи, включающей последовательность решения задач диагностики и коррекции как особого вида психологической практики

Принцип приоритетности коррекции каузального типа. Предполагает выделение двух типов коррекции: симптоматической и каузальной, т.е. причинной коррекции. Это предполагает устранение или нивелирование самих причин, порождающих негативные явления в развитии ребенка.

Деятельностный принцип коррекции исходит из теории психического развития ребенка, разработанной в трудах А. Н.Леонтьева и Д. Б. Эльконина[34,с.45], и предполагает организацию активной деятельности ребенка, в ходе реализации которой создаются условия для его ориентировки в конфликтных ситуациях, организуется их разрешение и закладывается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности ребенка.

Принцип комплексности методов коррекционно-развивающего воздействия утверждает необходимость использования всего многообразия

методов, техник и приемов из арсенала практической детской и специальной психологии.

Разработанная программа предполагает:

- использование социально-речевых ситуаций на занятиях по разным разделам программы воспитания и обучения в детском дошкольном учреждении;
- организацию пространственно-развивающей среды;
- развитие мотивационно-потребностной сферы;
- индивидуальный и дифференцированный подходы;
- ступенчатую работу по развитию коммуникативных возможностей.

Коррекционно-развивающая работа предполагает включение социально-речевых ситуаций в занятия по разным разделам программы — это развитие речи, ознакомление с окружающим миром, изобразительная деятельность, трудовое и физическое воспитание, музыкально-ролевые занятия. В процессе коррекционной работы дети знакомятся с методами и приемами коммуникации.

Коррекционная работа включала в себя 38 ситуаций. Общая характеристика представлена в таблице №5

Содержание коррекционной программы, направленной на развитие коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Таблица №5

Коммуникативные умения	Ситуации
Умение вступать в разговор	«Разговор по телефону» «Встреча гостей» «Знакомство с новичком» «Скажи комплимент»
Умение поддерживать разговор	«Тебе позвонили по телефону» «Ты делаешь покупки в магазине» «Договориться с группой детей о распределении ролей в игре» «Договорить о постройке корабля» «Обсуждение просмотренного мультфильма, прочитанной

		книги и т.п.» «Планирование Дня добрых дел»
Умение задавать вопросы		«Поинтересуйся о любимой игрушке друга» «Выясни, в какие игры любит играть новичок» «Поинтересуйся у друга, что ему нарисовать»
Умение использовать формулы этикета	использовать речевого этикета	«Разговор по телефону» «Покупки в магазине» «Поздравление с Днем рождения» «Встреча гостей» «Поездка в общественном транспорте» «Попроси Катю объяснить тебе правила новой настольной игры и пригласи поиграть вместе с тобой»
Умение завершать диалог		«Разговор по телефону» «Покупки в магазине» «Гости»
Перенос диалогических умений в повседневную жизнь и организация позитивного общения		«Помоги няне накрыть на стол, для чего надо узнать меню на кухне» «Договоритесь в парах о росписи дымковской барышни» «Где лучше разместить новый строитель в группе?» «На участке много опавшей листвы. Как вы думаете, почему опадают листья?» «Как поднять настроение другу?» «Как можно использовать опавшие яблоки?» «Как мы можем помочь птицам зимой?» «Расспроси повара о меню на обед и помоги няне накрыть на стол»
Решение коммуникативных задач на вербальной основе		Подготовка к конкурсу загадок «Помоги Незнайке выбрать лучший рисунок (аппликацию, поделку) и объясни свой выбор».
Решение коммуникативных задач на основе изображения детьми определенных ситуаций по заданию воспитателя		«Поздравь Таню с Днем рождения» «Пригласи друга сходить с тобой в магазин за хлебом» «Покажи, как ты уступишь место бабушке в автобусе. Что ты скажешь?» «Покажи, как надо вести разговор с продавцом» «Покажи, как следует извиниться, если что-то сделал не так» «Расспроси няню о погоде и посоветуй ребятам, что лучше надеть»

Комплексный подход предусматривает сохранение в течение процесса обучения единообразия организации специальной предметно-игровой среды в специально оформленной игровой комнате, интерьер которой соответствует идее занятий «В мире сказки». На одной из стен комнаты располагается зеркальное панно, необходимое для формирования у детей представлений о себе в различных состояниях, наблюдения за пантомимическими и мимическими действиями. Помещение группы оснащено техническими средствами обучения, чтобы дети учились

узнавать различные объекты, себя и сверстников на фотографиях, видео- и аудиозаписи.

Разнообразие содержания занятий достигается посредством игровых атрибутов для активизации речевой деятельности: это игрушки для настольного театра, плоскостные предметы-заместители, театральные куклы. Для расширения коммуникативных навыков проводилось обучение действиям с предметами-заместителями в процессе создания декораций для игр, конструирования интерьера с помощью предметов окружающего быта — мебели (стулья, столы), подручного материала, макетов, поделок, изготовленных на занятиях по изобразительности и ручному труду.

Системность работы проявляется в организации психолого-педагогических коррекционных воздействий на дошкольников с помощью социально-речевых ситуаций игры. Эти воздействия рассчитаны на длительное время и оказывают влияние на всю сложную психическую структуру личности в целом. Организация и осуществление работы по развитию коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР предполагает соблюдение определенной последовательности в использовании социально-речевых ситуаций и театрализованных игр. В связи с этим работа осуществлялась поэтапно.

На подготовительном этапе решаются следующие задачи:

- установление эмоционального, доверительного контакта между педагогом и ребенком в процессе речевой и игровой деятельности;
- демонстрация педагогом и развитие у детей положительного эмоционального отношения к окружающему миру, взрослым, сверстникам, к речевой и игровой деятельности.

На подготовительном этапе дошкольников вводят в мир театрализованных представлений — драматизируют короткие литературные произведения, используя различные виды театра, создавая эмоционально-положительную обстановку в группе.

В ходе подготовительного этапа особое внимание уделяется организации ситуативно-делового и познавательного общения взрослого и детей, а также детей между собой.

Игра с куклой, а также переодевание, перевоплощение педагога в игровой персонаж выступают как средство косвенного руководства организацией утренней встречи детей, а также как способ активизации внимания детей на занятиях, создания игровой мотивации.

На этом этапе детей учат обращаться друг к другу, хвалить, знакомят с адекватными невербальным знаками привлечения внимания партнера и выражения заинтересованности в нем. Необычность куклы и «нестандартное» (не привычное обращение к ребенку свысока, а партнерское, иногда парадоксально шутливое), обязательно доброжелательное поведение педагога-персонажа способствуют возникновению положительной реакции дошкольников на взрослых. Традиционные приемы воспитания в силу особенностей внимания, несформированности регуляции действий детей с ЗПР носят своеобразный характер. Например, чтобы театрализовать русский народный хоровод, поставить детей в круг, применяются внешние опоры (ленты, обруч, нить «волшебного клубка» и т. п.). С их помощью дети фиксируют свое местоположение по линии круга или по прямой линии, перемещаясь в пространстве вслед за взрослым. Чтобы помочь детям сконцентрировать внимание на педагоге и на песне, эти игры проводятся сидя на полу, тем самым ограничивается «нолевое поведение» дошкольников. Беседа по содержанию песен позволяет проиграть и обсудить различные состояния, неприятные ощущения детей: боязнь остаться одному без матери, боль, рассеянность (например, потеря своих вещей, забывание последовательности режимных моментов), растерянность.

В ходе подготовительного этапа у детей формируется умение воспринимать новое. Этому помогают реакции удивления, улыбка, смех, интерес. Важным шагом в работе по установлению доверительных

отношений является телесный контакт. Взрослый совместно с ребенком разыгрывает сценки, песенки. Текст их изменяется в соответствии с личностными особенностями ребенка с ЗПР, его интересами, предпочтениями (в поведении, позе, еде, песнях), навязчивыми движениями. В результате дети начинают принимать взрослого как «друга», общающегося в той же «системе знаков», что и они.

При организации игровой среды учитывается тематическая комплексность игрушек, обеспечивающая отражение определенных жизненных или сказочных событий.

Включение в коррекционный процесс социально-речевых ситуаций происходил по нескольким направлениям:

- ситуации направленные на решение коммуникативных задач на вербальной основе и на основе изображения детьми определенных ситуаций по заданию воспитателя;
- формирование разных коммуникативных навыков (умение вступать в разговор, поддерживать его, завершать диалог);
- создание проблемных ситуаций, способствующих переносу диалогических умений в повседневную жизнь и организации позитивного общения.

