

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Семенец Александра Станиславовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психолого-педагогическая коррекция коммуникативной деятельности
детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы Психология и педагогика
развития ребенка в условиях специального сопровождения

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

_____ (дата, подпись)

Руководитель

канд. мед. наук, В.Ю. Потылицина
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

_____ (дата, подпись)

Обучающийся:

Семенец А.С.
(фамилия, инициалы)

_____ (дата, подпись)

Дата защиты _____

Оценка _____
(прописью)

Красноярск 2020

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Теоретический анализ проблемы развития коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	11
1.1 Понятие общения и его роль в психическом развитии.....	11
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	24
1.3 Особенности коммуникативной сферы детей с задержкой психического развития.....	41
Выводы по первой главе	52
Глава 2. Методологические основы изучения и коррекции особенностей коммуникативного процесса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	55
2.1 Организация и проведение исследования.....	55
2.2 Результаты исследования.....	59
Выводы по второй главе.....	64
Глава 3. Коррекционно-развивающая программа для формирования коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.....	66
3.1 Принципы построения и проведения коррекционно-развивающей программ.....	66
3.2 Рекомендации по разработке коррекционно-развивающей программы для формирования коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.....	73
Выводы по третьей главе.....	87

Заключение.....	88
Список литературы.....	92
Приложение.....	102

Введение

Актуальность исследования. Потребность в общении является одной из основных социальных потребностей в жизни каждого человека и лежит в основе всех межличностных отношений. Данная потребность возникает и проявляется уже на самых ранних этапах жизни человека. Л.С. Выготский отмечал, что тяга к общению проявляется у детей еще в младенческом возрасте. В первую очередь это эмоциональное общение с матерью, но со временем потребность в общении подталкивает ребенка искать эмоциональный контакт сначала с другими взрослыми, а с течением времени со сверстниками и другими детьми. На ранних этапах развития ребенка общение является важной коммуникативной деятельностью и направлена на формирование взаимоотношений.

В современном мире перед родителями встает множество нерешенных задач, неверно расставленные приоритеты, а также недостаток времени приводит к недостатку общения детей и родителей. Тем не менее в первые годы его жизни ребенку особенно важно общение с близкими, ведь именно оно закладывает основу для дальнейшего гармоничного формирования личности ребенка. По причине нехватки внимания со стороны близких у ребенка заметно повышается эмоциональная восприимчивость и стремление привлечь внимание к своей персоне, на фоне этого проявляются конфликты с воспитателем, учителями и сверстниками, уход в себя и депрессивно-невротические нарушения психики, вспыльчивость. Такие в такой ситуации дети не приобретают нужных навыков общения.

В отечественной педагогике и психологии вопросами о развитии, сущности и особенностях коммуникативных умений, занимались такие выдающиеся личности, как О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, И.А. Алексеев, В.А. Сонин, В.Н. Снетков, Е.С. Яхонтова, Л.В. Куликова, а так же многие другие, различные исследователи уверены в необходимости работать над формированием коммуникативных умений у детей начиная с дошкольного возраста и укреплять эти навыки с течением времени.

Впервые термин задержка психического развития (ЗПР) был введен отечественным детским психиатром Г.Е. Сухаревой в 60-х годах XX века. Задержка психического развития (англ. mental retardation) - особый тип дефицитарной аномалии психического развития ребенка (В.С. Мухина, 2000). Недоразвитие эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР ярко проявляется именно при переходе от дошкольного образования к школьному обучению. В работе М.С. Певзнер и Т.А. Власовой (1973) говорится, что для младших школьников с ЗПР характерна не критичность, неадекватная самооценка и неорганизованность.

В свою очередь хотелось бы заострить внимание именно на детях с задержкой психического развития, ведь для них вопрос о коммуникативных умениях является еще значительнее. Специфика таких детей начала изучаться под руководством Т.А. Власовой и Т.С. Певзнер. В настоящее время большая часть внимания психологов, педагогов, а также практиков и теоретиков коррекционной педагогики прикована к проблемам социализации у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Изучение специфики развития коммуникативной деятельности у детей с задержкой психического развития необходимо также для определения своеобразия их отставания в плане личностного развития. Рассматривая различные формы психических нарушений, отмечается, что задержка психического развития является одним из самых распространенных диагнозов.

В различных исследованиях, которые рассматривают проблемы социального развития детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается, что их коммуникативные навыки развиты недостаточно, вдобавок отмечается незрелость общения и проявляется ситуативность поведения в целом. (Р.Д. Триггер, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова, Е.С. Слепович и другие) Существует множество работ в которых авторы подчеркивают, то, что у таких детей доминирует прагматическая направленность общения в отношениях со взрослыми, общая потребность в общении у них снижена, отмечается низкий уровень речевых и неречевых средств общения с окружающими и

речемыслительных действий, все вышеперечисленное затрудняет процесс межличностного взаимодействия у этой группы детей, а так же приводит к нарушению социализации и социальной адаптации у них в младшем школьном возрасте. (Е. Слепович, Р.Д. Триггер, Д.И. Бойков, Е.Г. Злобина и другие)

При всем том, что исследование коммуникативной сферы и проблем с ней у младших школьников с задержкой психического развития вызывает интерес у исследователей, до сих пор нет целостного представления об особенностях коммуникативной деятельности таких детей. В данное время, единство представлений о процессах образования у детей с задержкой психического развития в коммуникативной деятельности, не полностью рассмотрены условия, содействующие эффективному формированию основных компонентов их положительному коммуникативному действию. Можно говорить о том, что особого внимания требуют такие исследования, в которых рассматриваются особенности формирования коммуникативных навыков, личных качеств, необходимых человеку для межличностных взаимодействий, полноценной реализации общения, которые проявляются в умениях строить свое поведение и отношения в обществе в соответствии с задачами общения, особенностями собеседника и требованиями ситуации, а также проявляются в осознанных коммуникативных действиях.

Актуальность данного исследования определяют такие факторы как высокая значимость коммуникативных компетенций личности для успешной и своевременной социализации детей, низкий уровень коммуникативных умений детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте, профилактика отрицательного влияния несформированности этих умений на развитие личности ребенка в целом, а также необходимость поиска эффективных источников и средств получения информации по данной проблеме.

Анализируя исследования, в которых рассматриваются навыки общения детей с задержкой психического развития, можно выделить ряд **противоречий** между:

- значимостью комплексного подхода к формированию коммуникативных умений и необходимостью чёткой дифференциации психических функций и их свойств в работе с детьми с задержкой психического развития;

- потребностью осуществления целенаправленной работы по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и недостаточной разработкой психолого-педагогических условий формирования коммуникативных умений у детей данной категории.

На основе продемонстрированных выше противоречий была сформулирована **проблема исследования**: каковы же особенности коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития?

Цель исследования - изучить особенности коммуникативной деятельности и разработать комплекс рекомендаций для эффективного формирования коммуникативных умений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Объект исследования: коммуникативная деятельность детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности развития коммуникативных навыков детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования: коммуникативная деятельность детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста имеет особенности (снижена потребность в общении, общение носит ситуативный характер).

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

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, изучить степень теоретической и практической разработанности проблемы в психологии;
2. Выявить актуальный уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, исследовать особенности развития их коммуникативных навыков.
3. Обработать полученные данные с помощью методов математико-статистического анализа и сформулировать выводы и разработать практические рекомендации по формированию коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР для их педагогов и родителей.

Методы исследования:

Теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение информации, математико-статистический анализ.

Эмпирические: программированное наблюдение за деятельностью учащихся младших классов с задержкой психического развития, анализ медико-психолого-педагогической документации, беседа, адаптированные тесты, анализ продуктов деятельности учащихся, психолого- педагогический эксперимент.

Методы обработки результатов: качественный и количественный анализы результатов исследования, метод наглядного предъявления результатов.

В психолого-педагогическое исследование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были включены следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж. Пиаже; Флейвелл, 1967).
2. Методика «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007).

3.Методика «Дорога к дому» (модифицированное задание «Архитектор-строитель», Возрастно-психологическое консультирование..., 2007)

База исследования: МАОУ СШ №7 г. Красноярск. В исследование принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательных классах.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и конкретизации современных представлений об общих и специфических закономерностях отклоняющегося развития, в частности о специфике развития коммуникативной сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для педагогов и родителей по развитию коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития.

Этапы проведения исследования. В осуществлении исследования можно выделить основных 3 этапа.

Первый этап - поисково-аналитический. Данный этап включает в себя подбор, изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования. Так же на данном этапе исследования определялись теоретические и методологические основы работы, цели и задачи, в том числе уточнялись объект и предмет исследования.

Второй этап - экспериментальный, который включал в себя разработку и проведение практического исследования коммуникативной сферы младших школьников, согласно выбранным методикам. А также обработку, проверку и систематизацию полученных результатов (проведение формирующего эксперимента)

Третий этап - заключительно-обобщающий. Предполагает под собой анализ, обобщение и систематизацию результатов экспериментальной работы, подведение итогов и оформление материалов исследования.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы педагогами и психологами в процессе формирования коммуникативных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Материалы исследования могут быть использованы в процессе преподавания коррекционной педагогики, детской психологии, а также в практической работе психологов в образовательных учреждениях.

Структура курсовой работы. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы состоящий из 102 источников и приложения.

Глава 1. Теоретический анализ проблемы развития коммуникативной деятельности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

1.1 Понятие общения и его роль в психическом развитии

Общение – специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества.

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми; интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми, например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника; перцептивная сторона общения включает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания [2].

Общение является важным аспектом в жизни каждого человека. Оно играет далеко не последнюю роль в процессах становления личности и социализации человека. В психологии вопросам, связанным с проблематикой общения, отведено особое место в разделах общей психологии, психологии личности и многих других направлениях психологии. Педагогическую психологию, в некотором подходе, вообще рассматривают через призму общения, потому что многие стороны процессов обучения и воспитания связаны непосредственно с общением.

Также можно говорить о том, что общение является одним из центральных понятий в социальной психологии, так как правильно выстроенное межличностное общение порождает такие феномены как понимание людьми друг друга; руководство и лидерство; сплоченность в коллективе и другие.

Тематика общения и проблем, с ним связанных, представляет собой актуальную проблему для многих наук. Например, в философском течении данным вопросом занимались такие ученые как Л.П. Буева, А.А. Бурдный, Б.Д.

Прыгин, Е.А. Злобина, М.С. Каган, В.М. Соковин и другие. В рамках педагогической науки его изучали: С.В. Кондратьева, В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик и другие. В психологии так же часто рассматривались вопросы непосредственно связанные с проблемами общения, его изучением и анализом, это можно заметить в работах таких авторов как: В.И. Леви, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.И. Лисина, Я.Л. Коломенский и многие другие.

Общение — это важнейший фактор психического и социального развития личности. Согласно психологическому словарю под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко, общение — это взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера [25]. В жизни каждого человека необходимы навыки общения для полного и качественного взаимодействия с другими людьми, а также для полноценной адаптации в социуме.

В психологии общение определяют как сложный и многоплановый процесс развития и установления контактов между людьми, который рождается из потребности в совместной деятельности, а так же включает в себя такие аспекты как: обмен информацией, восприятие и понимание другого человека и выработку единой системы действий [46].

Множество ученых занимаются проблемами общения, из-за чего существует много подходов и различных точек зрения о вопросах о сущности общения. Среди всех точек зрения на это понятие основными выделяют следующие:

1. Деятельность есть средство общения людей.
2. Общение — это самостоятельная человеческая деятельность.
3. Общение — это атрибут других видов человеческой деятельности, условие их существования.

Современные авторы (Б.Ф. Ломов, Г.М. Андреева, В.В. Юрчук, Б.Д. Прыгин и другие) понимают общение как многогранный процесс, выступающий одновременно и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их

сопереживания и взаимопонимания. Если обращать внимание в основном на процессе обмена информацией, то общение превращается в коммуникацию, более узкое явление, но напрямую с ним связанное [46].

Основываясь на вышеперечисленных факторах, а также различных теориях и подходах, выделяют три стороны общения:

1. Информационная сторона (информационно-коммуникативная), она заключается в передаче, обмене и понимании информации. Для достижения этой цели необходимо, чтобы обе стороны, вступающие в коммуникацию использовали одну и ту же знаковую систему общения.
2. Интерактивная сторона (регуляторно-коммуникативная), при помощи которой координируется и вырабатывается стратегия совместных действий индивидов при совместной деятельности.
3. Перцептивная сторона (аффективно-коммуникативная), благодаря которой происходит эмоциональное восприятие и понимание друг друга индивидами, вступающими в процесс общения.

Без сомнения, можно говорить о том, что каждый аспект человеческих отношений реализуется в различных специфических формах общения. Общение как реализация межличностных отношений — это процесс, наиболее изученный в разделе именно социальной психологии. В психологии существует некая направленность отождествлять общение и межличностные отношения. Безусловно доказано, что эти процессы и связаны между собой, зная это вряд ли можно согласиться с идеей их полного отождествления. Общение, в том числе в системе межличностных отношений, обусловлено процессом совместной жизнедеятельности людей. Исходя из вышесказанного можно говорить о том, что общение безусловно необходимо для осуществляется самых разнообразных межличностных отношениях, то есть как в случае положительного, так и в случае отрицательного отношения одного человека к другому процесс общения продолжается. То же относится

и к характеристике общения на макроуровне как реализации общественных отношений. И в этом случае, общаются ли между собой группы или индивиды как представители социальных групп, акт общения должен состояться, вынужден состояться, даже если группы антагонистичны. Необходимость такого двойственного понимания общения, как в широком, так и в узком смысле слова, вытекает из самой логики понимания связей между межличностными и общественными отношениями.

В процедуре общения выделяют следующие этапы:

- Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т. п.). Данная потребность существует у каждого человека и побуждает его вступать в контакт с другими людьми.
- Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.
- Ориентировка в личности собеседника.
- Планирование содержания своего общения – человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.
- Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.
- Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.
- Корректировка направления, стиля, методов общения.

При условии того, что, хотя бы одно из звеньев акта общения утеряно или же нарушено, то говорящему не удастся достичь ожидаемых результатов общения, при таких условиях межличностное общение оказывается неэффективным. Эти умения называют “социальным интеллектом”, “практически – психологическим умом”, “коммуникативной компетентностью”, “коммуникабельностью”.

Коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией между людьми, ведущей к взаимному пониманию. “Коммуникация” в переводе с латыни означает “общее, разделяемое со всеми”. Если взаимопонимание

между субъектами общения добиться не удастся, то считается, что коммуникация не состоялась. Для того чтобы удостовериться в том, что коммуникация удалась, необходимо иметь обратную связь с собеседником, должно быть понимание того, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.

Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые межличностные контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерны такие критерии:

- Достижение взаимопонимания партнеров.
- Лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечение достижение целей с оптимальным расходом ресурсов).

Коммуникативная компетентность рассматривается в психологии как особая система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.

Причинами плохой коммуникации могут быть:

- Стереотипы – упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуаций, в конечном счете люди не могут объективно анализировать и понимать других людей, а также многие проблемы и ситуаций;
- “Предвзятые представления” — это некая склонность человека отрицать все, что противоречит его собственным взглядам, в том числе что-то новое и необычное (“Мы верим тому, чему хотим верить”). Многие люди редко осознают, что толкование событий другими людьми, мнение отличающееся от их собственного так же имеет право на существование, как и их собственное.
- Плохие отношения между субъектами общения также являются причинами плохой коммуникации, поскольку если отношение человека враждебное, убедить его в чем-либо довольно проблематично;

- Отсутствие внимания и интереса собеседника. Интерес к общению возникает, когда человек осознает значение получаемой для себя информации (с помощью этой информации он может получить желаемое или же предупредить неподходящее ему развитие событий);
- Пренебрежение фактами, то есть привычка делать выводы-заклучения при отсутствии достаточного числа фактов;
- Ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т. п.
- Неверный выбор стратегии и тактики общения.