Методика использования социально-речевых ситуаций включала решение коммуникативных задач разного типа. Детям предлагались ситуации типа речевой логической задачи, завершающейся вопросом, на который они должны ответить.

Ситуации подбирались с учетом результатов констатирующего эксперимента. Во внимание принимались выявленные особенности коммуникативных умений детей.

Коррекционно-развивающая работа с детьми на основном этапе строится с учетом их особенностей, выявленных в ходе предварительного обследования, и осуществляется в следующих направлениях:

- ознакомление с окружающим миром с целью формирования

образов-представлений о моделируемых объектах в последующей речевой деятельности и игре;

- обучение познавательным действиям и ориентировке в пространстве: реальном на основе предметной и предметно-игровой деятельности, отраженном в различных знаках — наглядных (иллюстративных) с предметами-заместителями (игрушками, графическими изображениями), условных (символических);

- обучение принятию игрового образа, роли: восприятие собственного тела, наблюдение за своими движениями, за педагогом, изменяющим реальное поведение на игровое;

- развитие психомоторики, обеспечивающей точность выполнения задуманного действия, модели: освоение крупных движений тела, действий с реальными предметами, с предметами-заместителями (с крупными, а затем меньшими по размеру игрушками), с условными изображениями и отдельными деталями костюма;

- обучение различным средствам межличностного общения и развитие функций речи: согласование действий (с игрушками, телодвижений) со словами педагога; произнесение отдельных реплик персонажей.

Переходить от одной ступени обучения к другой следует только тогда, когда ребенок овладеет запланированными знаниями, умениями, отношениями. В этом случае он будет быстрее и легче усваивать новый материал. Поскольку дети испытывают значительные трудности в овладении пространственно-развивающей средой, необходимо соблюдать определенную последовательность этапов в ходе проведения игр и отработки умственных действий на основе функционального развития речи.

Для того чтобы успешно развивались коммуникативные возможности у детей с задержкой психического развития, нужна специальная организация занятия, которая включает:

– начало занятия. Здесь проводятся беседы, основной целью которых является развитие пантомимических навыков, формирование экспрессивных жестов как средств обращения учить устанавливать визуальный контакт друг с другом, учить соотносить собственные артикуляционные действия с движениями, развить уверенность в себе, развить навыки установления вербального и невербального контакта.

– исполнительская деятельность. Здесь используются следующие приемы: чтение стихотворения, музыкальное сопровождение, индивидуальная помощь и игровые приемы.

Также для формирования положительных эмоций на занятиях данного этапа хорошо использовать игровые ситуации. Эти ситуации создают положительную эмоциональную атмосферу, повышает интерес, способствует эффективному овладению средствами общения. В игре дети отражают впечатления об окружающей жизни. Игра «оживляет» образ, а это в свою очередь определяет образное, эмоциональное восприятие, представление о предметах и явлениях окружающего, является непременным условием развития речи.

При формировании положительных эмоций на занятиях данного этапа обязательным необходимо учитывать организацию рабочего места ребенка с задержкой психического развития.

Для развития самостоятельности в использовании полученных знаний и умений используются дополнительные пособия, такие как изображения различных жестов и мимики, наборы театров, фото и видео материалы.

Выводы по 2 главе.

Таким образом, в работе по развитию коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста реализуется принятый в отечественной специальной психологии деятельностный подход. Социально-речевые ситуации и игровая деятельность являются условием, в котором развивается коммуникативная деятельность – умение ребенка понять своего партнера, опираясь как на вербальные высказывания, так и невербальные, эмоциональность и выразительность его лица, его действий, поступков; формируется умение показать и свое отношение к нему и его действиям, как в личностном, так и в сознательном планах.

Таким образом, во второй главе дается описание диагностических методик для выявления уровня развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста ЗПР. Так же в данной главе раскрывается содержание коррекционно-педагогической программы. Целью, которой является развитие коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста ЗПР.

Глава 3. Результаты и анализ результатов, полученных в ходе развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната

3.1. Результаты, полученные на констатирующем этапе исследования

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о своеобразии развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для выявления уровня развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната было изучено общение детей со взрослыми и сверстниками (метод наблюдения). С этой целью использовалась диагностическая методика М.М. Алексеевой и В.И.Яшиной.

Методика №1

Наблюдение за общением педагога с детьми и детей друг с другом.

Цель: изучить особенности мотивации и содержания коммуникативных навыков детей в ситуации общения «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок».

Наблюдение за общением дошкольников показало, что большинство детей используют крикливый тон общения, часто недоброжелательный. Лишь у 30% детей старшего дошкольного возраста зафиксирован спокойный, доброжелательный тон общения, чаще - у девочек.

Исследуя стиль общения дошкольников, нами было отмечено, что многие дети (25%) не умеют слушать собеседника, перебивают его; невнимательны к речи товарищей по общению – 40% детей; не умеют вовремя вступить в диалог – 30% детей.

Большинство детей (60%) сдержаны в мимике, жестах, интонации. Было отмечено и неуместное проявление мимики и жестов (15% детей). Остальные дети свободны в эмоциональных проявлениях, в основном, в процессе общения с педагогом.

Наблюдая за общением педагогов старших групп с детьми, было выявлено, что все они используют спокойный доброжелательный тон. Некоторые педагоги невнимательны к детям, неохотно отвечают на вопросы детей, часто дают простые односложные ответы. Часто содержание речи педагогов не соответствовало возрасту детей. Умение организовать содержательное общение с детьми наблюдалось лишь у незначительного числа педагогов.

Необходимо отметить, что дети охотнее шли на контакт с теми педагогами, которые проявляли доброжелательность по отношению к детям, использовали в процессе общения спокойный тон, видели в ребенке коммуникативного партнера, умели использовать диалог с учетом потребностей каждого ребенка.

Результаты наблюдений и анализа оформлены в приложении 1.

Количественный анализ результатов проведения данной диагностической методики можно отразить в диаграмме №1:



Для того чтобы определить знание формул коммуникативных умений детьми, а так же умения применять их в стандартизированных ситуациях общения использовалась методика М.М.Алексеевой и В.И.Яшиной.

Отвечая на вопрос: «С кем ты дружишь?» - дети называли детей группы, ближайших родственников, знакомых, но лишь трое детей объяснили свой выбор и поинтересовались о друзьях собеседника. В

ответах других ребят чувствовалась скованность. Они отвечали односложно, не задавали вопросов и не стремились как-то поддержать общение. По этому поводу педагогам были даны рекомендации. Лишь четверо детей из пятнадцати опрошенных легко вступили в диалог, поддержали его, задавая вопросы собеседнику, использовали при этом формулы вежливости («Скажите пожалуйста», «Будьте добры»).

Разговаривая с детьми о них самих, пятеро детей с увлечением рассказывали о себе, о том, что любят кушать, в какие игры играть, где гулять. Из беседы можно сделать вывод о том, что эти дети достаточно коммуникабельны, с удовольствием вступают в разговор и поддерживают его. У них обширный лексический запас, что позволяет использовать в речи вводные слова («наверное», «я думаю») и междометия. Но число таких детей невелико. Основная масса ребят (9 человек) отвечали на вопросы односложно, не пытались даже задать вопрос собеседнику.

Беседа о любимых книгах и игрушках показала, что больше половины детей не умеет вступать в диалог, отвечать на вопросы полными предложениями, самостоятельно задавать вопросы собеседнику, использовать формулы речевого этикета.

В ситуации «Кого бы ты пригласил играть вместе с собой? Пригласи. Как ты будешь это делать?» - большинство детей не обратились к партнеру по игре по имени («Давай играть в дочки – матери!», «Пошли построим корабль как вчера!», «Будешь со мной мозаику собирать?»). Лишь одна девочка пригласила так: «Катя, у тебя такие волосы красивые! Давай в салон красоты играть, только, чур, я буду парикмахером!». Эта ситуация ярко показала, что вступая в диалог, подавляющее большинство детей не использует формулы речевого этикета.

В ситуации «Как бы ты встретил новенького, который первый раз пришел в группу? Что бы ты ему предложил? Что рассказал бы, показал, о чем спросил?» большинство детей (10 человек) правильно начало общение – со знакомства, но не все дети представились сами. Пять человек сразу

предложили новенькому посмотреть морскую свинку и хомячков, двое рассказали, что спят на втором этаже двух ярусной кровати, один мальчик повел в уголок книги смотреть энциклопедию о животных. Лишь двое детей задали новенькому свои вопросы («Ты раньше в садик?», «Есть у тебя машинки – модели?»). Из этой ситуации видно, что большинство детей группы на контакт идет, но не умеет поддерживать диалог.

Для выявления умения ребенка задавать вопросы в ходе разговора мы показывали ему сюжетную картинку и предлагали задать вопросы по содержанию. Во время эксперимента мы не вступали в беседу с ребенком, а лишь отвечали на вопросы.

Дети задавали различные вопросы по содержанию, но многие затруднялись в их построении, долго молчали, обдумывая вопрос, строили вопрос – переспрос без вопросительного слова.

Следующий цикл вопросов был объединен темой «Идем в гости». На вопрос «Как ты меня встретишь, если я приду к тебе в гости?» большинство детей ответило правильно («Здравствуйте, проходите, пожалуйста... Садитесь...»).

В ситуации «Ты пришел в гости» дети вели себя по – разному: около половины ребят поздоровались с «хозяевами», некоторые начали свой визит с просьбы («Дай мне, пожалуйста, конфету...»), а один мальчик неожиданно сказал: «Цветы принесу и подарю хозяйке, даже если и не праздник...»

Анализ ответов на вопрос «Что делаешь, если приходишь на день рождения?» показал, что около 50% детей могут кратко поздравить именинника и лишь один ребенок знает, что надо не только поздравить, но и обязательно что-то пожелать («Желаю тебе, чтобы ты слушался всех взрослых, был здоров и счастлив...»).

В ситуации «Едем в общественном транспорте» лишь 25% детей знают, что вести себя надо «тихо, культурно», уступать место взрослым. Большая часть детей (65%) знает, что при выходе из общественного

транспорта принято обращаться к тому, кто стоит впереди: «Вы выходите?», «Пропустите меня, пожалуйста». Весьма показательным оказался ответ одного мальчика: «Я бабушек и девочек пропускаю, уступаю им место, но если девочки толкаются, я им место не уступлю, сам сяду». Показателен он потому, что этот ребенок знает правила этикета, но на бескультурье отвечает тем же.

Наиболее сложными для детей оказались вопросы по теме «Делаем покупки в магазине». В предложенной ситуации «Если ты был бы продавцом...» дети предлагали такие варианты своего поведения: «Я бы разговаривала с покупателями хорошо, внимательно (30% опрошенных), «Что это у вас в сумке?», «Сейчас, подождите... Что вам надо?».

Не лучше вели себя и предполагаемые покупатели, меньше половины детей обращались к продавцу со словами «Продайте мне, пожалуйста...»

Ситуация же комплимента в сравнении с другими ситуациями менее стандартизирована, более ориентирована на партнера, предполагает творчество при отборе и употреблении принятых в обществе способов выражения одобрения, похвалы.

Количественные результаты данной диагностической методики можно отразить в диаграмме №2:

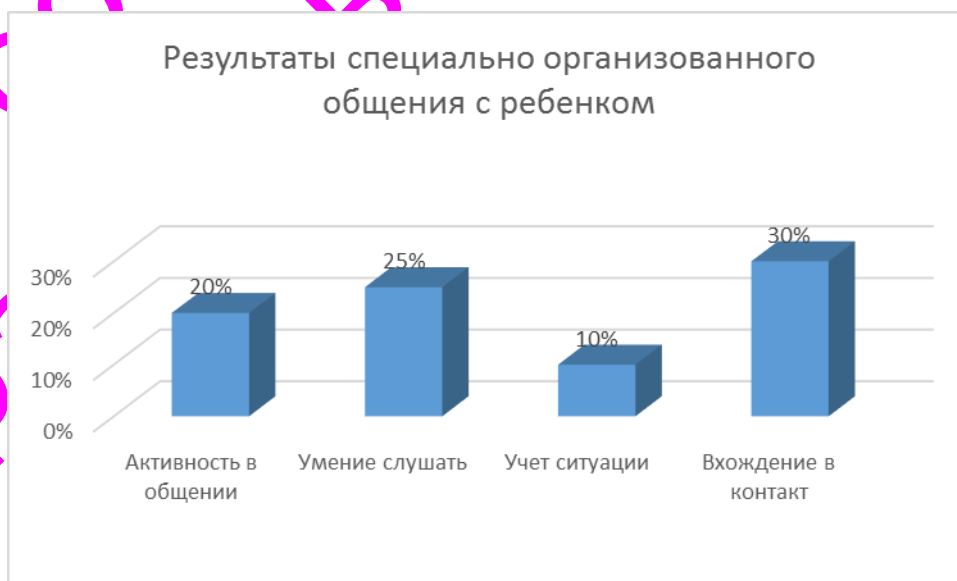


Рис 1. Результаты проведения диагностической методики

Наблюдения за общением дошкольников со взрослыми и детьми показывают: в самостоятельной деятельности детей попытки прибегнуть к комплименту возникают крайне редко. Это чаще всего одобрения внешнего вида («Какие, Настя, у тебя косички длинные!»), результатов деятельности («Какая войнушка у тебя! – одобрение рисунка). Иногда дети высказывают комплименты опосредованно («Посмотри, как у Вики платье кружится!»).

Фиксировались случаи, когда дети, видя что-то заслуживающие одобрения, вместо похвалы обращались к сверстникам с самоутверждающими репликами («Подумаешь, башня! Я еще выше построить смогу!», «Я тоже громко пою, вот послушай!»). В репликах звучит досада, зависть.

В ситуациях взаимодействия со взрослыми дети проявляют стремление сказать приятное, но это решение зачастую не находит адекватных речевых средств («У, какая вы! А почему такая? – имелось в виду нарядное платье).

В смоделированных игровых и проблемных ситуациях, стимулирующих детей на комплимент, было выявлено: 40% детей которые смогли быстро, без затруднения выразить одобрение, остальные не сумели «похвалить» ни своих сверстников, ни любимых сказочных персонажей.

Из зафиксированных «детских» комплиментов чаще встречались такие оценочные слова: хороший, красивый (они относились как к объектам похвалы, так и к результатам их деятельности), добрый, молодец; приветливый, ласковый, удалец, зайка мой.

Адресованность комплиментов у дошкольников довольно низкая. Дети шестого года жизни редко пытаются «развернуть» свои комплименты, обращаясь к конкретному адресату (3%).

Для более объективной оценки сформированности у дошкольников коммуникативных умений было проведено наблюдение за поведением детей в различных видах деятельности.

В ходе наблюдения установлено, что дети редко пользуются формулами речевого этикета, часто забывают употреблять слова благодарности, их речь почти не содержит речевых клише, иногда содержит сленговые выражения, высказывания кратки и мало содержательны.

Наблюдая за работой педагогов, было выявлено, что их собственная речь, особенно обращенная к детям, содержит мало речевых клише. Зачастую она не лишена сленговых слов и выражений. Педагоги редко применяют в речи «развернутые» формулы речевого этикета, в основном в специально созданных ситуациях при проведении праздников и развлечений, тем самым не способствуют обогащению речи воспитанников. В повседневном общении речь педагогов не является примером для подражания.

Анализ календарных планов показал, что педагоги, в основном, организуют коммуникативные игры типа «Колокол», «Оцени поступок», «Ток», способствующие формированию общения друг с другом, специальные занятия по обучению детей формулам речевого этикета проводит специалист. Один раз в месяц планируются беседы на темы: «Доброе слово», «Принимаем гостей», «Что такое хорошо и что такое плохо?».

В разделе «Индивидуальная работа с детьми» в свободное от занятий время в планах чаще всего присутствуют записи типа: «Научить Диму К., Пашу Ж. правилам поведения за столом», «Приучать Настю Ф., Катю С. к культуре гигиенических навыков».

В результате опытно-экспериментального обследования детей старшего дошкольного возраста с ЗПР было установлено, что без специального целенаправленного обучения коммуникативным умениям, правилам речевого этикета лишь у незначительной части испытуемых были зафиксированы названные умения. Наиболее оформленным у большинства детей оказалось умение проявлять доброжелательность в интонации,

мимике и жестах. В результате обследования так же было выявлено, что 45% детей владеют речевыми оборотами для установления контакта, но 60% детей испытывают затруднения в общении со взрослыми и сверстниками. Детям в общении легче отвечать на вопросы (50%), чем задавать собственные в ходе беседы. Не умеют слушать собеседника, не перебивая его, почти 80% детей, что является одной из самых важных проблем при подготовке дошкольников к школе. Больше половины детей не могли ни вовремя вступить в диалог (60%), ни завершить разговор (55%). Формулы речевого этикета проявлялись ситуативно.