Коммуникативная составляющая прослеживается в составе всех сторон общения, а коммуникативные умения обеспечивают его и обуславливают эффективность совместной деятельности людей (О.В. Костюк). Под коммуникативными умениями принято понимать совокупности личностных качеств, необходимых человеку для полноценного овладения и реализации общения, а также для осуществления межличностного взаимодействия, проявляющиеся в осознанных коммуникативных действиях, умении строить свое поведение в соответствии с условиями и задачами общения, особенностями собеседника и требованиями ситуации.

А.А. Бодалев и Б.Г. Ананьев одними из первых начали исследовать коммуникативные качества личности человека, они подробно описали компоненты общения как психологического процесса, а также описали необходимые для нормального общения качества. После в работах Т.М. Андреевой, А.В. Батаршева, Ю.В. Бессмертной, Ю.В. Касаткиной, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова и других коммуникативные умения были представлены как элемент структуры коммуникативной способности.

Исходя из знаний о том, что, общение является одним из основных видов деятельности людей, очевидно, что оно влияет на весь ход формирования личности человека, а также на многие характеристики личности в системе субъект-субъектных отношений. В работах ряда исследователей доказано, что

коммуникативные умения способствуют психическому развитию ребенка (М.И. Лисина, А.Г. Рузская), помимо этого они влияют на общий уровень деятельности ребенка (Д.Б. Эльконин).

В настоящее время к вопросам развития общения, формирования коммуникативных умений и навыков приковано особое внимание исследователей (Б.Г. Ананьев, Г.М. Бушуева, В.К. Дьяченко, Л.Р. Мунирова и другие). Исследования последнего времени показали, что общение напрямую влияет на формирование личности и становление межличностных отношений (А.В. Запорожец, М.И. Лисина). Посредством освоения ребенком культурно-исторического опыта, непосредственным носителем которого является взрослый, происходит его психическое развитие. Данный процесс имеет сложный и запутанный характер, большую роль в нем играет правильно выстроенное, адекватное и организованное общение ребенка со взрослым (Л.С. Выготский; М.И. Лисина, Н.Н. Андреева, 1980; М.И. Лисина, 1996, 1998; Д.И. Фельдштейн, 1994). Именно в процессе общения формируется отношение ребенка к окружающим предметам, явлениям и миру в целом, а также к деятельности и самому себе. Одним из важнейших условий становления коммуникативных навыков ребенка является совместная деятельность со взрослым в процессе обучения.

Какова же роль общения в развитии ребенка? Для чего необходимо общение со взрослым? Какую все-таки роль играет общение в жизни ребенка?

Общение с ребёнком - неотъемлемая часть его воспитания. Оно играет решающую роль, и является необходимым условием в развитии ребёнка. В свою очередь общение является основой формирования потребностей и способностей личности ребенка. Общение с другими людьми - является источником разнообразного спектра переживаний и чувств.

В процессе общения развивается и формируется речь ребёнка, которая в свою очередь является одной из самых важных предпосылок совместной работы со взрослыми и сверстниками в дальнейшем, на основании этого

развивается понятийное мышление, что является отличительной особенностью человека от всего животного мира (только с помощью него возможно овладение всеми достижениями культуры и цивилизации). Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод, что, овладев речью с помощью общения с родителями, взрослыми или со старшими детьми, ребёнок сможет в дальнейшем найти общий язык со сверстниками, сможет работать в группе и при помощи информационного обмена устанавливать отношения с другими детьми.

Вопросами формирования и развития коммуникативных навыков у детей, так же, как и проблемами общения, занималось множество специалистов, как психологов, так и педагогов. На данный момент относительно множества граней и аспектов процесса коммуникации еще ведутся различные исследования.

О.А. Санькова считает, основой успешной адаптации человека в общественной среде является высокий уровень развития коммуникативных навыков, а их формирование должно осуществляться с раннего возраста [73].

По мнению Л.Я. Лозован коммуникативные навыки, являются необходимым условием для развития личности ребенка. Сформированность данных навыков является субъективным условием эффективности социализации личности в обществе и самостоятельного осуществления дошкольниками разных видов деятельности [45].

По мнению Е.О. Смирновой: «Коммуникативные навыки – это осмысленные действия ребенка (на основе знаний структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности), а также способность правильно строить свое поведение, управлять им согласно целям общения [76].

Из выше представленного определения можно выделить два важных аспекта:

- Коммуникативные навыки — это собственно осмысленные коммуникативные действия детей, основывающиеся на системе знаний и достигнутых умений, и навыков;
- Коммуникативные навыки — это способность детей управлять своим поведением, употреблять самые разумные приемы и способы действий в решении различных коммуникативных задач.

Не смотря на первый взгляд разнящиеся точки зрения, нельзя поспорить с тем, что все эти ученые сходятся во мнении, что общение является одним из главных видов деятельности ребенка.

Говоря о аномалиях или дефектах в развитии у детей нельзя не отметить, что различные нарушения в коммуникативной сфере непосредственно влияют на развитие личности ребенка. Например, искажается представление и отношение ребенка к себе, а также затрудняется осознание себя как личности (И.В. Дубровина, М.И. Лисина, Н.Н. Толстых и другие). На фоне недостатка общения четко просматривается, что темп формирования коммуникативных умений и психических процессов снижается. На момент поступления в школу у таких детей наблюдается несформированность нужного социального статуса, в следствии чего они попадают в категорию дезадаптированных детей (М.К. Бардышевская, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицина и другие). Большое значение сформированность коммуникативных навыков имеет тогда, когда ребенку приходит время переходить на школьный этап обучения, в таком случае недостаточность или же полное отсутствие коммуникативных навыков затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, в последствии приводя к тревожности, нежеланию ходить в школу, отсутствию интереса к учебе и нарушению процесса обучения в целом.

Такие исследователи как Я.Л. Коломинский, Н.А. Лемаскина, Л.Я. Лозован, М.Г. Маркина, А.В. Мудрик, Л.Р. Мунирова, А.А. Реан, Е.Г. Савина рассматривают коммуникативные умения, как совокупность умений, определяющих личностные качества ребенка, необходимые для организации

и осуществления процессов взаимодействия в социуме и обучения. Вопросами становления коммуникативных умений у учащихся с нормальным развитием занимались Н.С. Глуханюк, Л.Я. Лозован, Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, Е.Г. Савина и др.

Немаловажным фактором психического развития детей в младшем школьном возрасте представляется его общение со взрослыми и сверстниками. В работах О.Я. Гойхман, Ю.М. Жукова, А.А. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.К. Марковой подчеркивается особая важность такой формы активности ребенка, как способность устанавливать взаимоотношения. М.И. Лисина [44], А.К. Маркова [49] отмечали, что во время общения особо значимым является не только проявление личных качеств ребенка, но и их развитие и формирование в процессе общения в целом. Это является следствием того, что в процессе коммуникации люди усваивают общечеловеческий опыт, знания, ценности, способы деятельности и поведения которые накапливаются и тянутся через многие поколения, так человек формируется как личность и субъект деятельности. Если рассматривать общение в данном ключе, то можно утверждать, что оно становится самым важным фактором развития личности.

Для нормально развивающихся детей в концепции деятельностного подхода М.И. Лисиной были разработаны общие закономерности развития коммуникативной сферы. В работах, связанных с данным направлением, отмечается, что развитие общения со взрослым у детей от рождения и до семи лет происходит как смена основных форм общения. Каждая из форм общения, с помощью которой ребенок взаимодействует со взрослым, характеризуется особым содержанием социальных потребностей, ведущих мотивов, основных средств коммуникации, каждая из форм общения соответствует определенному уровню развития коммуникативной деятельности ребенка.

Для детей раннего и младшего дошкольного возраста характерна ситуативно-деловая форма общения. То есть ребенок обращается ко взрослому по поводу той деятельности, которой он занимается в настоящий

момент, а также затруднений и вопросов, интересующих его в текущий момент времени.

В возрасте четырех лет ребенок начинает выходить из привычной ему схемы в общении. Таким образом оно переходит в иную, более высокую форму и принимает внеситуативный характер.

Для детей среднего дошкольного возраста характерна внеситуативно-познавательная форма общения. Здесь центральное место в общении принадлежит стремлению понять, узнать что-либо. В этом возрасте познавательные интересы ребенка расширяются, он стремится узнать все об окружающем его мире, из-за своего любопытства он расспрашивает взрослого обо всем во круг. Ребенок начинает задавать много вопросов в отношении окружающего его мира, о различных предметах и явлениях. Ребенку важно найти отклик на волнующие его вопросы именно со стороны взросло.

Со временем ребёнка начинают больше интересовать различные события, происходящие во взаимоотношениях людей. Предметом его общения становятся нравственно-этические проблемы. Во время обсуждения этих проблем со взрослым ребенок ищет взаимопонимания в оценке происходящих социальных явлений, а также сам учится формам социального поведения. Старший дошкольник уже умеет согласовывать свои действия со сверстниками в процессе продуктивной деятельности или совместной игры, делает это он исходя из общественных норм поведения и правил, которым его обучили взрослые. У ребенка этого возраста сформирована сфера интересов и мотивов, есть внутренний план действий и способность оценки результата своих действий и возможностей, что характеризует его поведение.

К седьмому году жизни ребенка на первый план выходит внеситуативно-личностная форма общения, представляющая собой высшую форму коммуникативной деятельности в дошкольном возрасте, данная форма общения служит целям более глубокого познания социального мира людей. Главной отличительной особенностью этой формы общения является

стремление к взаимопониманию и сопереживанию в отношениях со взрослым. Внеситуативно-личностное общения формируется на основе личностных мотивов, а осуществляется при помощи речевых средств общения. Для полноценного личностного развития ребенка и успешного обучения в школе важно, чтобы сформировался достаточный уровень общения ребенка со взрослым. (Л.Н. Галигузова, Е.В. Субботский. А.Д. Кошелева)

Многие исследователи занимались изучением возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. Нельзя отрицать того, что именно в младшем школьном возрасте закладываются психологические основы для межличностных отношений, взаимоотношений в коллективе, но вместе с тем есть и некоторые психологические ограничения для данной группы детей. Установлено, что у младших школьников знания о ценностях и нормах коммуникации в обществе соответствуют возрастным возможностям этих детей, но реального воплощения в конкретных жизненных ситуациях, имеющихся у них знания, не применяются, это связано с недостаточностью сформированности коммуникативных умений у детей данного возраста. Критериями высокого уровня сформированности коммуникативных умения у младшего школьника являются такие показатели как [44]:

- Самостоятельная и устойчивая актуализация процесса принятия и передачи информации собеседнику, планирование предстоящего сообщения и его устно-речевое воплощение в соответствии с планом;
- Готовность к взаимодействию с партнером в процессе совместной деятельности, умение взаимодействовать, ориентация на партнера, самостоятельное решение конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества;
- Отсутствие симптомокомплексов дезадаптации;
- Развитость перцептивного компонента: понимание отношения со стороны другого, способность к выделению личностных характеристик партнера;

- Способность к сопереживанию.

Учебная деятельность детей в младшем школьном возрасте и их общение со взрослыми и сверстниками очень сильно переплетены между собой и ни то не другое, по своей сути, не может существовать отдельно. В целом ребенок младшего школьного возраста черпает опыт отношений пермяком из социума, приобретая сведения в различных областях, познавая окружающих его людей, а также получая знания о нормах и правилах общения в социуме. Результат обучения в школе во многом зависит от того, как организовано построено общение детей в коллективе, внутри которого происходит постоянное, непрерывное взаимодействие младших школьников. Детский коллектив воспитывает у ребенка множество важных социально-психологических качеств: коммуникативные качества (социальный интеллект, умение понимать партнера, тактичность, вежливость, умение вступать в контакт и поддерживать его), коллективистские качества (способность к кооперации и взаимодействию, разумному соотнесению личных и общественных интересов, к сопереживанию), а так же навыки общественной дисциплины. Среда, в которой ребенок находится развивает у него эмоционально-волевую сферу, поскольку именно межличностные отношения дают основную пищу чувствам, переживаниям, тренируют в эмоциональном отклике, помогают развить механизмы саморегуляции (самоконтроля, самообладания и т.д.).

Ход и результаты учебной деятельности постоянно и неотвратно воздействуют на многие характеристики коммуникативной деятельности детей. Можно сделать вывод, что нельзя работать над речью детей, не учитывая воспитательные возможности их общения. Они заключаются в том, что не только расширяют общий кругозор ребенка и способствуют развитию психических образований, позволяющих успешно выполнять учебную деятельность, но и развивают эмоциональную сферу.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Младший школьный возраст относится к периоду детства ребенка. Ведущим видом деятельности детей в этом возрасте является учеба. В учебном процессе ребенок осваивает различные знания, умения и навыки, выработанные человечеством в процессе эволюции.

Младший школьный возраст — это такой этап развития ребёнка, который совпадает по времени с периодом обучения в начальной школе. Хронологические границы этого возраста различны в разных странах и в разного рода исторических условиях. После 1943 граница младшего школьного возраста понизилась с 8 до 7 лет, с 1984 - до 6 лет. Данные границы могут быть относительно обще определены в интервале от 6-7 до 10-11 лет, их уточнение и различие зависит от официально принятых в стране сроков начального обучения.

Поступая в школу, каждый ребенок независимо от собственного желания, или же желания родителей, как бы автоматически занимает совершенно иное, новое для него место в системе отношений людей: у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. Близкие взрослые, учитель, даже посторонние люди общаются с ребенком не только как с уникальным человеком, но и как с человеком, взявшим на себя обязательство (неважно вольно или по принуждению) учиться, как все дети его возраста.

После внедрения и распространения на территории Российской Федерации инклюзивного образования, вопросы, связанные с обучением детей с особенностями развития, приобрели особую актуальность. С каждым годом появляется все больше новых исследований в различных областях психологии и многие из них связаны с тем какие особенности и своеобразия бывают в процессе обучения у детей с различными нозологиями.

В Федеральном Законе Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» в ст.2 п. 27 закреплено понятие «инклюзивного образования» [33], которое заключается в обеспечении равного доступа к образованию и образовательным ресурсам для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. Инклюзивное образование предусматривает не только включение детей с ОВЗ в образовательный процесс, но и перестройку всего процесса образования для обеспечения образовательных потребностей всех детей. Бесспорно, необходимо говорить об обязательном и непрерывном развитии инклюзивного образования, для того чтобы любой ребенок с индивидуальными особенностями и возможностями мог обучаться в школе, получая должное образование и внимание, как и все дети, необходимы особые условия, т. е. условия нетипичные для наших школ.

ЗПР или задержка психического развития по своей сути является нарушением скорости и темпа психического развития ребенка, в котором он, достигая школьного возраста, продолжает находиться в кругу дошкольных, игровых интересов, что заметно влияет на успех и качество школьного обучения. Слово “задержка” в данном понятии подчеркивает временный (несоответствие уровня развития ребенка его возрасту) и в то же время характер отставания, то есть имеется возможность преодолеть данное отставание с возрастом, при этом известно, что чем раньше создаются адекватные условия развития и обучения детей данной категории, тем больше шансов преодолению задержки.

В целом ЗПР — это синдром временного отставания в развитии отдельных функций или всей психики в целом, а также снижение темпа реализации потенциальных возможностей ребенка. Чаще всего задержка психического развития обнаруживается у детей именно при переходе на ступень школьного обучения и выражается у них в общей недостаточности запаса знаний, ограниченности представлений о мире в целом, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, быстрой перенасыщаемостью интеллектуальной деятельности и общем

преобладанием игровых интересов над учебными, что присуще дошкольникам [48].