Результаты диагностического исследования позволили отнести дошкольников к следующим уровням развития коммуникативных умений:

К высокому уровню относятся 2 ребёнка, так как они активны в общении; умеют слушать, понимают речь; умеют строить общение с учетом ситуации; легко входят в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражают свои мысли, умеют пользоваться формами речевого этикета. Сила звучания голоса соответствует норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует. Зрительный контакт с собеседником присутствует постоянно; расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением.

К среднему уровню относятся 4 ребёнка. Они умеют слушать и понимают речь, участвуют в общении чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчиво. Сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником присутствует только при эмоциональной заинтересованности темой беседы; расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; при повышенной эмоциональной заинтересованности беседой жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение

К низкому уровню относятся 14 детей. Они малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Слишком громкий или тихий голос, речь прерывистая, частое использование ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких-либо изменений в выражении лица во время разговора

Количественные показатели отражены на диаграмме № 3:



Рис 2. Результаты проведения констатирующего исследования

Таким образом, у большинства детей старшего дошкольного возраста с ЗПР на данном этапе эксперимента характеристики развития коммуникативных возможностей соответствуют среднему и низкому уровню развития. Хотя есть дети, у которых характеристики развития коммуникативных возможностей соответствуют высокому уровню, но их число мало. Результаты подтвердили необходимость формирования у детей с ЗПР коммуникативных возможностей.

3.2 Особенности реализации программы коррекционно-развивающей поддержки

Цель формирующего эксперимента: создать условия развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Определить содержание работы по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
2. Подобрать методы и формы работы.
3. Разработать ряд мероприятий, проводимых с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, с целью развития коммуникативных навыков в условиях интерната
4. Реализовать отобранные условия развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
5. Описать наиболее эффективные условия, способствующие развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Процесс развития коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната будет протекать более успешно при организации социально-речевых ситуаций:

- которые будут направлены на решение коммуникативных задач на вербальной основе и на основе изображения детьми определенных ситуаций по заданию воспитателя;
- в которых формируются разные коммуникативные навыки (умение вступать в разговор, поддерживать его, завершать диалог);
- в которых педагог будет создавать проблемные ситуации, способствующие переносу диалогических умений в повседневную жизнь и организации позитивного общения.

Методика использования социально-речевых ситуаций включает решение коммуникативных задач разного типа. Детям предлагались ситуации типа речевой логической задачи, завершающейся вопросом, на который они должны ответить.

Ситуации подбирались с учетом результатов констатирующего эксперимента. Во внимание принимались выявленные особенности коммуникативных умений детей.

Например, социальный педагог рассказывает: «Коля, Кирилл и Незнайка решили построить из кубиков дом, а рядом гараж». Кирилл сказал: «Я согласен, у нас будет дом для людей, а в гараже уместятся все машины». В разговор вступил Незнайка: «Глупости вы говорите, нужен не один дом, а много». Кирилл ему ответил: «Незнайка, если ты не согласен с нами, скажи об этом, не надо нас обижать». «Очень надо! Вы еще маленькие и глупые, строить не умеете!» - возразил Незнайка. Коля грустно покачал головой и сказал: «Прости, Незнайка, но мы не будем с тобой строить».

Ребята, как вы думаете, почему он так сказал? Как надо относиться к собеседникам во время разговора?»

Эта ситуация была предложена Саше Е. и Вите М., так как в результате констатирующего эксперимента было выявлено, что эти дети часто используют недоброжелательный, крикливый тон общения, не владеют речевыми оборотами для установления контакта. Первым ситуацию оценил Саша: «Потому что Незнайка обзывался». Витя добавил: «Не надо было Незнайке говорить, что ребята не умеют строить». «А как вы бы поступили в этой ситуации?» - спросил педагог. Ребята задумались... (Правила поведения они знают, но не всегда применяют). Саша сказал: «Я бы строил с ребятами, а потом еще один дом построил». Витя: «Я бы не стал говорить, что ребята глупые. Я бы сам дом строил, пусть увидят, что у меня лучше!» В это время мимо проходила Юля К.,

которая включилась в разговор: «Нет, Витя, вместе надо играть и быть дружными. Правда?»

Кроме ситуаций типа логической задачи, детям предлагались ситуации, где они выполняли задачу в практическом плане.

Например, а) социальный педагог говорит: «У Тани день рождения. Ребята пришли ее поздравить. Покажите, как они будут это делать»;

б) «Сегодня открылся книжный магазин, я – продавец, жду покупателей. Покажите, как надо вести разговор с продавцом».

Эти ситуации предлагались детям, которые по результатам констатирующего эксперимента испытывают трудности в контактирование со сверстниками и взрослыми: не умеют правильно начать диалог, закончить его (Даше А., Насте Ф., Диме К., Кирилл С., и др.).

В ситуации с поздравлением затруднение вызвало пожелание имениннику. Педагог предложил вспомнить, что обычно желают детям. Дима долго молчал, потом прошептал: «Счастья»... Когда дети вспомнили, что им обычно желают, они легко справились с заданием. Чтобы дети не перебивали друг друга, был использован прием «ракушка» (говорил только тот ребенок, которому передали ракушку, а остальные внимательно слушали).

При обсуждении разговора с продавцом выяснилось, что многие дети не знают, что разговор надо начинать с приветствия, забывают использовать слова вежливости. Для преодоления этих трудностей использовался прием «Найди ошибку». Один ребенок вел диалог с продавцом, двое – трое других внимательно слушали и анализировали речь товарища. Затем дети менялись ролями.

Согласно условиям формирования коммуникативных умений, не менее важным является подбор различных социальных речевых ситуаций, в которых будут формироваться различные коммуникативные умения.

Для того чтобы охватить все задачи формирования коммуникативных умений, специально организованные социально-речевые ситуации были сгруппированы в соответствии с выделенными выше критериями.

Некоторые ситуации использовались для формирования различных коммуникативных умений. Например, ситуация «Встреча гостей» была использована для формирования умения вступать в разговор, умения использовать формулы речевого этикета, умения завершать диалог, а ситуация «Разговор по телефону» - для формирования умения вступать в разговор, поддерживать его, использовать формулы речевого этикета; способствует переносу диалогических умений в повседневную жизнь.

Согласно третьего условия, были созданы социально-речевые проблемные ситуации, способствующие переносу коммуникативных умений в повседневную жизнь. Для этого организовывалось позитивное общение.

Например, Владик П., согласно результатов констатирующего эксперимента, испытывает трудности в составлении вопросов, использовании формул речевого этикета, не любит дежурить. Ему было предложено накрыть на стол, для чего надо узнать меню на кухне. Владик охотно согласился, потому что еще ни разу его не отпускали одного на кухню. Но прежде чем мальчик ушел, педагог спросил у него, как он будет узнавать меню. Владик подумал и сказал: «Что сегодня на обед?». Ему было предложено подумать еще немного, какие вежливые слова могут использовать дети. Немного постояв с опущенной головой, он добавил: «Еще поздороваюсь и спасибо скажу». Педагог похвалил мальчика, напомнил о правилах поведения в коридоре, и Владик с удовольствием отправился на кухню. Он справился с заданием, с удовольствием рассказывал, какая посуда нужна и помогал ее ставить. Он был гордым весь остаток дня и хвалился всем.

Еще один пример. Педагог заранее договорился с администрацией о покупке нового напольного строителя для группы. Когда строитель

принесли в группу, было организовано общение детей по поводу «Где лучше разместить новый строитель в группе?».

Дошкольники активно включились в обсуждение проблемы: одни предлагали сложить строитель у окна, другие – вынести его в коридор, третьи говорили, что в спальне много места, и можно сложить его там... Дети галдели и старались перекричать друг друга.

Педагог усадил детей на ковре, предложил поднимать руки и говорить по одному, объясняя свой выбор. Особое внимание обращалось на тех, кто, согласно результатам констатирующего эксперимента, испытывал трудности в общении со сверстниками (Даша А., Настя Ф., Паша Ж., Дима К.). Даша предложила сложить строитель у окна, потому что там света больше. Дима К. решил, что лучше всего, когда строитель в спальне стоит, потому что там можно тихонько играть, если спать не хочется. Насте хотелось, чтобы строитель был поближе к куклам. А Паша предложил вынести его в коридор, потому что там можно оставлять постройку на следующий день и она никому не мешает. Большинство детей согласилось с Пашей и сложили новый строитель в углу в коридоре.

Самое важное, чтобы дети научились использовать диалогические умения в повседневной жизни. Для этого создавались различные проблемные ситуации, требующие обсуждения.

Например, на участке социально-реабилитационного центра дети с педагогом разбили клумбу. Возникла проблема: «Какие цветы лучше посадить на клумбе?». Имея рассаду настурции, георгинов «Веселые ребята», календулы, посаженную заранее, воспитатель организовал обсуждение.

Таня М. предложила: «Высокие цветы надо посадить в середину, а низкие по краям». Вика К.: «Какая рассада есть, такую и сажать надо. Что мы зря старались что ли?». Лиза Р. возразила: «Ты что не хочешь, чтобы красивее было?». «Главное, чтобы они все время цвели. Когда много цветов, настроение хорошее бывает», - сказала Катя С.. Дети активно

обсуждали проблему, старались не перебивать друг друга. В итоге был устроен субботник, на котором дети и взрослые сажали цветы на клумбе. К выращенной детьми рассаде добавились астры, игольчатые георгины и бархатцы. Клумба понравилась всем. Проблема была решена.

Коммуникативные задачи решались детьми и на основе изображения определенных ситуаций по заданию социального педагога.

Например, ситуация «Поинтересуйся о любимой игрушке друга» была направлена на формирование умения задавать вопросы. Эта ситуация была предложена детям, которые, согласно констатирующему эксперименту, не умеют задавать вопросы с вопросительным словом и без него (Жене А., Коле М., и др.).

С этой целью был установлен контакт и доверительные отношения с детьми. Беседовали с каждым ребенком в отдельности. Сначала педагог сам задавал детям вопросы, показывая пример, а затем просил их расспросить своего друга. В данной ситуации использовался игровой прием «Интервью». Дети охотно «превращались» в корреспондентов. С заданием справились все.

Переносу коммуникативных умений в жизнь способствовало так же поощрение общения педагогом. Дети так увлеклись, что нарисовали любимые игрушки своих друзей, затем была организована выставка.

Подробное описание специально созданных речевых ситуаций можно найти в приложении 3.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента создавались условия для развития коммуникативных возможностей детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, была разработана и апробирована методика их развития через специально созданные речевые ситуации.

3.3. Сравнительный анализ результатов, полученные на констатирующем и контрольном этапах исследования

С целью выявления изменений развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната, после реализации методики, был проведен контрольный срез. Полученные результаты позволили увидеть положительную динамику в развитии коммуникативных возможностей.

Цель контрольного этапа опытно-экспериментальной работы: выявить уровни развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Задачи контрольного этапа опытно-экспериментальной работы:

1. Провести повторную диагностику развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
2. Определить динамику развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната по результатам проделанной работы.
3. Сравнить результаты констатирующего и контрольного этапа работы и сделать выводы.

Для проведения диагностирования была использована та же критериальная база, что и на констатирующем этапе. Условия проведения контрольного эксперимента те же, что и на констатирующем этапе работы.

В результате проделанной работы было выявлено, что:

1. Изменились особенности коммуникативных возможностей в ситуации общения «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок» (Приложение 2).

Наблюдение за общением дошкольников показало, что большинство детей (75%) используют доброжелательный тон общения. Этот показатель улучшен на 40% по сравнению с началом года. Но есть еще дети, которые

не всегда проявляют доброжелательность (Настя Б., Владик Е., Паша Ж., Саша К. и Владик Н.), не могут высказать одобрение иначе как «Ну и что, а я дом еще выше построю». У этих детей завышена самооценка из-за неправильного отношения к «успехам» детей. На этих детей обращено внимание психолога и даны рекомендации воспитателям.

У 60% детей зафиксирован спокойный, некрикливый тон общения. Если в начале года из 30% большинство составляли девочки, то сейчас заметно увеличилось количество мальчиков (20%), которые перестали кричать, общаясь друг с другом. Некоторые дети (Вероника Г., Егор М., Владик Н.) контролируют себя только в присутствии воспитателя. Рекомендовано продолжить работу с ними по формированию тона общения.

Исследуя стиль общения дошкольников, нами было отмечено, что результаты детей значительно улучшились: внимание к речи собеседника возросло на 20%; невнимание уменьшилось на 20%. Но есть дети, которые не могут концентрировать внимание на какой – то деятельности, они постоянно отвлекаются (Владик Е., Аня К., Егор М., Владик Н.). На этих детей обращено внимание психолога, совместно разработаны коррекционные упражнения для проведения воспитателем.

Перебивают собеседника лишь 10% дошкольников (было 25%); проявляют терпение, ждут очереди для высказывания 80% детей, что на 5% лучше результата начала года.

Не мешают общению 70% дошкольников, результат улучшен на 40% благодаря проведенной работе с мальчиками по культуре речи и поведения, решению специально организованных ситуаций на нравственную тематику. Но есть дети (Настя Б., Владик Е., Саша К., Егор М.), с которыми рекомендовано продолжить эту работу.

На 30% увеличилась степень раскованности в жестах, мимике и позе; формулами речевого этикета стали пользоваться в повседневной жизни

75% старших дошкольников, что на 40% больше по сравнению с началом учебного года.

2. Были изучены и скорректированы особенности развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната в специально созданных речевых ситуациях.

В результате использования речевых ситуаций были решены задачи на вербальной основе и на основе изображения детьми определенных ситуаций по заданию воспитателя, что позволило сформировать у детей различные коммуникативные умения.

В конце года 75% дошкольников показали владение оборотами для установления контакта, что на 30% больше по сравнению с началом учебного года. Но 25% детей (60% в начале года) по – прежнему испытывают трудности в общении со взрослыми и сверстниками (Женя А., Коля Г., Вероника Л.). На этих детей было обращено внимание психолога. Трудности в общении испытывают так же дети (Егор М., Владик Н.), у которых плохо развиты процессы торможения возбуждения. С ними воспитателям рекомендовано проводить индивидуальную работу по воспитанию нравственных качеств личности.

На 40% больше детей старшего дошкольного возраста стали использовать полные ответы на вопросы, научились задавать вопросы в ходе диалога 35% дошкольников, чему способствовал игровой прием «Интервью».

65% детей к концу года научились слушать собеседника, не перебивая его. В начале года эта цифра составляла лишь 30%. Больше половины детей (70%) научились своевременно вступать в диалог и завершать его.

Организуя диалогическое общение детей на формирующем этапе эксперимента, воспитатель поощрял позитивное общение, что способствовало переносу диалогических умений в жизнь.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что уровень сформированности диалогических умений у детей старшего дошкольного возраста в ходе экспериментальной работы значительно повысился: средний – на 45%, высокий – на 15%, а низкий уменьшился до 10%.

К высокому уровню отнесены 5 детей, так как они активны в общении; умеют слушать, понимают речь; строят общение с учетом ситуации; легко входит в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражают свои мысли, умеют пользоваться формами речевого этикета. Сила звучания голоса соответствует норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует. Зрительный контакт с собеседником присутствует постоянно; расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением.

К среднему уровню отнесены 12 детей. Они умеют слушать и понимают речь, участвует в общении чаще по инициативе других; умение пользоваться формами речевого этикета неустойчиво. Сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником присутствует только при эмоциональной заинтересованности темой беседы; расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; при повышенной эмоциональной заинтересованности беседой жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение

К низкому уровню отнесены 3 ребёнка. Дети малоактивны и малоразговорчивы в общении с другими детьми и педагогом, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Слишком громкий или тихий голос, речь прерывистая, частое использование ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное

отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких-либо изменений в выражении лица во время разговора

Количественный анализ отражен в диаграмме № 4:



Рис 3. Контрольное выявление уровня развития коммуникативных возможностей у дошкольников

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов показал:



Рис. 4. Динамика развития коммуникативных возможностей у дошкольников с ЗПР

В Главе 3 раскрыты особенности реализации программы коррекционно-развивающей поддержки по развитию коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната. Представлены результаты сравнительного анализа констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы. Сформулированы выводы по проблеме исследования.