Из всей массы детей, непосредственно нуждающихся в реализации особых образовательных потребностей, дети с задержкой психического развития относятся к самой обширной категории детей. Младших школьников данной категории можно разделить на группы, имеющие следующие признаки:

- Сниженную работоспособность для получения и обработки информации
- Малую сформированность умственной операции
- Низкую мотивацию к учебной деятельности
- Слабый уровень познавательной деятельности
- Лишь частичные знания об окружающем мире
- Задержку психического развития при сохранных анализаторах, необходимых для формирования речи.

Причины возникновения ЗПР у детей рассматриваются в работах многих ученых, этим вопросам занимались такие исследователи как: М.С. Певзнер [57], Т.А. Власовой [2], В. И. Лубовского [48], Л. И. Переслени, З.И. Калмыковой и др. В рамках исследований выделяют, что одной из основных причин задержки психического развития являются минимальные (слабовыраженные) органические повреждения мозга ребенка, как врожденные, так и полученные внутриутробно или же при родах, а также в раннем периоде жизни ребенка. Задержка психического развития также возникает в результате ослабления центральной нервной системы ребенка посредством перенесенных инфекционных заболеваний, хронических соматических состояний, интоксикаций, травм головного мозга, нарушений в работе эндокринной системы. В появлении такого синдрома как задержка психического развития так же немало важную роль играют конституционные факторы, органическая недостаточность нервной системы ребенка генетического происхождения, а также длительные неблагоприятные условия

воспитания. Неблагоприятные социальные факторы имеют свойство усугублять уже имеющуюся у ребенка неуспеваемость и отставание в развитии, но никак нельзя говорить о том, что они являются главной или единственной возможной причиной задержки психического развития [47].

Различные исследователи отмечают дефицитарность различных свойств внимания у детей с задержкой психического развития, таких как: концентрация, распределение, объем внимания и другие. Также отмечается недостаточная сформированность произвольного внимания у данной группы детей.

Психологи отмечают тот факт, что дети с задержкой психического развития во время занятий ведут себя крайне рассеянно, часто отвлекаются на какие-либо внешние факторы, они не способны сосредоточенно слушать или интенсивно работать во время всего урока. Внимание младших школьников с задержкой психического развития крайне неустойчиво. Неустойчивость внимания детей с задержкой психического развития также сочетается с повышенной отвлекаемостью. Отвлечение внимания, снижение уровня концентрации и иные связанные с этим компоненты наблюдается при утомлении детей. Вышеперечисленные факторы напрямую влияют на успешность школьного обучения, например становится ясно, что при повышенной отвлекаемости и рассеянности дети перестают в полной мере воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются серьезные пробелы, большое количество получаемого на уроках материала ребенок не усваивает вовсе, а письменные работы содержат множество ошибок и исправлений.

Обобщая вышесказанное можно утверждать, что у детей с задержкой психического развития отмечаются следующие особенности внимания:

- 1) Неустойчивость (колебание) внимания, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы;

- 2) Сниженная концентрация, выражающаяся в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости, что указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально–органического генеза;
- 3) Снижение объема внимания, т.е. ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом;
- 4) Сниженная избирательность внимания, что проявляется в затруднении выделения цели деятельности и условия ее реализации среди несущественных побочных деталей;
- 5) Сниженное распределение внимания, т.е. ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле при их усвоении;
- 6) "Прилипание внимания", которое выражается в трудностях его переключения с одного вида или способа деятельности на другие, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию;
- 7) Повышенная отвлекаемость.

Таким образом, неумение сосредотачиваться на определенном виде деятельности, в свою очередь обуславливает снижения процесса запоминания и воспроизведения информации ребенком.

Дети с задержкой психического развития также отличаются от нормально развивающихся сверстников своеобразием речевого развития. К признакам своеобразной задержки речевого развития можно отнести процесс возрастного словообразования при задержки психического развития. Обычно процесс бурного словотворчества у нормально развивающихся детей заканчивается к старшему дошкольному возрасту. У детей же с задержкой психического развития этот процесс затягивается вплоть до конца начальной школы.

Дети с задержкой психического развития имеют некоторые особенности и своеобразия устной речи [28]. Здесь нужно отметить, что активный словарь детей с ЗПР заметно сужен, а понятия недостаточно точны, то есть многие термины и различные названия понимаются и усваиваются этими детьми не в полном объеме. Ряд грамматических категорий в их повседневной речи отсутствует вовсе.

Так же отмечается, что устная речь детей с задержкой психического развития содержит негрубые, легкие нарушения как произношения, так и грамматического строя речи. Для многих детей данной группы характерна заметная недостаточность звукопроизношения свистящих и шипящих звуков, а также звука «р». Наравне с этим у них недостаточно сформированы фонематический слух и фонематическое восприятие. Для детей с задержкой психического развития характерна недостаточность словарного запаса, отмечается его бедность, скудность, неточность, недифференцированность в целом. Их словарный запас представлен преимущественно бытовой, обиходной лексикой, чаще они строят односложные, довольно простые предложения. В словаре данной категории детей преобладают слова с конкретным, хорошо известным и понятным им значением, в основном младшие школьники с задержкой психического развития пользуются такими частями речи как: существительные и глаголы, подробное, обширное, красочное описание они используют крайне редко или же не используют вовсе. Младшие школьники с задержкой психического развития с большим трудом овладевают техникой чтения; зачастую им крайне затруднительно понять смысл прочитанного; то и дело во время чтения дети данной категории допускают большое количество разнообразных ошибок, таких как: смешение букв, их перестановки и пропуски, а иногда и перестановки целых слогов. В целом чтение детей с ЗПР характеризуется монотонностью, невыразительностью, крайне медленным темпом.

Что касается развития мыслительной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нельзя не отметить,

что в данной сфере наблюдается значительное отставание и своеобразие по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками. Такие мыслительные операции как синтез и анализ недостаточно сформированы, дети не умеют выделять существенные признаки и обобщать в группы различные предметы, наряду с этим отмечается низкий уровень абстрактного мышления. Операция анализа объектов у школьников с задержкой психического развития отличается недостаточной полнотой и точностью. Деятельность детей при анализе объекта тоже имеет некоторые своеобразия, отличается некой хаотичностью, не содержит общего плана, в целом дети с ЗПР выделяют в изображении вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Часто это связывают с недостаточностью личного опыта учащегося, бедностью его представления о предметах и явлениях окружающего мира в целом.

Также многие исследователи заметили, что для большого количества младших школьников с задержкой психического развития характерна недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным, шаблонным способам решения каких-либо задач. В начале школьного обучения дети с ЗПР недостаточно владеют операцией абстрагирования, и многие задания, требующие для решения абстрактного мышления, становятся крайне трудны, а иногда даже кажутся невыполнимыми для таких детей.

В процессе решения интеллектуальных задач немаловажную роль играют эмоционально-волевые особенности детей с задержкой психического развития [5]. Учащиеся этой категории не стремятся прилагать усилия, связанные с умственным напряжением при решении сложных интеллектуальных задач. Детям с задержкой психического развития зачастую свойственно подменять трудную на их взгляд задачу более легкой, не задумываясь при ответе называть первое, что придет ему на ум, таким образом даже потенциально выполнимое задание остается не решенным.

Но наибольшее затруднение у учащихся с задержкой психического развития возникает при решении заданий, требующих словесно-логического мышления. В наибольшей же степени страдает наглядно-образное мышление, при достаточно сохранном наглядно-действенном. Наглядно-образному мышлению детей с ЗПР присуща недостаточная подвижность образов и представлений. Из-за этого даже простые задачи, основанные на наглядном материале, но требующие достаточного жизненного опыта ребенка вызывают у него трудности [36].

Обобщая все вышеуказанные факторы, связанные с мышлением младших школьников с задержкой психического развития, можно выделить следующие характерные особенности мышления для данной группы детей:

- Дефицитарность мотивационного компонента.

Детям с задержкой психического развития характерен низкий уровень познавательной активности, а также полное или частичное избегание интеллектуального напряжения, в некоторых случаях школьники просто на просто отказываются выполнять задания.

- Нерациональность регуляционно-целевого компонента мышления.

У детей с задержкой психического развития снижена или полностью отсутствует потребность ставить цель, планировать свои действия, искать рациональный способ решения задач, для данной группы детей свойственно стремление действовать методом проб и ошибок.

- Длительная несформированность операционного компонента мышления, т.е. умственных операций анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения.
- Нарушение динамической стороны мыслительных процессов.

Рассматривая такой познавательный процесс как память у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития исследователи отмечают значительные недостатки памяти, которые затрагивают все виды запоминания: нарушено произвольное и произвольное,

долговременное и кратковременное запоминание. Также у учащихся с задержкой психического развития существенно ограничен объем памяти и снижена способность припоминания материала. Это затрагивает как запоминание наглядного, так и, даже в большей степени, словесного материала, получаемого во время занятий и в повседневной жизни. Дети с задержкой психического развития склонны главным образом к механическому, практически бездумному заучиванию материала. Но даже при этом способ мнемической деятельности для них достаточно труден, по причине того, что сами механизмы памяти ослаблены: уменьшены как скорость, так и полнота, прочность и точность процесса запоминания. Для данной группы детей типичным явлением бывают резкие колебания продуктивности воспроизведения материала, вместе с тем они быстро забывают ранее заученное.

Особенности памяти, произвольного запоминания и воспроизведения материала изучала Н.Г. Поддубная [63]. В результате исследований выяснилось, что показатели запоминания наглядного материала у детей с ЗПР выше, чем показатели их запоминания аналогичного словесного материала. Произвольное запоминание у детей с задержкой психического развития формируется куда медленней, чем у их сверстников с нормальным психическим развитием. Исследования же кратковременной памяти у младших школьников с задержкой психического развития проводил В.Л. Подобед, в своих работах он отмечал малый объем запоминания, а так же медленное нарастание продуктивности запоминания при повторных предъявлениях материала, нарушения порядка в воспроизведении информации, низкую избирательность памяти [64]. На ряду с вышесказанным многие психологи отмечают, что дети с задержкой психического развития просто не умеют пользоваться рациональными приемами запоминания, (например, у них нет способности классифицировать, структурировать полученный материал), вместе с тем эти дети, в силу своеобразия механизмов памяти, не умеют и не стремятся контролировать свои действия в процессе запоминания.

В психологии имеются разные взгляды и точки зрения на классификации ЗПР у детей. У нескольких авторов существуют собственные классификации задержки психического развития у детей. Первая классификация, которую мы рассмотрим, является клинической классификацией ЗПР и была предложена Т.А. Власовой и М.С. Певзнер. В данной модели детей с задержкой психического развития разделяют на две группы:

- В первую группу определяют детей, у которых нарушения проявляются в эмоционально-личностной незрелости, вследствие психического или психофизического инфантилизма.
- При втором варианте на первый план выступают нарушения познавательной деятельности в связи со стойкой церебральной астенией.

Помимо теории Т.А. Власовой и М.С. Певзнер существует достаточно интересная классификация ЗПР по исследованию В.В. Ковалева (1979). Он выделяет три различных типа задержки психического развития, обусловленных влиянием на ребенка биологических факторов:

- Дизонтогенетический (при состояниях психического инфантилизма);
- Энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС);
- ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах,
- ЗПР, связанное с ранней социальной депривацией ребенка.

Однако самой распространенной классификации задержки психического развития у детей является концепция К.С. Лебединской [40], основанная на этиопатогенетическом принципе, то есть она в своих работах говорит о том, что каждый тип ЗПР имеет свою клинико-психологическую структуру и свои особенности эмоциональной незрелости. В общей сложности К.С. Лебединская выделяет четыре основных типа задержки психического развития:

1. ЗПР конституционного происхождения - по-другому называемое гармоническим инфантилизмом (неосложненный психический и психофизический инфантилизм). При такой форме ЗПР отмечается такая структура личности, при которой эмоционально-волевая сфера подобна

нахождению на ранней ступени развития, но при этом заметно качественное своеобразие эмоциональных черт личности: преобладание эмоциональных реакций в поведении, повышенный фон настроения непосредственность, нестойкость эмоциональных реакций и переживаний, произвольность психических функций.

При переходе на этап школьного обучения значимыми остаются именно игровые интересы. То есть даже в 7-8 лет интересы ребенка соответствуют дошкольному возрасту, учебный интерес практически отсутствует, а игра сохраняется как основная форма деятельности ребенка. Дети отдают большее предпочтение шумным, подвижным играм, чаще с детьми более младшего возраста [1]. Все эти особенности и своеобразия эмоциональной сфере затрудняют как школьное обучение ребенка в целом, так и, социальную.

2. ЗПР соматогенного происхождения или соматогенный инфантилизм по типу психической тормозимости возникает ввиду длительной соматической недостаточности различного генеза (хронические инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки внутренних органов и так далее.). На возникновении задержки психического развития у детей данной группы влияют стойкие длительные астении вследствие хронических заболеваний или пороков развития, которая снижает общий психический тонус, тормозит развитие активных форм деятельности и способствует появлению целого ряда неврологических наслоений, таких как: робость, боязливость, неуверенность в собственных силах, капризность, тревожность, что может в какой то мере рассматривается как проявление гиперопеки в процессе воспитания соматически ослабленного ребенка. Если ребенок находится в режиме ограничений и частых запретов, это может усугубить его состояние.

В условиях такого воспитания у детей заметно преобладает эгоизм, установка на опеку, отсутствие самостоятельности, отсутствие способности к систематическому труду и волевым усилиям в различных видах деятельности.

В большей части черты инфантилизма касаются навыков и умений повседневной жизни, что порождает беспомощность, зависимость от старших и стремление к обществу более младших по возрасту детей.

3. ЗПР психогенного происхождения или патологическое развитие личности по невротическому типу, психогенная инфантилизация - такой тип задержки психического развития, который чаще всего возникает в результате неблагоприятных условий воспитания ребенка. Раннее возникновение и длительное воздействие психотравмирующего фактора на нервную систему ребенка ведет к стойким изменениям в нервно-психической сфере ребенка и нарушениям психического, а в первую очередь эмоционального развития. Заостряя внимание на социальном генезе, нельзя исключать патологическую структуру развития как первоначальную аномалию. Неблагоприятные социальные условия, при долгом воздействии на психику ребенка, оказывают на нее травмирующее влияние, и способствуют возникновению стойких отклонений в нервно-психической сфере ребенка. Данный тип ЗПР наблюдается при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости, обусловлен явлениями гиперопеки и гипоопеки.

В условиях гипоопеки у ребенка недостаточно формируются познавательные интересы, произвольность поведения и внимания, не стимулируется развитие познавательной активности, ребенок не до конца понимает и не умеет контролировать свои эмоции, импульсивен, отмечается повышенная внушаемость и отсутствие чувства ответственности. В таком случае патологическая эмоционально-волевая незрелость сочетается с общей нехваткой представлений о мире и низким уровнем знаний.

При ситуации гиперопеки психогенный инфантилизм носит иной характер, в данном случае, преобладают такие черты как: эгоцентризм и эгоизм, установка на опеку, не формируется способность к волевому усилию, самостоятельности. Если ребенок развивается в ситуации гиперопеки то это может привести к возникновению у него таких отрицательных черт характера,

как отсутствие или недостаточная развитость самостоятельности, инициативности, ответственности.

Дети с такой формой задержки психического развития чаще всего не способны к волевым усилиям, у них отмечается отсутствие произвольных форм поведения [20].

4. ЗПР церебрально-органического генеза или минимальная мозговая дисфункция является самой часто встречающейся и наиболее выраженной в плане отклонений эмоционально-волевой и познавательной сферы деятельности. Её этиология непосредственно связана с органической недостаточностью нервной системы (пороки генетического развития; патологии беременности и родов; интоксикации; инфекции; травмы). При данном типе задержки психического развития отмечают стойкие и ярко выраженные нарушения эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности ребенка. Функциональные расстройства ЦНС накладывают отпечаток на психологическую структуру этой формы ЗПР [1].