Заключение

В данной работе была изучена специальная, психологическая, педагогическая и методическая литература по проблеме развития коммуникативных возможностей у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.

Исследование проводилось на базе ГОУ ТО «Новомосковской специальной (коррекционной) школы-интернат для детей сирот и детей оставшихся без попечения родителей с ограниченными возможностями здоровья». В исследовании принимали участие 20 человек детей.

В ходе проведения исследования были решены следующие задачи:

1. Изучена коррекционная, психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
2. Составлена и апробирована диагностическая программа для изучения уровня развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
3. На основе результатов диагностического исследования, составлена и апробирована коррекционно-развивающая программа направленная на развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.
4. Обработаны и проанализированы результаты экспериментального исследования, сформировать выводы и рекомендации.

Специально разработанные в ходе экспериментально-исследовательской работы социально-речевые ситуации и методика их использования явились одним из наиболее эффективных методов развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната. Они были направлены на решение коммуникативных задач на вербальной основе и на основе изображения детьми определенных ситуаций по заданию воспитателя.

В специально созданных социально-речевых ситуациях формировались различные коммуникативные умения (умение вступать в разговор, поддерживать его, завершать диалог).

Специально созданные педагогом проблемные ситуации способствовали развитию умения договариваться о чем-либо во время общения, расспрашивать собеседника, соблюдать правила речевого этикета, вызывать сочувствие, убеждать, доказывать свою точку зрения. А самое главное, они помогли перенести коммуникативные умения в повседневную жизнь. Переносу коммуникативных умений в повседневную жизнь способствовало так же поощрение воспитателем позитивного речевого общения.

Результаты контрольного этапа эксперимента показали, что уровень развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната в ходе экспериментальной работы значительно повысился: средний – на 45%, высокий – на 15%, а низкий уменьшился до 10%.

А, следовательно, выполнена цель работы – определены педагогические условия формирования коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в специально организованных социально-речевых ситуациях.

Однако необходимо отметить, что в рамках одного исследования невозможно решить все проблемы развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната. Следует особое внимание уделить более глубокому изучению мотивационной готовности воспитанников к общению со сверстниками; влиянию психологических особенностей ребят на процесс формирования коммуникативных навыков и выработке дифференцированного подхода к воспитанникам со стороны педагогов. С изучением названных и других проблем связаны перспективы дальнейших поисков научно-обоснованных

путей совершенствования процесса развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в условиях интерната.



Список литературы:

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 4-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2013.- 400с.
2. Алексеева М.М., Яшина В.И. Речевое развитие дошкольников – М.: Издательский центр «Академия», 2006 - 160с.
3. Алябьева Е.А. Коррекционно-развивающие занятия для детей старшего возраста. - М., «Академия», 2013г.
4. Андреева Г.М. Социальная психология Учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. 5-е изд., испр. и доп. Издатель: «Аспект Пресс», 2007.-363 с.
5. Андриенко Е.В. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А.Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 264 с.
6. Арушанова А.Г. Развитие диалогического общения: Речь и речевое общение детей. – М., Мозаика-Синтез, 2008. – 128с.
7. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М. Издательский центр «Академия», 2009 -260с
8. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие. - М.: Аспект Пресс, 2002
9. Бехтерев В.М. Мозг: структура, функции, патологии, психика. Избранные труды. Т.1. М.: Дека, 2006
10. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития. М.: Гном-Пресс, 2012. 60 с.
11. Бурменская Г.В., Карабанова О.А. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М.: Просвещение, 2007

12. Веракса Н.Е., А.Н. Веракса А.Н. Развитие ребёнка в дошкольном детстве: методическое пособие - М.: Мозаика–Синтез, 2006-2010
13. Веракса А.Н., Гуторова Н.Ф. Практический психолог в детском саду: методическое пособие - М.: Мозаика – Синтез, 2011.16
14. Волков Б.С., Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. – М., Педагогическое общество России, 2004г. – 240 с.
15. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду. М., Мозаика-Синтез, 2006. – 56с
16. Горянина В.А. Психология общения; Учебник для студентов вузов / В.А.Горянина – М: Академия, 2002 – 416с.
17. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: Учебник для вузов (Под ред. А.П. Садохина. - М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002. - 352с.
18. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского. М., 2010. 256 с.
19. Диагностика речевого развития дошкольников: научно-методическое пособие /Под ред. О.С.Ушаковой. М.: Мир, 2007
20. Дубровина, И. В. Психологическое развитие воспитанников детских домов. / И.В.Дубровина. - М., 2009.
21. Джерелиевская М.А. Установки коммуникативного поведения. – М., «Просвещение», 2000. – 170с.
22. Иванов Н.В., Бардинова Е.Ю., Калинина А.М. Социальное развитие детей в ДОУ: Метод.пособие.- М.: ТЦ Сфера, 2008.-128с.
23. Истоки диалога: Книга для воспитателей /Под ред. А.Г.Арушановой, _ М.: Мозаика – Синтез, 2003. - 261с.
24. Клинические основы дошкольной коррекционной педагогики и специальной психологии /Под ред. В. И. Селиверстова. М., ВЛАДОС, 2010. 176 с.
25. Козлова С.А. Мой мир - М.: ТЦ Сфера, 2008.-128с.
26. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, хвастаюсь и радуюсь» М., 2013

27. Коваленко С.В, М.И. Кременецкая Развитие коммуникативных способностей и социализация детей старшего дошкольного возраста. - С-Пб, 2011г.
28. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии. М.: Образование плюс, 2006. 254 с.
29. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., «Педагогика», 2007. – 143с.
30. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии - М.: 2000. С. 350.
31. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб: Речь, 2006. 352 с.
32. Марковская И.Ф. Задержка психического развития у детей. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М., 2013. С. 140-143.
33. Мониторинг в детском саду. СПб.: «ИДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО_ПРЕСС», 2011. – 592с.
34. Немов Р.С. «Психология». Т.1. – М.: Владос., 2011г.
35. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М., «Педагогика», 2011. – 254с.
36. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. /Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2011. – 336с.
37. Пазухина И.А. Давайте познакомимся! Тренинговое развитие и коррекция эмоционального мира дошкольников 4-6 лет С-Пб, 2014 г.
38. Петрова Т.И., Петрова Е.С. Игры и занятия по развитию речи дошкольников. М., Школьная Пресса, 2013. – 123с.
39. Поддъяков Н. Проблемы психического развития ребенка // Дошкольное воспитание, 2001, №9, с 14 – 19.

40. Платонова, Н.М. Теория и методика соц. работы [текст]: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений/ Н.М. Платонова. Г.Ф.Нестерова.-2-е изд., испр. и доп. – М.; Издат. центр «Академия», 2012.- 400с.
41. Придумай слово: Речевые игры и упражнения для дошкольников/ Под ред. О.С.Ушаковой. М.: Издательство института психотерапии, 2009
42. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» // под редакцией Н.Е. Вераксы, М.В.Васильевой, Т.С.Комаровой, – М.: Мозаика-Синтез, 2010
43. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2010. — 304 с.
44. Развитие речи в детском саду. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2008.
45. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. – М., Издательский центр «Академия», 2010. – 195с.
46. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2012 г. — 461 с.
47. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. – М., «Академия», 2012. – 256с.
48. Успех. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М., Просвещение, 2011. – 3030с.
49. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста; Владос - Москва, 2010. - 288 с.
50. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Развитие речи детей 5-6 лет. Дидактические материалы; Вентана-Граф - Москва, 2010. - 171 с.

51. Ушакова О.С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. М.: Просвещение, 2009
52. Чулкова А. В. Формирование диалога у дошкольника; Феникс - Москва, 2008. - 224 с.
53. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. М.: ТЦ Сфера, 2005. 320с.
54. Шматко Н.Д. Дети с отклонениями в развитии. М.: «АКВАРИУМ ЛТД», 2001. 68-72 с.
55. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Ростов-на-Дону, 2007
56. Юдина Е.Г. Конференция. Диагностика в системе дошкольного образования// Вопросы психологи 2010 - №3

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
И УЧЕБНЫХ ЦЕЛей**

ПРИЛОЖЕНИЕ №1

Методика №1Наблюдение за общением педагога с детьми и детей друг с другом.

Цель: изучить особенности мотивации и содержания коммуникативных умений детей в ситуации общения «взрослый – ребенок», «ребенок – ребенок».

Основным методом исследования коммуникативных умений детей являются наблюдение. Наблюдение за общением воспитателей с детьми в течение длительного периода на занятиях, в процессе продуктивных видов деятельности, на прогулках, в игре. Содержание разговоров фиксировалось по возможности дословно с сохранением особенности речи участников и их поведения.

Вопросы для анализа записей:

- Поводы общения детей с воспитателями и сверстниками;
- Инициативность, адресность речи;
- Тематика и содержание разговоров;
- Анализ особенностей речи детей (лексика, ее богатство и разнообразие; развернутость высказываний; использование речевых клише, формул речевого этикета, культура поведения во время речевого общения);
- Особенности речи педагога (лексическая, грамматическая, фонетическая оформленность речи; соответствие речи возрасту детей; умение педагога организовать содержательное общение с детьми, решать в ходе общения задачи воспитания и обучения);
- Проявление доброжелательности во время общения;
- Использование жестов, мимики, поз.

Результаты диагностики зафиксированы в таблице 1.1 (начало года)

	Участники общения	Тон общения				Стиль общения							Речевой этикет
		доброжелательный	Недоброжелательный	спокойный	крикливый	внимание к речи собеседника	невнимание	перебивает собеседника	не перебивает, ожидает очереди	не мешает общению	сдержанность в жестах, мимике, позе	развязность в жестах, мимике, позе	
Дети	1	*		*		*			*	*	*		*
	2	*			*	*		*	*	*	*		*
	3				*		*		*				
	4		*		*		*	*				*	
	5				*	*		*				*	
	6		*		*		*	*			*		
	7		*		*		*	*				*	
	8				*	*		*	*		*		*
	9	*		*	*		*	*	*	*	*		*
	10	*		*	*	*		*	*	*	*		*
	11				*	*		*	*	*	*	*	*
	12				*	*		*	*	*	*		
	13		*		*	*		*	*	*	*		
	14			*	*	*		*	*	*	*	*	*
	15	*		*	*	*		*	*	*	*	*	*
	16	*			*	*	*	*	*	*	*	*	*
	17		*		*	*		*	*	*	*	*	*
	18		*		*	*	*	*	*	*	*	*	*
	19	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
	20	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Количество детей в %		35	25	30	70	60	40	25	75	30	60	40	35

Результаты диагностики в таблице 1.2 (конец года)

	Тон общения				Стиль общения								Речевой этикет
	доброжелательный	недоброжелательный	спокойный	крикливый	внимание к речи собеседника	невнимание	перебивает собеседника	не перебивает, ожидает очереди	не мешает общению	сдержанность в жестах, мимике, позе	развязность в жестах, мимике, позе		
Дети	1	*		*	*			*	*	*	*	*	
	2	*		*	*			*	*		*	*	
	3		*		*	*		*			*	*	
	4	*		*	*	*		*	*		*	*	
	5	*		*	*	*		*	*		*	*	
	6		*		*	*	*	*				*	
	7	*		*	*	*		*	*		*		
	8		*		*	*		*	*		*	*	
	9	*		*	*	*	*	*	*		*	*	
	10	*		*	*	*		*	*	*			
	11	*		*	*	*		*	*		*	*	
	12	*		*	*	*		*	*	*		*	
	13	*		*	*	*		*	*	*			
	14		*	*	*	*	*				*		
	15	*		*	*	*		*	*	*		*	
	16	*		*	*	*	*	*	*	*	*	*	
	17	*		*	*	*		*	*	*		*	
	18		*		*	*	*	*	*	*	*	*	
	19	*		*	*	*		*	*	*		*	
	20	*		*	*	*		*	*	*	*	*	
Количество детей в %	75	25	60	40	80	20	10	80	70	30	70	75	

ПРИЛОЖЕНИЕ №2

Методика №2

Беседа по предложенной ситуации

Цель: изучить особенности диалогического общения детей старшего дошкольного возраста в специально созданных речевых ситуациях.

С этой целью был установлен контакт и доверительные отношения с детьми. Беседовали с каждым ребенком в отдельности.

1. Темы для общения были подобраны в соответствии с возрастом и интересами детей: о друзьях, семье, самом ребенке, предметах и игрушках, явлениях природы, книгах, интересных играх, занятиях и других видах деятельности.

2. Общение было направлено на выяснение следующих коммуникативных умений детей: вступать в разговор, поддерживать его, самим задавать вопросы, использовать формы речевого этикета, завершать разговор.

В два балла оценивались полные ответы детей, свидетельствующие о желании вступить в общение, самим задавать вопросы, использовать в разговоре формулы речевого этикета. В один балл оценивались односложные ответы детей, свидетельствующие о нежелании или неумении строить полные речевые конструкции, задавать вопросы, использовать в речи формулы речевого этикета.

Таблица №1 (начало года)

Ф.И. ребенка	Ситуации стандартизированного общения по темам						
	О друзьях	О семье	О самом ребенке	О предметах и игрушках	О явлениях природы	О книгах	Об интересных занятиях
1	1	2	2	2	1	1	2
2	1	1	1	2	1	2	2
3	1	1	1	1	1	1	1
4	1	2	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	2
6	1	1	1	1	1	1	1
7	2	1	2	2	1	2	1
8	1	1	1	2	1	1	1
9	2	1	2	2	1	2	2
10	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	2	1	2	1	1
12	2	1	1	2	1	2	1
13	1	1	1	1	1	1	1
14	1	2	1	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1
16	2	2	2	1	2	2	2
17	1	1	1	1	1	1	1
18	1	1	1	1	1	1	1
19	1	1	2	1	1	1	1
20	1	1	2	1	1	1	2

Таблица №1 (конец года)

Ф.И. ребенка	Ситуации стандартизированного общения по темам						
	О друзьях	О семье	О самом ребенке	О предметах и игрушках	О явлениях природы	О книгах	Об интересных занятиях
1	1	2	2	2	1	1	2
2	2	1	2	2	1	2	2
3	1	2	2	2	1	1	1
4	1	2	2	1	2	1	1
5	1	2	2	2	1	1	2
6	2	1	1	1	1	1	2
7	2	2	2	2	1	2	1
8	1	1	2	2	1	1	2
9	2	1	2	2	2	2	2
10	1	2	2	1	2	1	2
11	1	2	2	1	2	1	1
12	2	2	2	2	1	2	2
13	1	1	1	2	1	1	2
14	1	2	2	2	1	1	2
15	1	2	2	1	1	2	2
16	2	2	2	2	2	2	2
17	1	2	2	1	1	1	2
18	1	1	2	2	1	1	1
19	1	2	2	1	2	1	1
20	2	2	2	1	1	1	2

Таблица 2.(начало года)

Характеристика коммуникативных умений детей

№ ребенка в списке	Коммуникативные умения							
	Владение речевыми оборотами для установления контакта	легкость контактирования	затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми	умение отвечать на вопросы	умение задавать вопросы в ходе диалога	умение слушать собеседника	умение своевременно вступить в диалог	умение завершать разговор
1	*		*	*	*	*	*	*
2			*	*				*
3			*				*	
4	*		*					*
5			*	*		*		
6	*		*				*	
7	*	*		*	*		*	
8			*			*		
9	*	*		*	*	*		*
10			*					*
11	*	*					*	
12	*	*		*	*		*	
13		*		*				*
14			*					*
15			*			*		
16	*	*		*	*		*	*
17			*					
18			*					
19		*		*		*		
20	*	*		*	*		*	*
%	45	40	60	50	30	30	40	45

Таблица 2.(конец года)

Характеристика коммуникативных умений детей

№ ребенка в списке	Коммуникативные умения							
	Владение речевыми оборотами для установления контакта	легкость контактирования	затрудненность контактирования со сверстниками и взрослыми	умение отвечать на вопросы	умение задавать вопросы в ходе диалога	умение слушать собеседника	умение своевременно вступить в диалог	умение завершать разговор
1	*	*		*	*	*	*	*
2	*		*	*	*	*		*
3		*		*		*	*	
4	*	*				*		*
5	*		*	*	*	*		*
6	*	*		*	*		*	
7	*	*		*	*		*	*
8		*		*	*	*	*	*
9	*	*		*	*	*	*	*
10		*		*	*	*		*
11	*	*		*	*		*	
12	*	*		*	*		*	*
13	*	*		*		*		*
14	*			*		*	*	*
15			*	*		*	*	
16	*	*		*	*	*	*	*
17	*		*					
18			*	*			*	
19	*	*		*	*	*	*	*
20	*	*		*	*		*	*
%	75	70	25	90	65	65	70	70

ПРИЛОЖЕНИЕ №3

Речевые ситуации, способствующие развитию коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста, оставшихся без попечения родителей.