Психологическая и клиническая структуры вышеназванного типа задержки психического развития характеризуются сочетанием различных черт незрелости и степеней повреждения ряда психических функций. В более легких случаях на первый план выходит задержка именно эмоционального развития в виде церебрально-органического инфантилизма. Для таких детей характерна недостаточная дифференцированность эмоций, слабая заинтересованность в оценке, однообразие и бедность воображения в игровой и учебной деятельности. И.Ф. Марковская отмечала, что, для этих детей характерно отсутствие типичной для здорового ребенка живости и яркости эмоций, наблюдается слабая заинтересованность в оценке. В зависимости от преобладания того или иного эмоционального фона выделяют два вида органического инфантилизма: неустойчивый (с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью) и тормозимый (с преобладанием пониженного фона настроения, робостью, нерешительностью, боязливостью, наличием страхов) [13].

В зависимости от преобладающего эмоционального фона при инфантилизме церебрально-органического происхождения можно выделить два основных клинических варианта:

- 1). неустойчивый - с эйфорическим оттенком настроения, психомоторной расторможенностью;
- 2). тормозимый - с невротоподобными расстройствами в виде неуверенности в себе, боязливости, малой активности.

Исследователи относят задержку психического развития относится к группе обширных нарушений психики ребенка, так как такие нарушения проявляются индивидуально в каждом конкретном случае. Задержка психического развития затрагивает различные компоненты психической, физической и психологической деятельности ребенка.

При том условии, что ребенок находится в психотравмирующей ситуации окружающей среды, у него отмечается склонность к невротическому развитию. Данная особенность развития может проявляться разными способами, как посредством негативизма и агрессия, так и через страхи, робость.

Рассматривая психологические особенности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, нельзя не обратить внимание на то, что это дети с недостаточно, в сравнении с возрастной нормой, реализованными психологическими возможностями. В целом можно сказать, что все, для них характерные психические новообразования данного возраста, таких детей формируются с заметным запозданием.

Признаки незрелости в интеллектуальной сфере младших школьников с задержкой психического развития проявляются в виде недостаточной сформированности отдельных корковых функций и в недоразвитии регуляции высших форм произвольной деятельности таких детей.

У младших школьников с задержкой психического развития зачастую наблюдается отставание в развитии общей и, особенно сильно, в мелкой

моторике. Больше всего страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), также выявляются недостатки психомоторики [41]. Многие дети с ЗПР даже при попадании в школу не умеют вовсе, или же испытывают значительные трудности, со способностью правильно держать карандаш или ручку, не регулируют силу нажима, испытывают затруднения при пользовании ножниц. Грубых же двигательных расстройств у младших школьников с задержкой психического развития не наблюдается, однако можно сказать о том, что их уровень общего физического и моторного развития ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников, формирование графомоторных навыков также значительно осложнено.

Отмечается, что при наличии психической неустойчивости в эмоциональной сфере у детей с задержкой психического развития преобладает повышенный фон настроения с оттенком эйфории. У детей данной группы встречается чрезмерная болтливость, неусидчивость, повышенная отвлекаемость на окружающие раздражители. В классе они зачастую нарушают дисциплину и отвлекают одноклассников. Во время перемен и прогулок бывает такое, что они нередко громко кричат, беспорядочно бегают, катаются по перилам, и в общей массе отдают своё предпочтение более шумным и подвижным играм. Постоянно находясь среди детей, они изо всех сил стараются быть в центре внимания, но при этом не умеют организовывать совместную игру, следовать поставленным правилам.

В младшем школьном возрасте дети с задержкой психического развития более внушаемы, чем сверстники, легко поддаются общему настроению и эмоциональному фону в классе, нередко попадают под дурное влияние старших школьников и сверстников, нарушающих дисциплину. Чувства стыда и раскаяния у них крайне поверхностны, неглубоки и кратковременны, вследствие чего они не способны в полной мере воспринимать, анализировать различные ситуации взаимодействия, понимать и осознавать особенности

своего поведения, а также поведения окружающих. В последствии в сложных ситуациях взаимодействия у детей с задержкой психического развития появляются такие поведенческо-эмоциональные тенденции как: агрессивность, конфликтность, грубость, драчливость и эмоциональная несдержанность в целом [34].

Еще во многих работах упоминается, что несмотря на общительность, дети с задержкой психического развития испытывают трудности с установлением долговременных отношений со сверстниками, вследствие чего не имеют постоянных друзей. В отношениях со взрослыми дети данной группы бывают довольно ласковыми и даже в какой-то мере назойливыми, однако в конфликтных ситуациях легко теряют чувство дистанции, быстро возбуждаются, а иногда грубят. Нередко, стараясь произвести приятное хорошее впечатление на взрослого, они охотно берутся за выполнение поручений, но настоящего интереса к помощи не проявляют. В игровой деятельности они не проявляют устойчивого внимания, легко переключаются с одной игры на другую. Заметно лучше такие дети ориентированы в бытовых вопросах, но и здесь они проявляют свойственную им наивность, склонность к подражанию, поверхностность в суждениях и недостаток бытового опыта. Их любопытство направляется не подлинной заинтересованностью, а повышенной аффективной «откликаемостью» на окружающую обстановку.

При наличии психической тормозимости в клинической картине дефекта детей с задержкой психического развития преобладает относительно пониженный эмоциональный фон, робость, скромность, повышенная тормозимость и медлительность. Указанные черты психической незрелости сочетаются с сенситивностью, истощаемостью и пресыщаемостью в общении, а также в различных видах деятельности. В начале школьного обучения дети этой группы достаточно долго привыкают к новой для них обстановке, скучают по дому, в некоторых случаях плачут, закатывают истерики, избегают шумных и подвижных игр, играют в одиночку или же подыскивают себе компанию младших детей. Среди одноклассников они отдают

предпочтение более уверенным и уравновешенным сверстникам, полагаясь на них в принятии важных решений, в игре часто выбирают для себя второстепенные роли. В домашней обстановке дети с ЗПР довольно капризны, эмоционально не стабильны, испытывают сильную привязанность и нежность к родителям, однако не многие из детей по-настоящему внимательны и заботливы. Выраженная эмоциональная истощаемость, повышенная впечатлительность и робость, а также их склонность акцентировать внимание на неприятных переживаниях - эти черты способствуют формированию малодушия, безволия и безынициативности.

Многие психологические своеобразия и особенности, присущие детям с задержкой психического развития можно наблюдать уже в раннем возрасте, однако они ярко выражаются именно при переходе к школьному звену обучения [48]. Своеобразие познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и характера поведения младшие школьники с ЗПР значительно отличаются от нормально развивающихся сверстников и требуют специальных коррекционных воздействий для компенсации вышеперечисленных нарушений. Запас знаний об окружающей их естественной и социальной среде у данной группы детей крайне скуден, зачастую они не могут рассказать о свойствах и качествах предметов, даже о тех, которые они уже не раз встречали в собственном опыте и обиходе; умственные операции недостаточно сформированы, в частности, они не умеют обобщать и абстрагировать признаки, а их грамматическое оформление неполноценно; они не имеют сформированного интереса и мотивации к учебной деятельности, познавательная направленность у них неустойчива или же отсутствует вовсе, преобладают игровые мотивы, характерные детям дошкольного возраста, учебная мотивация в свою очередь отсутствует; плохо развита произвольная регуляция внимания, поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя и соблюдать школьный режим, что мешает полноценному усвоению учебного материала.

Трудности в обучении, связанные с неподготовленностью детей к ступени школьного обучения, усугубляются ослабленным, функциональным состоянием их центральной нервной системы, ведущим к снижению общей работоспособности, быстрой утомляемости и крайне легкой отвлекаемости.

М.С. Певзнер в своих работах подчеркивал, что главной особенностью при различных типах задержки психического развития у детей является инфантилизм, и из этого следует, тот факт, что, приходя в школу, такой ребенок в своём поведении подобен дошкольнику. Поведение детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является неподходящим и неуместным на школьной ступени обучения, мотив игровой деятельности преобладает над учебными мотивами, которые должны является ведущим видом деятельности в данном возрасте. Из-за их отставания в развитии ведущей же остается игровая деятельность, но к младшему школьному возрасту обнаруживается, что не только учебные навыки не сформированы на данном этапе, также не сформирована высшая форма игровой деятельности - сюжетно-ролевая игра, поэтому усвоение новой социальной роли ученика происходит со значительным отставанием и различными специфическими сложностями.

1.3 Особенности коммуникативной сферы детей с задержкой психического развития

В настоящее время существует множество разного рода исследований, которые в той или иной степени посвящены особенностям и своеобразию общения детей с задержкой психического развития. (О.В. Алмазова, Д.И. Альраххаль, А.А. Байбородских, И.П. Бучкина, Ю.С. Галлямова, А.И. Гаурилюс, О.Н. Дианова, Е.Е. Дмитриева, Л.В. Кузнецова, А.В. Поповичев, Е.С. Слепович, Т.З. Стернина, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова, С.Н. Чаплинская и др.). В большинстве своём авторы заостряют внимание именно на изучении особенностей высших психических функций, участвующих в обеспечении процесса общения;

непосредственной структуре межличностных отношений детей; социальной перцепции; своеобразиях речи как средства общения и коммуникации. Тем не менее, особенности коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с ЗПР остаются не до конца изученными. Учитывая, что развитие общения является важной частью в формировании готовности к школе и успешной социальной адаптации в новой для ребенка среде, изучение специфики общения детей с задержкой психического развития имеет большое значение для понимания особенностей формирования психики таких детей в целом.

Е.Е. Дмитриева в своих работах раскрывает проблему коммуникативно-личностного развития детей с легкой формой психического недоразвития. Т.З. Стернина рассматривает процессы понимания детьми с ЗПР эмоциональных состояний других людей. Р.Д. Тригер занималась изучением психологических особенностей общения младших школьников с задержкой психического развития. С.Н. Чаплинская уделяла внимание своеобразиям речевой деятельности как средства коррекции коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Е.В. Локтева [46], А.В. Поповичев [65] подали идею об использовании театрализованных игр для формирования навыков общения дошкольников с ЗПР.

В ходе различных психолого-педагогических исследований был отмечен ряд качественных характеристик и своеобразий общения детей с задержкой психического развития, которые связаны с общими особенностями развития таких детей, они обуславливаются: бедностью знаний, большим интересом именно к игровой деятельности, недостаточность сформированности контекстной речи и саморегуляции у детей данной группы. Установлено, что у младших школьников с задержкой психического развития, по сравнению с нормально развивающимися детьми, отмечается заторможенность формирования социальных отношений. Также исследователи подчеркивают, что у данной группы детей заметно снижена общая потребность в общении,

причем как со сверстниками, так и с взрослыми. У большинства из них обнаруживается повышенная тревожность в отношениях со взрослыми, от которых они зависят. Младшие школьники с ЗПР практически не стремятся получить от взрослых оценку каких-либо своих качеств в развернутой форме, обычно им достаточно получить максимально простую оценку своих действий и качеств, обычно в виде недифференцированных определений («хороший мальчик», «молодец»), а также непосредственное эмоциональное одобрение (улыбка, поглаживание и т.д.). Несмотря на то, что дети данной группы редко обращаются за одобрением по своей инициативе, но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию, доброжелательному отношению к себе со стороны взрослых. В кругу личностных контактов детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития преобладают крайне простые формы взаимодействия. Среди детей этой категории наблюдается значительное снижение потребности в общении со сверстниками, а вместе с тем и низкая эффективность межличностного общения и взаимодействия друг с другом во всех видах деятельности [86].

Многие психологи в своих исследованиях подчеркивают, что зачастую дети с задержкой психического развития испытывают затруднения с вербализацией собственных эмоциональных состояний и настроения. Как правило, такие дети не в состоянии дать четкий и понятный сигнал о наступлении у них усталости, о нежелании выполнять задание, о дискомфорте и так далее. Это происходит из-за набора различных причин:

- 1) Они не имеют достаточного опыта распознавания собственных эмоциональных переживаний, что, в свою очередь, не позволяет детям «узнавать» свое состояние;
- 2) Имеющийся у большинства детей с ЗПР негативный опыт взаимодействия со взрослым препятствует прямому и открытому переживанию своего настроения;
- 3) В таких случаях, когда собственное негативное переживание осознается, и ребенок готов о нем сказать, часто ему просто не хватает

для этого словарного запаса и элементарного умения грамотно формулировать свои мысли;

- 4) Большинство детей с задержкой психического развития, а главным образом дети с задержкой обусловленной педагогической запущенностью, развиваются вне культуры человеческих отношений и, не имеют каких бы то ни было образцов эффективного информирования другого человека о своих переживаниях. Нормально развивающимся детям также свойственно недостаточное умение вербализировать свои переживания. Но у детей с ЗПР эта недостаточность выражена куда ярче, еще и в большей степени.

В большинстве работ отмечается, что на ступени перехода к школьному обучению дети с ЗПР не достигают необходимого уровня развития общения и коммуникативных навыков: нехватка знаний и умений социального характера у таких детей, не сформированность у них необходимых представлений об индивидуальности и особенностях окружающих, также страдает произвольная регуляция в эмоциональной сфере. Е.Н. Васильева (1993) выявила у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития западание и недостаточную сформированность социальных, и межличностных отношений по сравнению с их нормально развивающимися сверстниками.

Из работ О.С. Степиной [79] можно сделать вывод, что значительное число детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, не обладают в полном объеме коммуникативными навыками, необходимыми для установления социальных контактов на том уровне, который необходим для успешного обучения. Также О.С. Степиной отмечалось, что у 39 % младших школьников с ЗПР наблюдается средний уровень сформированности коммуникативных умений. Дети данной группы, при передаче и усвоении информации, нуждаются в помощи со стороны учителя, в виде дополнительных вопросов для конкретизации сообщения, совместная деятельность и взаимодействие имеет ситуацию успеха лишь при контакте с хорошо знакомым или же эмоционально совместимым партнером.

Дети с ЗПР стараются уловить характер отношения к себе, но при этом часто завышают значимость внешней оценки; они могут правильно уловить эмоциональное состояние другого человека, но глубокие эмоции не дифференцируют. У детей данной группы отмечаются симптомы социальной дезадаптации.

О.С. Степиной было установлено, что примерно у 61 % младших школьников с задержкой психического развития, крайне низкий уровень сформированности коммуникативных навыков. Детям данной группы присущи такие качества как: невнимательность к информации, получаемой от других, отсюда становится ясно, что вся суть сообщения от них ускользает, они могут передавать мысль только при использовании наводящих вопросов; их высказывания носят ситуативно-импровизационный характер. При взаимодействии с партнером дети с ЗПР не обращают внимания на него, либо категорически отказываются работать совместно; из конфликтов они предпочитают выходить при помощи взрослого, перцептивная сторона общения не развита: такие дети не умеют оценивать эмоции других, а иногда делают это неадекватно. У всех детей этой группы О.С. Степиной было выявлено состояние дезадаптации различной степени [84].

В деятельности младших школьников с задержкой психического развития игровая мотивация преобладает над учебной, это в свою очередь сильно затрудняет возникновение разносторонних контактов со взрослым. Многие дети зачастую выбирают совместную со взрослым игру, в данной ситуации они чувствуют себя относительно комфортно, а в деловые, познавательные, личностные контакты со взрослым вступают эпизодически и неохотно. В ситуации познавательного общения со взрослым они задают взрослому вопросы очень редко и в малом объеме. Вопросы, задаваемые детьми с ЗПР, зачастую не направлены на раскрытие содержания и глубины какого-либо явления, а лишь на выделение его внешних особенностей и черт. Отмечается, чаще всего эти дети задают взрослому вопросы: «Кто это?», «Что это?».

В различных исследованиях также отмечается, что дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития проявляют низкий уровень владения личностными контактами. В ситуациях межличностного общения они чаще всего замечают нарушение или же соблюдение правил поведения сверстниками, однако с оценкой нравственных аспектов в поведении у таких детей зачастую возникают проблемы, они не владеют оценочными терминами. Так некоторые оценки и вовсе свидетельствуют о неспособности ребенка самостоятельно вычленить нравственный аспект из заданной нравственно-этической ситуации. Например, рассматривая картинку, на которой изображена девочка, помогающая маме мыть посуду, ребенок дает подобную не верную оценку происходящему: “девочка хорошая, у нее красное платье и бант”.

Для того, чтобы предупредить неправильное формирование личности детей с ЗПР очень важно, особенно на начальных этапах обучения, постоянно корректировать отношения в детском коллективе, развивать у всех без исключения детей потребность в общении, чувство партнерства, учить их взаимопомощи, научить детей правильно и корректно воспринимать, и принимать помощь товарищей и взрослых.

В процессе общения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития со взрослым обычно наблюдается положительный фон. Дети с ЗПР различными средствами и способами пытаются привлечь внимание взрослого к себе, получить положительную оценку своей деятельности, с удовольствием откликаются на просьбы и поручения от взрослого, но зачастую не вследствие искреннего желания помочь, а из-за банального стремления получить одобрение. Некоторые дети используют все ситуации общения для установления интимно-личностных контактов со взрослым. Выше сказанное указывает на то, что внеситуативными уровнями общения со взрослым, которые стимулируются потребностью ребенка в познании окружающего мира, предметов и явлений его наполняющих, а также

мира человеческих отношений, чем младшие школьники с задержкой психического развития владеют недостаточно.

В исследовании Г.А. Карповой и Т.П. Артемьевой обращено внимание на значительный дефицит социальных возможностей для полноценного и активного общения у детей с задержкой психического развития:

1. Потребность в общении у таких детей низкая и недостаточная для нормального уровня общения в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждения, избегания или конфликта) данные факторы обуславливают неспособность ребенка адаптироваться в детском коллективе.

2. Эмоциональная незрелость детей с задержкой психического развития ведет к эмоциональной поверхностности контактов, слабому сопереживанию и сочувствию; контакты таких детей мимолетны, ситуативны, крайне неустойчивы.

3. Расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость ведет к тому, что импульсивное поведение чаще всего превращается в череду аффективных реакций (крик, ссоры, драки, бурная обида и т.д.), неадекватных способов выхода из конфликта. Аффективные реакции быстро закрепляются и затем могут повторяться уже без видимых на то причин, не зависимо от реальных конфликтных ситуаций.

4. Общая незрелость (мотивационная, нравственная) определяет тенденцию данных детей к примитивной зависимости от более зрелых, активных и волевых членов коллектива.

5. Наиболее частым способом реакции детей с задержкой психического развития на «трудные» для них ситуации является избегание, из-за чего психологические связи ребенка с ЗПР в детском коллективе оказываются ослабленными.

6. В следствии некритичности и недостаточной адекватности самооценки детей с задержкой психического развития у них проявляется склонность преувеличивать свои возможности. Оценка окружающих не влияет на поведение таких детей, из-за неспособности ребенка правильно

понять смысл многих социальных ситуаций. Из выше сказанного становится понятно, что воспитывающая сила коллектива по отношению к ребенку с ЗПР очень низкая.

7. Психическая неустойчивость большинства детей с задержкой психического развития влияет на особенности их общественного поведения в целом, и в частности у них проявляются такие качества как: непоследовательность, неровность, нелогичность, конфликтность, малопредсказуемость и так далее, все это довольно часто встречаются у детей данной группы.

8. У младших школьников с задержкой психического развития отмечается заметное своеобразие адаптивных механизмов. В следствии недостатка развития эмоционально-волевых и интеллектуальных возможностей у них страдает общественная саморегуляция, ребенок не может самостоятельно и продуктивно устранить недостатки в собственном поведении. Доступными ему способами самокоррекции чаще являются приемы, не требующие, длительного волевого усилия, например: избегание, игнорирование, прогулы, конфликты. Желание добиться похвалы удовлетворяется путем хвастовства, иногда обмана. Описанные выше формы поведения вызывают негативную реакцию у окружающих и тормозят социализацию ребенка в целом.

Примерно у 40% детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдаются проблемы, связанные с закрытостью и отгороженностью от контактов с окружающими людьми [52].

Самосознание у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития еще не сформировано, что связывают в основном с отставанием в созревании функций лобных отделов мозга, о чем свидетельствуют нейропсихологические исследования (Лебединский В.В., 1977; Марковская И.Ф., 1982, 1987; Певзнер М.С., 1971; Шипицына Л.М., 1996 и др.). К семи годам у детей с задержкой психического развития установлен дефицит в развитии функций, связанных с управлением своими

действиями, поведением, способностью критически оценивать свои поступки и поступки окружающих (Кондрашин В.И., 1991; Карпова Г.А., Артемьева Т.П., 1995; Тригер Р.Д., 1989).

При отставании в психическом развитии имеют значение социальный и биологический факторы возникновения интеллектуальных проблем. Они создают условия для формирования коммуникативных качеств личности ребенка - важнейшей составляющей процесса социализации [24].

Младшие школьники с ЗПР обычно предпочитают эмоционально насыщенные и подвижные виды деятельности, по отношению со взрослыми зачастую не соблюдают дистанции, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, в процессе знакомства используют действия обследующего характера, не умеют завязывать длительные и содержательные отношения со сверстниками. Как следствие такие дети не могут в полной мере вступить в социальную роль учащегося и адаптироваться к новым для них условиям в непривычном им школьном коллективе.

Большинство младших школьников с задержкой психического развития имеют функциональную или органическую недостаточность нервной системы. В процессе продуктивной коммуникативной деятельности это приводит к быстрой утомляемости. С наступлением фазы утомления учащиеся с ЗПР могут вести себя своеобразно: некоторые дети становятся вялыми, пассивными, тихими, заторможенными, могут подолгу бесцельно смотреть в окно, стремятся к уединению, уходят подальше от одноклассников, не проявляют интереса к общению и играм; другие в свою очередь, наоборот, демонстрируют повышенную возбудимость, расторможенность, двигательное беспокойство. Такие дети, в силу своих особенностей и своеобразия, как правило, очень обидчивы и вспыльчив, часто без особых причин могут нагрубить, задеть, оскорбить, и даже проявить жестокость по отношению к другим.

В процессе наблюдения за детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития в повседневных условиях исследователям удалось установить наличие такой тенденции, как возникновения у них «порочного стиля» общения в зависимости от конкретной ситуации и условий, обуславливающего закрепление негативных черт характера [9]: необъективность, агрессивность или чрезмерная покорность и приспособленчество, при неблагоприятных условиях социального окружения данные черты имеют возможность стать нормой поведения ребенка, нанося тем самым огромный ущерб формированию личности. В связи с отсутствием эмоционального общения ребенка с задержкой психического развития со сверстниками в полном объеме; внимательного, вдумчивого отношения со стороны взрослых на основе учета его индивидуальных (органическая или функциональная недостаточность ЦНС) и возрастных особенностей развитие его эмоционально-волевой сферы и всей психической деятельности в целом затрудняется. Если в добавок общение с близкими взрослыми нарушено младшие школьники с задержкой психического развития могут стать пассивными, нелюбознательными, аморфными, пугливыми и безынициативными.

Опираясь на уже упомянутые выше факты, стоит отметить, что при всех формах задержки психического развития у детей и в разнообразных случаях проявления задержки главной целью работы психолога по формированию коммуникативных умений является именно помощь ребенку по преодолению отчужденного отношения к сверстникам, нужно научить ребенка рассматривать в них не только противников и конкурентов, не объекты самоутверждения, а также близких и связанных с ним самим людей. Положительные эмоциональные контакты способны дать каждому ребенку чувство психологической защищенности и эмоционального комфорта, внутреннюю гармонию с миром и собой, ощущение ценности своей личности и стремление к самореализации [26].

В работах Р.Д. Триггер [85] отмечает, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается отставание как в интеллектуальной сфере, так и в области межличностных отношений. Автор подчеркивает, что основным референтным центром коммуникации младших школьников данной группы является семья, и прежде всего мать. Исследователем была выявлена иерархия личностного предпочтения детей младшего школьного возраста с ЗПР в общении с окружающими людьми, обнаружено, что огромную роль на развитие коммуникативных способностей у детей оказывают отношения и эмоциональный фон внутри семьи: для данной категории детей важно значение общения с матерью, тогда как общение только с отцом, или же с обоими родителями, или своими братьями и сестрами имеет для них примерно одинаковое значение. Роль общения с бабушкой, дедушкой и другими родственниками вовсе невелика. Во многих исследованиях подчеркивается то обстоятельство, что социальные отношения с «чужими» взрослыми играют для детей рассматриваемой категории гораздо большую значимую роль, чем межличностное общение со сверстниками.

Таким образом, стоит отметить, что значимую роль в развитии коммуникативной деятельности младших школьников с задержкой психического развития играет их социальная практика, в первую очередь приобретаемая в семье. Полная семья, в которой отношения между родителями и детьми гармоничны положительно влияет на увеличение сферы общения ребенка. Наоборот, неполная семья, конфликтные, асоциальные семейные отношения замедляют нормальное развитие личности ребенка и могут привести к дезадаптации в обществе в дальнейшем.

Выводы по первой главе

В следствии всего вышесказанного, проанализировав данные и литературу по проблеме исследования, можно с уверенностью говорить о том, что задержка психического развития является системным дефектом и накладывает отпечаток на всю психику ребенка в целом. Нарушения при задержке психического развития имеют полиморфный характер, они тесно связаны между собой, а их психологическая структура имеет сложный характер. Многообразие ЗПР в младшем школьном возрасте обуславливается выраженностью повреждений и (или) степенью несформированности психических функций, три различных типах задержки психического развития возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций.

Множество исследователей, такие как: М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова и др. Подчеркивают, что у младших школьников с задержкой психического развития, в отличии от их нормально развивающихся сверстников, снижена потребность в общении, в целом общение недостаточно развито, общая незрелость общения, у них проявляется в ситуативности поведения. Доказано, что у младших школьников с ЗПР доминирует прагматическая направленность общения со взрослыми. Уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими недостаточно высок, это сильно препятствует процессу межличностного общения и взаимодействия, а также побуждает детей к аффективным проявлениям в коммуникациях, нарушает их социальную адаптацию.

В свою очередь говоря о предложенных подходах к пониманию проблемы коммуникативных навыков, можно заметить, что данные умения понимаются как крайне индивидуальные качества или структурные компоненты личности ребенка, которые в значительной мере определяют будет ли процесс обучения ребенка в школе проходить успешно.

Коммуникативные навыки основаны на теоретических знаниях детей об окружающем мире и быте и их практической подготовленности к этому. В структуре коммуникативных умений существуют три составляющих компонента: коммуникативный, интерактивный и перцептивный.

Нам известно, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития все психические функции развиваются гораздо медленнее, чем у их сверстников с нормальным развитием. Общение же, в свою очередь, является одной из наиболее важных психических функций личности, в психологии его определяют как особый вид деятельности, который удовлетворяет у людей потребность в коммуникации. Посредством общения происходит всестороннее развитие человека, расширение его социальных контактов и познавательных интересов, его духовных и социальных возможностей. Зачастую, при налаживании межличностных отношений дети с задержкой психического развития испытывают непреодолимые трудности, психологи и педагоги связывают данное явление с тем, что такие дети не испытывают большой потребности в общении и как следствие в меньшей степени применяют усвоенные речевые навыки для общения с окружающими.

Большую роль в развитии коммуникативных навыков учащихся играет их социальная практика, приобретаемая, в первую очередь, в семье. Полная семья с гармоничными отношениями между родителями и детьми благоприятствует увеличению сферы общения ребенка, улучшают его умения находить и долгосрочно поддерживать отношения со сверстниками. При обратной или же неблагоприятной ситуации в семье, конфликтных, асоциальных семейных отношениях нормальное развитие личности ребенка явно замедляется и иногда может в последствии стать основой его десоциализации.

Таким образом коммуникативные навыки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития развиваются так же, как и у детей с нормальным развитием, но имеют яркие своеобразия и особенности.

Так, можно с уверенностью говорить о том, что темп формирования коммуникативных навыков детей данной категории значительно замедлен, обусловлено это их низкой познавательной активностью, еще стоит отметить, что развитие коммуникативных навыков осложнено мало инициативностью таких детей. Важно отметить, что не смотря на своеобразие коммуникативной сферы детей с ЗПР важно правильно организовать совместную деятельность с ними, что в свою очередь приводит активизации познавательного интереса и развитию потребности в общении в целом.

Глава 2. Методологические основы изучения и коррекции особенностей коммуникативного процесса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

2.1. Организация и проведение исследования

База проводимого исследования: исследование было проведено на базе МБОУ СШ №7 г. Красноярск.

В исследовании принимали участие 10 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Возраст испытуемых 8-9 лет (приложение 1).

Целью исследования является изучение особенностей навыков коммуникативной деятельности младших школьников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: коммуникативная деятельность детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет свои специфические особенности и своеобразие (снижена потребность в общении, общение носит ситуативный характер), из-за чего обнаруживается необходимость ее развития и коррекции.

Методологической и теоретической основой исследования являются системный и субъектно-деятельностный подход к личности, согласно которому реализующая общественные отношения деятельность субъекта выступает в качестве системообразующего основания и движущей силы развития личности [69]. Также теория коммуникации и представления об общении как о способе и механизме социального взаимодействия и коммуникации [44]. Вместе с этим основой исследования можно назвать общедидактические положения о формировании умений и навыков [15], представления о взаимообусловленности речевого и психического развития в

целом [50], положения специальной психологии о наличии общих закономерностей нормального и аномального развития, о качественном своеобразии развития ребенка с ЗПР, положение о наличии у каждого ребенка с ограниченными возможностями сохраненных функций, опираясь на которые можно развивать его потенциальные возможности [85].

Исходя из того, что уже было отмечено нами в первой главе, коммуникативные навыки включают в себя три главных компонента: коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты, каждый из которых, в свою очередь состоит из нескольких параметров, непосредственно по которым и была проведена диагностика коммуникативных навыков.

Констатирующий эксперимент был разделен нами на несколько этапов:

1. Подготовительный (сбор информации, подбор методик)
2. Основной (непосредственное проведение констатирующего эксперимента)
3. Заключительный (подведение итогов, анализ результатов эксперимента)

В свою очередь второй этап констатирующего эксперимента нами был разделен на две части: 1. Первая часть исследования заключалась в непосредственном наблюдении за младшими школьниками с задержкой психического развития в процессе классного обучения. Наблюдение было организовано для того, чтобы по определенным критериям оценить умение детей принимать и передавать полученную на занятии информацию. 2. Во второй части исследования нами был оценен интерактивный компонент коммуникативных навыков у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Данный компонент оценивался нами посредством представленных ниже методик, направленных на изучение умений совместной деятельности с партнером.

В первой части констатирующего эксперимента нами было организовано наблюдение за детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития непосредственно в процессе классного

обучения. На данном этапе мною были исследованы такие немаловажные учебные качества как умение передавать и принимать информацию, а также точность и полнота передаваемого сообщения.

Умение принимать информацию оценивалась мной в процессе наблюдения за детьми по пятибалльной шкале, по тому, как ребёнок воспринимает информацию от учителя и сообщения одноклассников.

Оценка показателя: 4-5 баллов - ребенок внимательно слушает, не отвлекается; 2-3 баллов - слушает, но часто отвлекается, (зависит от частоты привлечения его внимания), 0-1 - при игнорировании сообщений или необходимо постоянное побуждение и привлечения внимания ребенка для восприятия им передаваемого материала. Подобным образом оценивалась и способность усваивать полученные от одноклассников сообщения.

В дальнейшем рассматривался второй аспект - умение передавать информацию. Результаты оценивались так же по пятибалльной шкале. По следующим показателям: 4-5 баллов - трудностей для построения и передачи информации у детей не возникло; 1-3 балла - ребенку довольно сложно высказаться, есть ошибки в точности передачи информации; 0-1 балл - отказ повторения информации или повторение с большим количеством ошибок.