Решение коммуникативных задач на вербальной основе, умение поддержать разговор

- Нина пришла в гости к Марине. «Давай рисовать», - предложила Марина и дала ей черный и синий карандаши. Марина хотела нарисовать зеленого крокодила – она видела его вчера в зоопарке, и он ей очень понравился. Но зеленого карандаша у нее не было. Тогда она попросила у подружки зеленый карандаш. «А ты нарисуй крокодила синим, тоже будет красиво», - посоветовала Марина. Нина сказала, что она не хочет рисовать, оделась и ушла домой...

Почему Нина не захотела рисовать?

- Наташа с Леной играли в мяч. Мяч покатился в лужу. Коля хотел помочь девочкам достать мяч, но не удержался на ногах и упал в лужу сам. Лена начала смеяться. Воспитатель сделала Лене замечание...

Почему воспитатель сделала ей замечание?

- Антоша, Кирюша и Незнайка решили построить дом, а рядом гараж. Кирюша сказал: «Я согласен, у нас будет дом для людей, а в гараже уместятся все машины». В разговор вступил Незнайка: «Глупости вы говорите, нужен не один дом, а много». Кирюша ему ответил: «Незнайка, если ты не согласен с нами, скажи об этом, не надо нас обижать». «Очень надо! Вы еще маленькие и глупые, строить не умеете!» - возразил Незнайка. Антоша грустно покачал головой и сказал: «Прости, Незнайка, но мы не будем с тобой строить».

Ребята, как вы думаете, почему он так сказал? Как надо относиться к собеседникам во время разговора?»

- В автобусе едет Витя. Он смотрит в окно. Вошла пожилая женщина. Она попросила Витю: «Мальчик, уступи мне, пожалуйста, место. У меня так сильно ноги болят!» Витя ответил: «Извините, но я первый место занял» и отвернулся к окну. Женщина смутилась. На Витю все оглянулись. Молодая женщина встала и предложила сесть пожилой даме.

Почему все оглянулись на Витю?

- Няня несла обед из кухни: в одной руке поднос с хлебом, в другой – ведро. Перед дверью остановилась – не может открыть. Дети так увлеклись игрой, что не заметили этого. Только Юля подбежала на помощь няне. «Молодец, Юлечка», - сказала няня...

За что похвалила няня Юлю?

- Коля и Петя вышли погулять с животными. Коля нес котенка на руках, а Петя вел на поводке собаку. Увидев кота, собака хотела наброситься на него, но Петя удержал поводок. А потом предложил Коле: «Давай ты отпустишь кота, а я отпущу собаку и посмотрим, как они будут гоняться друг за другом»...

Как ты думаешь, примет ли это предложение Коля?

- Дети играли во дворе. Вдруг начался сильный дождь, сверкала молния, гремел гром. Все бросились по домам. Маленькая девочка бежала под дождем. Упала в лужу и громко заплакала. Но никто не решался выбежать под дождь и помочь девочке. Вдруг какая – то женщина выбежала из подъезда и подняла малышку. Увидев стоящих в подъезде ребят, она сказала: «Эх вы, трусы, бросили человека в беде!»

За что женщина назвала ребят трусами?

- Витя с Наташей смотрели мультфильм. В групповую комнату вошла няня. Витя быстро встал и предложил ей мягкое кресло. Няня ласково улыбнулась мальчику и поцеловала его...

За что бабушка поблагодарила мальчика?

- Был теплый день. Дети с воспитателем отправились на луг. Они там бегали. Собирали цветы, смеялись. Юра заметил на стебельке

кузнечика, присел на корточки и внимательно его рассматривал. Неожиданно кузнечик сделал длинный прыжок. Юра погнался за ним и наступил на него. Когда мальчик убрал ногу, все увидели раздавленного кузнечика. «Да, сегодня мама не дождетя своего кузнечика. Она наверное будет горько плакать», - сказала воспитатель и стала собирать детей домой. Став в строй, Юра вдруг горько заплакал.

Почему заплакал Юра?

- Дети, окружив стол, за которым сидел Сережа, рассматривали книжку о приключениях Зайца, весело обсуждая их. Оксане так хотелось посмотреть, что нарисовано, она даже встала на цыпочки, пыталась заглянуть, но безуспешно. Огорчившись, хотела уже отойти. Володя заметил это и попросил потесниться других, предлагая ей встать рядом. Воспитатель похвалила Володю...

За что его похвалили?

Умение задавать вопросы

- Поинтересуйся о любимой игрушке друга. (Используй опорные вопросы: Как называется? Какого цвета? Какого размера? Какой формы? Из чего сделана? Для чего? Как играть?)

- Выясни, в какие игры любит играть новичок. (подвижные или спокойные, сюжетно – ролевые или дидактические, настольно – печатные или конструктивные)

- Поинтересуйся у друга, что ему нарисовать. (Что? Каким цветом? Каким размером? Как разместить на листе?)

- Расспроси няню о погоде и посоветуй ребятам, что лучше надеть.

Умение вступать в диалог, поддерживать и завершать его

- Открылся книжный магазин. Тебе надо купить книгу о животных Африки. Я – продавец. Покажи, как ты будешь покупать нужную книгу.

- В группу пришел новичок. Ты хочешь с ним познакомиться. Что ты скажешь?

- Ты едешь в автобусе. Следующая остановка твоя, а в дверях много народу. Что ты будешь делать?

- Я звоню по телефону и ошибаюсь номером, попадаю к тебе. Что ты скажешь?

- Тебя послали за хлебом. Что ты скажешь продавцу в магазине?

Перенос диалогических умений в повседневную жизнь и организация позитивного общения

- Узнай на кухне меню и помоги няне накрыть на стол.

- Договорись с другом о росписи дымковской барышни (работа в парах), перчаток или сапог.

- Друг загрустил. Как можно поднять ему настроение?

- В группу дали новый строитель. Где лучше разместить строитель?

- На участке детского сада разбили клумбу. Какие цветы лучше посадить на клумбе?

- В детском саду большой урожай яблок. Что можно из них приготовить или как лучше использовать?

- У нашей няни день рождения. Как мы можем ее поздравить?

- У китайской розы, которая стоит у окна, завяли листья. Как помочь растению?

- На участке много опавшей листвы. А почему опадают листья?

- Зимой птицам холодно и голодно. Можно ли им помочь?

- Ваня разбил себе нос. Как выдумаете. Почему это произошло?

- Скоро масленица. Как лучше украсить участок детского сада к празднику?

- Ты капитан. Твоя команда проиграла в соревновании. Подбодри ребят. Что ты им скажешь?

Решение коммуникативных задач на основе изображения детьми определенных ситуаций по заданию воспитателя

- У Тани день рождения. Покажи, как нужно поздравлять с днем рождения.
- Тебя послали за хлебом. Пригласи с собой друга.
- Ты едешь в автобусе. Покажи, как ты уступишь место бабушке.

Что ты скажешь?

- Ты покупаешь килограмм апельсинов. Что ты скажешь продавцу?

- На прогулке ты нечаянно толкнул товарища. Что ты ему скажешь?

- Руслан с Сергеем шли за хлебом. Когда они проходили мимо ларька с мороженым, Руслан говорит Сергею: «Давай купим мороженое, а маме скажем, что деньги потеряли». Что будет дальше? Как бы ты поступил?

- Воспитатель предложил детям одеваться на прогулку. Вадик зашел в раздевалку и увидел, что Наташа не одевается. «Ты почему не одеваешься?» _ спросил он у нее. «У меня палец болит, и я не могу застегнуть кофту», - ответила Наташа. Как ты думаешь, что будет дальше. А как бы ты поступил?

- Дети смотрели сказку в театре кукол. Галя была дежурной и поэтому опоздала на спектакль. Когда она зашла в зал, то все места уже были заняты. Она остановилась в нерешительности. Выискивая свободное место. Как поступят дети, увидев Галю? Как поступил бы ты, если увидел, что девочка стоит?

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В НАУЧНЫХ
И УЧЕБНЫХ ЦЕЛЯХ.