Во второй части констатирующего эксперимента, зная при этом, что в состав интерактивного компонента общения входят такие умения как:

- совместное планирование работы (подразумевает под собой обсуждение будущей деятельности совместно с партнером, построение ее плана и распределение обязанностей)
- ориентация на партнёра (ребенок обращается к партнеру, соблюдает правила общения во взаимодействии, четко понимает ситуации, в которые они поставлены, ребенок должен обладать достаточным уровнем доверия к партнеру и быть готовым к оказанию помощи)

- неконфликтность (ребенок способен избежать конфликтной ситуации, умеет сам найти варианты выхода из сложившейся конфликтной ситуации)

Нами были подобраны следующие методики (приложение 2):

1.«Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл, 1967)

Оцениваемые учебные действия: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера).

Возраст: ступень начальной школы (8-10 лет).

Форма (ситуация оценивания): групповая работа с детьми.

Метод оценивания: анализ детских рисунков.

2.Задание «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007)

Оцениваемые учебные действия: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Возраст: ступень начальной школы (8-9 лет).

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся.

3. Задание «Дорога к дому» (модифицированное задание «Архитектор-строитель», Возрастно-психологическое консультирование..., 2007)

Оцениваемые учебные действия: умение выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру, в первую очередь в данной методике проводится исследование планирующей и регулирующей функций речи.

Возраст: ступень начальной школы (8-9 лет)

Форма (ситуация оценивания): выполнение совместного задания в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и последующий анализ результатов.

Полученные результаты проведенных нами методик были проанализированы, систематизированы и в дальнейшем представлены.

2.2 Результаты исследования

В первой части констатирующего эксперимента в ходе наблюдения нами было установлено, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития сформированность восприятия к сообщению учителя у 60 % детей соответствовала среднему уровню и у 40 % низкому, высокого уровня восприятия сообщения у данной группы детей установлено не было. Что же касается сформированности восприятия к сообщению одноклассников, то стоит отметить то, что лишь у 30 % детей наблюдался средний уровень и у 70 % низкий, а высокий также отмечен не был.

Далее в процессе наблюдения нами был оценен уровень умения передавать полученную информацию у младших школьников с задержкой психического развития. И так средний уровень умения выразить свою мысль был отмечен у 40 % младших школьников с ЗПР, а у 60% - низкий, высокий же уровень у данной группы детей не был отмечен вовсе. Отсюда можно сделать вывод, что больше половины детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития не только испытывают трудности отвечая на уроках, но и сталкиваются с ними в ситуациях, требующих от них высказывать свое мнение в процессе межличностного общения.

Следующим оцениваемым критериям был уровень полноты передаваемого сообщения. Он оценивался следующим образом:

- 4-5 баллов - полное сообщение, как таковой помощи для передачи не требует.
- 2-3 балла - частичная передача информации, нужна помощь.
- 0-1 - краткое и не передающее сути сообщение.

В результате наблюдения четко и ясно прослеживалась тенденция того, что детей с задержкой психического развития, которые могли бы полно передать информацию, ответить на вопросы или рассказать о каком-либо событии, в данной группе не оказалось вовсе, а детей, показавших средний уровень полноты передаваемой информации, было 40 % и у 60 % был выявлен низкий уровень сформированности способность полной и четкой передачи информации.

Подводя итог первого этапа нельзя не отметить, что среди детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития средний уровень коммуникативного компонента общения и коммуникативных навыков составляет 40 %, то есть, эти дети пытались передать сообщения, но в процессе его передачи были не точны, нелогичны. Самостоятельные ответы на заданный вопрос вызывали у учащихся большие затруднения, из-за неспособности детей правильно, логично построить предложения.

Низкий уровень данного компонента коммуникативных навыков младших школьников с задержкой психического развития среди испытуемых составил 60 %. Детям данной группы с трудом удавалось выражать свои мысли, им требовалось помощь при передаче ранее полученного сообщения (наводящие вопросы, подсказки и так далее), при осуществлении процесса передачи информации они были неточны, их речь содержала множество слов-паразитов, суть сообщения оставалась не до конца понятной ими самими, а в последствии становилась еще более непонятной партнеру (Рис.1).



Рисунок 1. Оценка коммуникативного компонента общения.

Во второй части констатирующего эксперимента нами был апробирован интерактивный компонент коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Для исследования данного компонента коммуникативных навыков, с помощью ранее подобранных диагностических методик, нами было изучено умение младших школьников с ЗПР взаимодействовать с партнером и ориентироваться в ситуациях совместной деятельности.

Из полученных результатов методик видно, что у 60 % учащихся с ЗПР при совместной деятельности возникали конфликтные ситуации, в некоторых случаях иногда даже намеренно создаваемые самими детьми, для достижения собственных целей. Средний уровень успешности совместной деятельности был отмечен у 30 % детей, то есть эти дети справлялись с разрешением конфликтной ситуацией, и в итоге осуществляемая сообща цель была достигнута. Высокий уровень показали лишь 10 % испытуемых (Рис. 2)



Рисунок 2. Оценки интерактивного компонента общения.

В процессе исследования у 70 % детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития демонстрируют низкий уровень ориентации в ситуациях межличностного общения. В свою очередь 60 % испытуемых не испытывают удовлетворенность в процессе общения.

Из результатов исследования можно заметить, что у 40 % учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отмечается средний уровень развития коммуникативных навыков, что можно охарактеризовать следующими факторами: дети этой категории, в процессе получения и передачи информации, нуждаются в помощи со стороны учителя в виде дополнительных, наводящих вопросов для конкретизации получаемой информации; процесс взаимодействия со сверстниками в совместной деятельности протекает успешно только при условии того, что партнер хорошо знаком испытуемому и эмоционально совместим с ним.

У 60 % учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития был выявлен низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков, что можно охарактеризовать следующими факторами: детям данной группы свойственны невнимательность к сообщению собеседника, из-за этого смысл сообщения в целом от них ускользает; младшие школьники с ЗПР с низким уровнем развития коммуникативных навыков могут выражать свои мысли только при помощи наводящих вопросов; сообщение которое предстоит передать они не

планируют; практически все их высказывания носят ситуативно-импровизационный характер. Во взаимодействии младшие школьники с ЗПР не обращают внимания на партнера, либо просто отказываются от совместной работы (Рис. 3).



Рисунок 3. Общий уровень коммуникативных навыков у детей с ЗПР.

Выводы по второй главе

Обнаружение особенностей и своеобразий общения ребенка с задержкой психического развития является достаточно сложной и тонкой областью психологии. Экспериментальные данные подтвердили изученные ранее теоретические положения рассматриваемой темы.

Как показывают экспериментальные данные детям младшего школьного возраста с задержкой психического развития свойственны своеобразия в общении и построении правильной коммуникации с окружающими. У них выражен недостаток в развитии коммуникативных навыков, что ведет к трудностям в сферах общения, так же значительно затрудняет процесс адаптации в школьном коллективе. Детям крайне сложно найти новые знакомства и завязать дружеские отношения со сверстниками из-за присущих им особенностей.

Известно, что межличностные отношения младших школьников с задержкой психического развития характеризуются узостью связей, чаще всего отношения завязываются между двумя детьми схожими между собой в эмоциональном плане. Так же стоит отметить, что у большинства детей данной группы общение с одноклассниками редко занимает большую роль в жизни и редко переходит за пределы школы.

В следствии эксперимента видно, что значительное число детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, не могут самостоятельно выработать у себя коммуникативные умения на уровне, достаточном для успешного социального контакта. Таким образом, обращаясь к пониманию проблемы коммуникативных навыков, видно, что данные умения понимаются как индивидуальные качества или структурные компоненты личности ребенка, значимо определяющие успешность процесса общения.

Наше небольшое исследование подчеркнуло необходимость проведения целенаправленной, непрерывной, слаженной коррекционной работы специалистов по формированию и развитию навыков общения и коммуникации у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Глава 3. Коррекционно-развивающая программа для формирования коммуникативных навыков у детей с задержкой психического развития

3.1 Принципы построения и проведения коррекционно-развивающей программы

Под коррекционно-развивающей работой принято понимать особую систему медицинских, педагогических, психологических мероприятий (воздействий), непосредственно способствующих полноценному, всестороннему развитию детей, преодолению отклонений в их развитии и служащих целям абилитации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья или любых детей, испытывающих трудности в обучении или же в социальной адаптации [25].

Коррекционно-развивающая работа является дополнительной к основному образовательному процессу деятельностью, она способствует наиболее эффективному, всестороннему развитию ребенка, раскрывает и реализует его внутренние способности в различных сферах жизни.

Целью любой коррекционно-развивающей работы будет являться содействие развитию ребенка, его непосредственная поддержка в этом процессе, создание условий для реализации внутреннего потенциала каждого ребенка, способствует становлению и развитию познавательного интереса ребенка, помогает в преодолении и компенсации отклонений, мешающих полноценному развитию детей. Достижение вышеназванной цели возможно лишь при условии того, что коррекционно-развивающая работа была построена с учетом возрастных особенностей детей, а также учитывая специфику и характер нарушения онтогенеза.

Коррекционно-развивающая работа с детьми и подростками, являясь практической областью, и должна опираться на глубокое понимание предмета, а также иметь под собой неоспоримые методологические основания.

В качестве одного из методологических оснований непосредственно выступают принципы коррекционно-развивающей работы.

Принципы коррекционно-развивающей работы (от латинского - начало, основа) – это закономерности, в свою очередь, определяющие и организующие процессы воспитания и обучения. Принципы построения коррекционно-развивающих программ определяют стратегию и тактику разработки данной программы, т.е. определяют цели и задачи коррекции, её приоритетные направления, методы и средства психологического воздействия на ребенка.

Исследователи выделяют семь основных принципов проектирования и разработки коррекционно-развивающих программ. Этими принципами являются: 1) Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; 2) Принцип единства диагностики и коррекции; 3) Принцип приоритетности коррекции каузального типа; 4) Деятельностный принцип коррекции; 5) Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка; 6) Принцип комплексности методов психологического воздействия; 7) Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе. Далее рассмотрим подробнее каждый из перечисленных принципов.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач подразумевает под собой необходимость постановки данных задач в любой коррекционно-развивающей программе. Системность задач показывает, что различные стороны развития личности тесно связаны между собой, а так же гетерохронны, т.е. неравномерны в своем развитии. Необходимо отметить, что в силу системности строения психики, сознания и деятельности личности все её аспекты развития напрямую взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому отставание и отклонения в развитии некоторых сторон личностного развития естественно приводят к затруднениям, отклонениям и отставанию в развитии интеллекта ребенка и наоборот.

При определении целей и задач коррекционно-развивающей работы не должно заканчиваться лишь рассмотрением актуальных на сегодняшний день проблемам и только текущими трудностями развития ребенка, однако всегда необходимо опираться на зону ближайшего развития ребенка. Кроме того, любая программа психологического воздействия на детей должна быть направлена не просто на коррекцию отклонений в развитии, а так же на их предупреждение и на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей ребенка и гармоничного развития личности в целом.

Можно говорить о том, что из всего вышперечисленного следует, что, цели и задачи любой коррекционно-развивающей программы должны быть сформулированы как система задач трех уровней: коррекционного (исправление отклонений, нарушений развития, преодоление трудностей в развитии); профилактического (предупреждение отклонений и трудностей в развитии) и развивающего (оптимизация и стимулирование, обогащение содержания развития). Только единство перечисленных видов задач могут обеспечить полноту, успешность и эффективность коррекционно-развивающего воздействия.

Принцип единства диагностики и коррекции показывает, насколько важна целостность процесса оказания психолого-педагогической помощи в развитии ребенка. Этот принцип реализуется в двух аспектах.

Первый аспект заключается, в том, что перед началом осуществления коррекционной работы обязательно должен быть проведен этап комплексного диагностического обследования, позволяющего выявить характер, специфику и интенсивность отклонений в развитии тех или иных функций на данном этапе развития ребенка, сделать заключение об их возможных причинах и уже на основании этого заключения сформулировать цели и задачи коррекционно-развивающей программы. Эффективная коррекционная программа может быть построена только на основе заключения, после тщательного психологического обследования [99].

Второй аспект, в свою очередь, указывает на то, что реализация коррекционно-развивающей программы требует от педагога постоянного отслеживания и контроля динамики изменений личностных и поведенческих факторов, а так же деятельности ребенка, динамики его эмоциональных состояний, чувств и переживании. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи самой программы, методы и средства психолого-педагогического воздействия на ребенка по мере необходимости. Иначе говоря, каждый шаг в коррекции должен быть оценен с точки зрения его воздействия на ребенка с учетом конечных целей программы. Таким образом, контроль динамики хода и эффективности коррекции, в свою очередь, требует периодического осуществления диагностических процедур, на протяжении всего процесса работы с ребенком, которые предоставляют педагогу возможность получения необходимой информации о динамике изменений.

Принцип приоритетности коррекции каузального типа. В зависимости от направленности выделяют два типа коррекции: симптоматическую и каузальную (или коррекцию причин). *Симптоматическая* коррекция направлена на преодоление внешних, видимых сторон отклонений развития, преодоление симптомов, вторичных признаков трудностей развития. Коррекция же *каузального* типа предполагает устранение или нивелирование причин, порождающих сами эти проблемы и отклонения в развитии ребенка [25]. Очевидно, что только устранение причин, лежащих в основе трудностей воспитания и развития ребенка, может обеспечить их наиболее полное разрешение.

Деятельностный принцип коррекции. Теоретической основой для формулирования указанного принципа является теория психического развития ребенка, разработанная в трудах А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина, центральным моментом которой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка. Напомним, что ведущая деятельность – это деятельность, главенствующая в иерархии системы видов деятельности ребенка на каждой из возрастных стадий. Ведущая деятельность определяет

отношение ребенка к миру, его позицию и взаимодействие с теми элементами социальной среды, которые в данный момент являются источниками развития: задает типичные для данной возрастной стадии формы общения в системе отношений "ребенок - взрослый" и "ребенок - сверстник", определяет формирование основных психологических новообразований личностной и интеллектуальной сфер. Наконец, в рамках ведущей деятельности впервые возникают и дифференцируются новые виды деятельности. Именно деятельность и, в первую очередь, ведущая, порождает базовые структуры личности, определяет ее характерные особенности.

С помощью *деятельностного принципа* коррекции психолог намечает тактику проведения предстоящей коррекционной работы, пути и способы реализации поставленных целей. Данный принцип указывает на то, что главным способом организации коррекционно-развивающего воздействия является налаживание активной деятельности ребенка, в ходе реализации которой создаются условия для успешной ориентировки ребенка в "трудных" конфликтных ситуациях, организуется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности ребенка.

Стоит отметить тот факт, что коррекционное воздействие всегда должно осуществляться в контексте той или иной деятельности ребенка, в свою очередь являясь средством, ориентирующим его активность. Рассматривая многолетний опыт психокоррекционной и психотерапевтической работы, можно наблюдать, что любой метод или техника воздействия всегда реализуется в рамках совместной деятельности ребенка со взрослым. Базовыми "модельными" видами деятельности для коррекционной работы в детском возрасте выступают игровая деятельность и, в первую очередь, сюжетно-ролевая игра как ведущая деятельность дошкольного возраста, изобразительная деятельность, восприятие произведений искусства - художественной литературы, музыки, живописи; личностно-ориентированные формы общения со взрослым и сверстниками - внеситуативно-личностное и внеситуативно-познавательное общение, начальные формы учебной деятельности [101].

Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка определяет требования соответствия хода психического и личностного развития ребенка нормативному развитию, с одной стороны, и с другой стороны признаёт неоспоримый факт уникальности и неповторимости конкретного пути развития личности каждого ребенка.

"Нормативность" развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов - возрастных стадий онтогенетического развития. Психологический возраст характеризуется социальной ситуацией развития, основными психологическими новообразованиями и ведущей деятельностью.

Как следствие, оценивая уровень соответствия развития ребенка "возрастной норме" и устанавливая цели коррекции необходимо учитывать три названные выше характеристики.

1. Особенности и своеобразие социальной ситуации развития ребенка. Планировать необходимые направления ее оптимизации и улучшения. Например, изменение типа образовательного и воспитательного учреждения, круга общения ребенка, включая сверстников и пр.
2. Уровень сформированности психологических новообразований и их значение на данном этапе возрастного развития.
3. Уровень развития ведущего вида деятельности ребенка на данном возрастном этапе, как деятельности, играющей немаловажную роль в развитии ребенка. Так же, в случае необходимости, направлять определенные усилия на ее оптимизацию.

Коррекционно-развивающая программа ни в коем случае не должна являться способом "усреднения", "обезличивания" или "унификации" детей, а наоборот, посредством оптимизацию условий развития, расширения интересов ребенка, а так же предоставления ребенку возможностей и навыков адекватной широкой ориентировки в различных проблемных ситуациях в сотрудничестве

со взрослым и сверстниками создавать возможности для индивидуализации пути развития каждого ребенка и утверждения его "самости".

Принцип комплексности методов психологического воздействия, указывает на необходимость использования всего многообразия различных методов, техник и приемов психологического воздействия на ребенка в полном объеме. Комплекс методов, используемых в практике работы с детьми, включает: метод игровой коррекции (игротерапию); методы, основанные на использовании креативных творческих процессов – арттерапию в различных ее видах (рисуночную терапию, музыкотерапию, библиотерапию с последующей драматизацией сказок и историй, творческое сочинение); методы модификации поведения ребенка (поведенческий тренинг, метод систематической десенсибилизации, метод "жетонов"). В свою очередь, центральное место в данном списке и по своему развивающему потенциалу, и по конечному эффекту, и по частоте использования в практике работы с детьми по праву принадлежит игре. Почти все методы в психологической практике их дальнейшее использование в детском возрасте также в конечном итоге неразрывно, непосредственно связаны с игрой. Выбор же конкретных, необходимых в данной ситуации методов психологической коррекции определяется в зависимости от поставленных целей и задач конкретной коррекционно-развивающей программ, а так же возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к работе с ребенком крайне важен именно из-за той роли, которую играет семья, детский сад, школа, а так же ближайший круг общения в психическом развитии ребенка. Система отношений ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, типы и формы совместной деятельности, а так же способы ее осуществления являются одним из наиболее важных компонентов социальной ситуации развития ребенка. Ребенок ни в коем случае не развивается, как изолированный индивидуум, отдельно и

независимо от окружающей его социальной среды, без общения с другими людьми. При возникновении различных трудностей и отклонений в развитии ребенка, недостатки и проблемы обнаруживаются не только в плане его индивидуального развития, а так же отмечается дисгармоничность в целостной системе его социальных отношений, а следовательно, их оптимизации и коррекции является неотъемлемой частью коррекционной работы. Успех коррекционной работы с ребенком невозможен без плотного сотрудничества с родителями или другим значимым социальным окружением ребенка.

Перенос нового позитивного опыта, полученного ребенком на коррекционных занятиях в реальную жизненную практику может быть осуществим лишь при условии готовности его окружения к организации данной практике, наравне с этим окружающим необходимо принять и реализовать в повседневной жизни новые способы общения и взаимодействия с ребенком, принять и поддержать его в процессе саморазвития.

3.2 Рекомендации по разработке коррекционно-развивающей программы для формирования коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития

Целью предполагаемой программы является: повышение уровня и развитие коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения ранее поставленной цели будет необходимо решить следующие задачи:

- Сформировать у ребенка положительное отношение к окружающему миру, другим людям, к самому себе;
- Создать необходимые условия для формирования уверенности в своих собственных возможностях, положительного самоощущения, адекватной самооценки;

- Продемонстрировать каждому ребенку образцы ценностей совместной деятельности для последующего обеспечения успешного сотрудничества;
- Обучить детей способам и методам планирования совместной работы;
- Формировать у детей чувства ответственности за свои действия и за действия партнёра;
- Научить детей распознавать эмоции окружающих, и корректно выражать свои собственные;
- Развивать у учащихся навыки коммуникативного разрешения конфликтных ситуаций, умения договариваться, установления новых контактов.
- Развитие речи как средства развития коммуникативных навыков.

Работа по данной программе предполагает занятия с детьми в группах и мини-группах. По мнению исследователей именно групповая работа стимулирует развитие коммуникативных навыков у детей. Также групповая форма работы способствует решению трех основных задач:

- Конкретно-познавательную, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- Коммуникативно-развивающую, которая способствует выработке и совершенствованию основных навыков межличностного общения;
- Социально-ориентационную, которая в свою очередь воспитывает гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе [97].

Табл. 1 Методический инструментарий

Формы	Методы и приемы	Средства
1. Упражнения: <ul style="list-style-type: none"> ● дидактические, ● творческие, ● подвижные; 	1. Словесные: <ul style="list-style-type: none"> ● беседы; ● чтение художественных произведений; 	- МР-3 проигрыватель; - ноутбук; - проектор;

<p>Ярмарка игр;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● анализ ситуаций; ● рефлексия собственной деятельности; 	<p>- переносной экран; - мультимедийные презентации;</p>
<p>2. Совместная деятельность; Работа в парах, микро- группами; Индивидуал ьная работа;</p>	<p>2. Наглядные:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● мультимедийные презентации; ● демонстрация наглядных пособий, иллюстраций; 	<p>- листы бумаги; -гуашь, фломастеры, цветные карандаши; - художественная литература;</p>
<p>3. Тренинги;</p>	<p>3. Игровые:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● дидактические упражнения; ● игровые упражнения; 	<p>- дидактический материал. - иллюстрации с изображениями эмоций</p>
<p>4. Работа с дидактическими пособиями;</p>	<p>4. Практические:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● практические упражнения; 	
<p>5. Драматизация известных художественных произведений;</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● выполнение двигательных упражнений; ● зарисовки, 	

<p>б. Разговоры- рассуждения.</p>		
---	--	--

Для того, чтобы получить эффективные результаты, и в полной мере выполнить вышеупомянутые задачи крайне важно создать надлежащие условия, а именно - специализированную развивающую среду. При ее создании необходимо учесть все обязательные критерии в организации занятий для успешного достижения результата в коррекции и развитии коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Далее перечисляются необходимые компоненты образовательной среды, для успешного освоения данной программы:

1. Необходимо создавать условия для возможности отыгрыша театральных мини-постановок для вживания в эмоциональные состояния персонажей, разыгрывая народные сказки. Дополнительным плюсом будет являться помощь родителей с костюмами, различными атрибутами, непосредственная помощь детям с разучиванием ролей.
2. Важно использовать дидактические упражнения: "Чем можем - поможем", "Хорошо - плохо, можно и нельзя", данные упражнения направлены на развитие представлений ребенка о добрых и недобрых делах и поступках. В свою очередь это создает особый интерес у ребенка к решению различных умственно-этических задач, развитию произвольного внимания и выработке самообладания.
3. Для прочтения и совместных обсуждений "библиотечных чтений", нужно иметь достаточный объем литературы нравственного, этического содержания с содержанием ярких иллюстраций, на которых персонажи изображены с различными эмоциями и настроением.
4. Обязательно использование коммуникативных игр со взрослым и сверстниками, игр для развития речи детей.

Работа по программе обязательно должна проводиться неразрывно по трем основным направлениям, которые влияют на развитие коммуникативных качеств ребенка:

- Отношение ребенка к самому себе;
- Отношение с взрослыми;
- Отношение со сверстниками.

Коррекционная работа по формированию и развитию коммуникативных навыков должна осуществляться в ситуации совместной, неразрывной деятельности классного руководителя и школьного психолога путем включения в занятия, предусмотренные программой, специального материала по развитию коммуникативных навыков у учащихся.

Далее рассмотрим подробнее каждое из основных направлений, необходимых для развития и коррекции коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР:

1. Отношение ребенка к самому себе

Данное направление способствует развитию умения детей свободно выражать собственные эмоциональные состояния, переживания, чувства. Целостное представление о себе может сформироваться у ребенка лишь при условии того, что он научится "прислушиваться" к собственным ощущениям, рассказывать о своих чувствах, эмоциях и переживаниях. Детям младшего школьного возраста с задержкой психического развития зачастую достаточно трудно понять, что между различными состояниями, которые они переживают, существует довольно близкая связь: неприятные переживания вызывают отрицательные чувства и эмоции, приятная музыка и любимое дело, в свою очередь наоборот, поднимают настроение. В этом разделе представлены занятия, которые помогут ребенку познать свой внутренний мир чувств и состояний, научиться анализировать их и управлять ими в повседневной жизни.

При работе по данному разделу рекомендуется использовать этюды: инсценировка "Два жадных медвежонка", игра-инсценировка "Цветик-семицветик".

Возможная тематика проводимых занятий: "Мы такие разные", "Кто я такой?", "Мальчики и девочки", игра драматизация "Девочка чумазая", творческая игра "Угадай, кто это?" и др.

2. Отношение со взрослыми

При работе по направлению "Отношение ребенка со взрослыми" у учащихся формируются осознанные отношения к семье, понятия о роли взрослого.

На протяжении занятий по таким темам, как: "Что такое хорошо и что такое плохо", "О хороших и плохих поступках" младшие школьники с ЗПР обучаются пристраивать и организовывать собственное поведение в различных ситуациях.

В целях закрепления и усвоения правил поведения и взаимодействия со взрослыми предлагается к использованию такие литературные произведения как: В. Осеева "Волшебное слово", О. Дриз "Добрые слова" и др.

На ряду с этим необходимо проводить различные беседы с ребенком о маме, папе, о семье, о знакомых и друзьях, подкрепляя это обосновывающими пословицами и поговорками по теме бесед.

Возможная тематика занятий: "Я среди людей", "Какие разные взрослые", "Если ты гуляешь один", "Почему взрослые хмурятся", "У нас гости" и др.

3. Отношение со сверстниками

Этот раздел работы содержит в себе игровые занятия и упражнения, способствующий научить ребенка понимать всю гамму эмоциональных состояний окружающих его сверстников. Для полноценной жизни в обществе у ребенка необходимо развивать умение, навыки устанавливать долговременные контакты и дружеские отношения с окружающими и

сверстниками, разбираться в причинах поступков, находить способы выхода из конфликтных ситуаций.

В процессе занятий детям предлагается ответить на ряд вопросов:

- Что значит дружба, кого они считают своими друзьями;
- Для чего нужно дружить и испытывать чувства сострадания, желания поддержать друга, заботиться об окружающих;
- Как с помощью мимики можно установить контакт, подружиться друг с другом;
- Как находить выход из конфликтных ситуаций, с помощью диалога, каких-либо жестов и положительных эмоций;
- Что лучше - дружить или быть в ссоре?

По итогу занятий, запланированных в данном разделе, предполагается, что младшие школьники с ЗПР научатся и разовьют способности анализировать конкретные ситуации межличностных отношений со сверстниками, обсуждать, представленные в литературных примерах, поступки и характеры героев. Также на занятиях детям предлагается вспомнить пословицы и поговорки о дружбе, объяснить их смысл и значение. На равне с этим большое значение уделялось умениям учащихся выражать дружеские чувства, симпатию, сочувствие и благожелательное отношение к окружающим.

Для формирования у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития потребностей в общении со сверстниками предлагается использовать упражнения из программы "Азбука общения" Шипициной Л.М.: "Мы разные", "Не забывай о товарищах" и др. Для активизации личностных контактов предлагается чтение и дальнейшее обсуждение художественных произведений нравственно-этического содержания. Например: В. Осеева "До первого дождя", "Просто старушка", Л. Толстой "Два товарища" и др. Особое внимание нужно уделять именно воспитанию вежливости у учащихся, их знакомству с различными нормами и способами вежливого обращения друг с другом и со взрослыми. На

протяжении данной программы дети учатся, в том числе, вести доброжелательную беседу по телефону для этого можно использовать такие упражнения, как: "Телефонный разговор", "Испорченный телефон". Помимо этого, необходимо ознакомить учащихся с правилами и нормами поведения, принятыми в обществе, для этой цели можно использовать такие упражнения, как например: "Добрые волшебники", "Волшебные очки", "Комплименты", они учат детей находить и обращать внимание на положительные черты у своих собеседников и товарищей.

Возможная тематика занятий: "Прогулка по тропинке добрых чувств, поступков, дел и отношений", "Дружба крепкая не сломается", "Мы поссоримся и помиримся", Ярмарка игр и др.

Работа по формированию, коррекции и развитию социально-коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР должна осуществляться в рамках совместной, неразрывной деятельности учителя школы и школьного психолога.

Все коррекционно-развивающие занятия курса должны начинаться с ритуала приветствия для того, чтобы учащиеся могли настроиться на нужный рабочий лад, подготовиться к совместной деятельности, помимо этого ритуал приветствия помогает создать нужную атмосферу в классе. Примеры упражнений, которые можно использовать в качестве приветственных ритуалов:

- *Упражнение "Сегодня я"*. Описание: Все участники рассаживаются на стулья, расставленные по кругу. По сигналу ведущего участники начинают перебрасывать друг другу мяч, при этом бросающий мяч называет свое имя и эмоцию, с которой они пришли на занятие, например: "Я Алена и сегодня я счастлива".
- *Игра "Я умею"*. Описание: Участники сидят в кругу на стульях. По сигналу учителя дети начинают перебрасывать друг другу мяч, при этом бросающий должен закончить фразу: "Никто не знает, что я ... (умею,

люблю, знаю и т.д.)" Например: “ Никто не знает, что я в свободное время люблю кататься на велосипеде”.

- Упражнение “Поменяйтесь местами все те, кто...”. Описание: Все ученики рассаживаются на стулья, расставленные по кругу. Психолог говорит например: Поменяйтесь местами те, кто любит бегать, радуется хорошей погоде, имеет сестру, любит дарить цветы и т.д. Учащиеся, для которых сказанное утверждение верно встают и меняются местами.

Также в заключительную часть занятия можно внедрить упражнения или ритуалы прощания. Дело в том, что окончание занятия - это завершение определенного вида деятельности, но не общения в целом, в связи с этим ритуал должен ясно показать, что занятие окончено, но при этом показать детям что продуктивное общение возможно в группе в дальнейшем. Для достижения ранее озвученных целей можно использовать следующие упражнения:

- Упражнение “Мне пригодится”. Описание: Здесь учащиеся говорят о том, где, как и в каких ситуациях им пригодятся знания, полученные на занятии.
- Упражнение "Мое настроение". Описание: Дети встают в круг и по очереди говорят, с чем можно сравнить их настроение.

Целостное развитие коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста невозможна без развития ее основных компонентов. Речь является основным компонентом коммуникативной деятельности, поэтому с детьми, испытывающими проблемы в речевом развитии, ежедневно необходимо проводить различные речевые упражнения.

Целью данной группы упражнений является:

- Обогащение словарного запаса ребенка;
- Формирование у ребенка грамматически правильной речи;
- Развитие у детей интонационной выразительности речи;
- Формирование у детей способностей владения собственным голосом;
- Развитие воображения;
- Повышение уровня осознанности речи;

Примеры упражнений, направленных на развитие речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития:

- *Упражнение «Составьте предложение»* Описание: Каждому ребенку предлагается составить предложения, используя заданные словосочетания. Ведущий “Ребята, придумайте предложения, используя следующие словосочетания: забавный щенок, спелая ягода, лесное озеро и т.д.”
- *Упражнение «Объясни слово»:* Учащимся предлагается объяснить слова своим товарищам, при этом не используя однокоренные слова.

Бывают ситуации, когда ребенок испытывает страх, из-за того, что его недооценивают, отвергают. Это порождает у него либо стремление утвердиться любым способом как через агрессивную демонстрацию своей силы, так и через уход в себя и полное игнорирование окружающих. Что бы избежать этого необходимо развивать у младших школьников доброжелательное отношение к окружающим. Для достижения данной целью в курс были включены упражнения, в которых дети должны говорить друг другу приятные слова, давать ласковые имена, видеть и подчеркивать только хорошее, стараться сделать что-нибудь приятное для товарищей.

Примеры возможных упражнений:

- *Игра ""Волшебные очки"* Описание: Целью данного упражнения является преодоление ребенком отчуждённой позиции по отношению к окружающим. Учитель объявляет: “Я хочу показать вам волшебные очки. Тот, кто их надевает, видит только хорошее в других, даже то, что человек от всех пытается спрятать. Вот сейчас я примерю эти очки... Какие вы все красивые, веселые, умные.” Подходя к каждому ребенку, взрослый называет какое-либо его хорошее качество. “А теперь мне хочется, чтобы вы по очереди примерили эти очки и хорошенько рассмотрели своего соседа. Может вы заметите то, чего раньше не замечали”

- *Упражнение "Подарок"* Описание: Учащимся предлагается подарить своему соседу нечто нематериальное. Например: «Я дарю тебе счастье (солнце, дружбу и т.д.)».

Для того, чтобы привлечь внимание младших школьников к другим детям, необходимо научить каждого прислушиваться и присматриваться к окружающим, это необходимо для становления общности в детском коллективе.

Для достижения вышеуказанных целей можно использовать множество упражнений. Например:

- *Упражнение "Зеркало"*. Описание: Учащиеся делятся на пары. Одному из пары предлагается показывать какие-либо движения и эмоции, а его соседу повторять их (отзеркалить), затем участники меняются ролями.
- *Игра "Где мы были, мы не скажем, а что делали - покажем"*. Описание: Целью игры является научить детей называть действия правильными, нужными словами, верно употреблять глаголы (время, лицо), развивать творческое воображение и сообразительность. Психолог предлагает выбрать водящего, которому предстоит угадывать, что делали остальные. Все в свою очередь договариваются, о том, что они делали и изображают это пантомимой.

Одной из задач коррекционной работы является развитие у ребенка умения выражать и правильно получать помощь окружающих. Для того, чтобы дать непопулярному ребенку возможность самому выразить поддержку другим, помочь им в затруднительных обстоятельствах необходимо формировать у младших школьников с ЗПР навыки сотрудничества. При правильно оказанной поддержке и помощи, даже если они всего лишь являются частью упражнения, ребенок получает удовлетворение от своего доброго поступка, от того, что он может принести радость сверстникам. Взаимная забота и участие в нуждах партнеров объединяют детей в коллективе и создают у них чувство общности.

Примеры упражнений на развитие у детей умения выражать помощь сверстникам:

- *Игра “Живые куклы”*. Описание: Учащимся необходимо разбиться на пары, причем несколько необычным способом: им предлагается заглянуть в глаза друг другу и найти себе партнера с тем же цветом глаз, как и у тебя самого. Если это вызовет затруднения, можно предложить им помочь. После того как пары образованы, можно объяснить содержание игры: «Помните: когда вы были маленькие, многие из вас верили, что ваши куклы (зайчики, мишки) живые, что они умеют говорить, просить, бегать. Давайте представим, что один из вас превратился в маленького ребенка, а другой в его куклу – куклу-девочку или куклу-мальчика. Кукла будет что-то просить, а ее хозяин выполнять ее просьбы и заботиться о ней». Взрослый предлагает понарошку помыть кукле ручки, покормить ее, погулять с ней, но предупреждает, что хозяин должен выполнять все капризы куклы и не заставлять ее делать то, чего она не хочет. Когда дети примут игровую ситуацию и увлекутся, пускай продолжают играть сами. В следующий раз каждая пара может поменяться ролями.

Формирование межличностных отношений начинается с совместной деятельности, где нужно совместно создавать что-то, предварительно согласовывая свои действия и договариваясь между собой. Дети с трудностями в общении, сосредоточенные на себе (как агрессивные, так и замкнутые), они не готовы к объединению вокруг общего продукта, поэтому важно развивать у младших школьников с задержкой психического развития тягу к совместной деятельности, и вместе с тем учить их пристраивать эту деятельность правильно и корректно. Для эффективного взаимодействия необходимо пристраивать всю работу детей в парах или группах, такой способ организации занятий способствует объединению детей, побуждает их договариваться и согласовывать свои действия. Виды деятельности могут быть разными, например рисование, совместные упражнения с мозаикой, выкладывание из геометрических фигур предметов и др.

Рекомендуется, в занятия с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, включать театрализованные упражнения. В процессе таких мини-постановок детям предоставляется возможность уловить и передать эмоции героев, вместе сопереживать и выражать сочувствие окружающим, проигрывать ситуации из "чужой жизни".

Пример театрализованной мини-постановки: *"Идет кисонька из кухни"*.

Слова дети учат заранее. Это вызывает дополнительный интерес, радостное ожидание процесса.

Ход упражнения.

Дети сидят на стульях. Из-за дверей выходит ребенок, выполняющий роль кисоньки. Кисонька проходит мимо детей. Она очень печальна, вытирает лапкой слезы.

Дети читают стихи:

“Идет кисонька из кухни,

Глазки у нее опухли.

О чем, кисонька, ты плачешь?”

Киска останавливается и плача отвечает детям:

“Повар пеночку слизал

И на кисоньку сказал...”

Психолог, в свою очередь её утешает, гладит, предлагает всем детям также пожалеть кисоньку, погладить, сказать ей ласковое слово. Варианты концовки могут быть самые разнообразные: поиграть с кисонькой, завязать ей бантик, и т.д.

Помимо таких маленьких инсценировок детских стихов, детям можно предложить упражнения с "открытым", незапрограммированным результатом. Учащимся предлагается самим придумать, продолжить концовку, это учит их корректно выходить из конфликтных ситуаций.

Примеры таких упражнений:

1. "Сказка по кругу". Взрослый начинает рассказывать историю: "Жил-был на деревне мужик Емеля. Однажды пошел Емеля в лес и повстречал там

олена Золотые рога. И что было дальше?..", дети по очереди продолжают повествование, придумывая содержание сказки.

2. "Шкатулка сказок". В коробку или мешочек складывают различные предметы. Ребенку предлагается вытащить один из предметов и придумать историю о нем. При этом актуализируется лексика, развивается связная речь.

Подводя итог всего вышесказанного, необходимо еще раз отметить, что развитие и активация коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития невозможна без развития всех основных компонентов коммуникативной сферы.

В разработанных нами методических рекомендациях приведены примеры упражнений для развития каждого из основных компонентов коммуникативной сферы, для эффективного развития общения младших школьников с ЗПР.

Выводы по третьей главе

Нельзя не согласиться с тем, что для повышения общего уровня коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития необходима специальная, правильно построенная коррекционно-развивающая программа. Такая программа должна быть составлена в соответствии с основными принципами построения коррекционно-развивающей программы, а так же содержать в себе эффективные инновационные технологии и актуальные современные методики воздействия на ребенка.

В разработанных нами методических рекомендациях по развитию коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы постарались учесть все аспекты, затронуть основные компоненты коммуникативной сферы, для наиболее продуктивной работы по развитию навыков общения данной группы детей. Помимо этого, невозможно не отметить, что занятия с такими детьми рекомендовано проводить в игровой форме, для наилучшего усвоения учащимися навыков, им прививаемых и приходящих на замену привычным.

Заключение.

Понятие "задержка психического развития" употребляется по отношению к детям со слабо выраженной недостаточностью центральной нервной системы - органического или функционального генеза. У данной категории детей нет специфических нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, тяжелых нарушений речи или интеллекта. В то же время у большинства из них наблюдается полиморфная клиническая симптоматика: незрелость сложных форм поведения, недостаточная сформированность целенаправленной деятельности на фоне повышенной истощаемости, нарушение общей работоспособности, и спектр энцефалопатических расстройств.

Бесперывный, стремительный рост числа детей с различными нарушениями психического развития, в частности, с задержкой психического развития (ЗПР), в последние десятилетия представляет собой особенно актуальную проблему и имеет важное социально-психологическое, психолого-педагогическое, нравственно-этическое значение в отечественной и зарубежной науке.

В различных исследованиях по проблемам социального развития детей младшего школьного возраста с ЗПР отмечается недостаточность развития общения в целом, его незрелость, проявляющаяся в ситуативности поведения (М.С. Певзнер, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенкова и др.). Доказано, что у младших школьников с задержкой психического развития снижена потребность в общении, доминирует прагматическая направленность в общении с взрослыми, у детей данной группы обозначен недостаточный уровень владения речевыми и неречевыми средствами общения с окружающими, что значительно затрудняет процесс межличностного взаимодействия в целом, не позволяет этим детям заводить новые долговременные контакты и товарищеские отношения со сверстниками, и в

свою очередь подталкивает детей к аффективным проявлениям в коммуникациях, приводит к их социальной дезадаптации.

Опираясь на вышесказанные факты, можно утверждать, что в последние пару десятилетия все большее внимание теоретиков и практиков коррекционной психологии и педагогики уделяется проблеме социализации детей с ЗПР и формированию у них коммуникативных умений и навыков, под которыми понимают личностные качества, необходимые каждому человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Учитывая, что большинство экспериментально-психологических исследований, касающихся детей с задержкой психического развития сфокусированы именно на изучении специфики их познавательной деятельности, в тот момент, как особенности их коммуникативной деятельности чрезвычайно мало изучены. Проведенный теоретический анализ материалов по проблеме исследования позволяет сделать выводы о том, что в психолого-педагогической литературе нет единого мнения в понимании сущности и содержания коммуникативных умений, не достаточно изучены коммуникативные умения у младших школьников с ЗПР, что затрудняет работу психологов и педагогов в направлении их совершенствования.

Проведенное нами исследование отчетливо показало, что младшие школьники с задержкой психического развития, как правило:

- Имеют затруднение при самостоятельном приеме и передаче ранее полученной информации собеседнику, а конкретно испытывают значительные сложности в удержании внимания в процессе принятия информации, затрудняются в адекватном планировании предстоящего сообщения;

- Дети данной категории не всегда готовы к взаимодействию на основе совместного планирования, у них отсутствует ориентация на партнера, дети с ЗПР не способны самостоятельно решать конфликтные ситуации, часто возникающие в любом коллективе при непосредственном взаимодействии;
- Зачастую такие дети испытывают непреодолимые трудности в процессе включения их во взаимодействие в классе, по итогу они остаются недостаточно удовлетворены процессом общения, в классе они остаются дезадаптированными.
- Так же у детей с ЗПР проявляется искаженное понимание отношения со стороны другого, отсутствует способность к пониманию эмоционального состояния другого человека, и как результат их способность к сопереживанию очень низкая;
- Дети с ЗПР затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений.

В результате данного исследования, можно подчеркнуть, что дальнейшее изучение особенностей коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития является приоритетной задачей психологии и педагогики на современном этапе развития наук в связи с необходимостью совершенствования коррекционно-развивающих программ для данной категории детей.

В работе представлены рекомендации по созданию специализированных условий для формирования и развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Кроме этого, были составлены план рекомендованных коррекционно-развивающих занятий, эти рекомендации являются главным условием для развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Программа содержит специальные коллективные

занятия в виде игр, которые направлены на развитие коммуникативных навыков и совместной деятельности детей, что создает необходимые условия для эффективного развития навыков общения у данной группы детей.

Список литературы

1. Андреева, Г.М. Специальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Алешина Ю.Б., Петровская Л.А. Что такое межличностное общение? //Хрестоматия по социальной психологии - М.:
3. Ахмедбекова Р.Р. Дидактическая игры как средство развития познавательной активности младших школьников / Р.Р. Ахмедбекова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2008. - №3. – С. 20 – 25.
4. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. Пособие / Л.Н. Блинова. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
5. Бодалев, А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. Москва; Воронеж, 2002.
6. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности : учеб. метод, пособие. - СПб. : КАРО, 2005.-288 с.
7. Бородин, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородин. - М.: Просвещение, 1981.
8. Букатов В.М. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социоигровых технологий обучения школьников / В.М. Букатов, А.П. Ершова. – Петрозаводск, 2008. – 1 87 с.
9. Бурменская, Г. В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков / Г. В. Бурменская, Л. В. Евдокимова // Вопросы психологии. - 2007. - № 2. - С. 30-43.
10. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. - М.: Просвещение, 1988.
11. Вербицкая Л.А. Давайте говорить правильно / Л.А. Вербицкая. – М., 2003.

12. Винникова, Е. А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей с ЗПР / Е. А. Винникова, Е. С. Слепович
13. Власова Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер // В кн.: Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / Сост. О.В. Заширинская. - СПб.: Речь, 2004. - С. 12-23.
14. Власова Т.А., Лубовский В.И., Никашина Н.А. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 1981. – 119 с.
15. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / под ред. В. В. Давыдова, Педагогика, 1983. — Т. 3 : Проблемы развития психики.
16. Гришанова И.А. Коммуникативная успешность младшего школьника: эффективность и перспективы формирования / И.А. Гришанова // Фундаментальные исследования. – 2012. - №11-6. – С. 1364 – 1367.
17. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. - М.: Москва, 2003.
18. Дусавицкий А. К. Межличностные отношения в младшем школьном возрасте и их зависимость от способа обучения. Вопр. психологии, 1993, № 1с. 58-65.
19. Ефимова Е.В. Формирование основ коммуникативно-ориентированной культуры учащихся начальной школы в условиях модернизации образования: Дис. канд. пед. наук. – М., 2004. – 174 с.
20. Екжанова Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. СПб.: КАРО, 2008. 336 с.
21. Забродина, И.Ю. Педагогическая коррекция межличностного общения старшеклассников как средство их профессионального самоопределения в сфере "Человек-человек": автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Забродина Ирина Юрьевна; Ин-т общего среднего образования Российской академии образования. - М., 2007. - 19 с.

22. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности как основа их социальной адаптации: Дис. канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2011. – 193 с.
23. Замбацявичене Э. Ф. К разработке стандартизированной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей [Текст] / Э. Ф. Замбацявичене // Дефектология. – 1984. – № 1. – С. 28-34.
24. Заширинская О.В. Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития / О.В. Заширинская // В кн.: Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / Сост. О.В. Заширинская. - СПб.: Речь, 2004. - С. 223-228.
25. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Евроснак; Москва; СПб; 2008
26. Карбанова, О.С. Игра в коррекции психологического развития ребенка [Текст] / О.С. Карбанова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.
27. Кашницкий В.И. Коммуникативность личности как предмет научного изучения / В.И. Кашницкий // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. – Т. 14. - №4. – С. 131 – 137.
28. Киселева В.А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? / В.А. Киселева // Дефектология. - 2007, № 3, с. 3-13.
29. Климова А.О. Особенности психодиагностики коммуникативных способностей младших школьников / А.О. Климова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. - №9. – С. 119 – 130.
30. Коломинский Я.Л., Реан А.А. Социальная педагогическая психология. - СПб.: ЗАО «Издательство «Питер», 1999. - 416 с.

31. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Учебное пособие. - Минск: ТетраСистемс, 2010. - 432 с.
32. Кон И.С. Дружба.- М.: Просвещение, 2005. – 303 с.
33. Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании», Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в РФ» ст.19 N 181-ФЗ
34. Королева Ю.А. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях интеграции // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов XV междунар. науч. – практ. конф. – Новосибирск, 2010.
35. Краевский, В. В. Методология педагогики [Текст]: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чуваш.унта, 2001. – 244с.
36. Кравцова Е.Н. Ребенок внутри общения / Е.Н. Кравцова // Дошкольное образование. - 2005. - № 3. - С. 2-6
37. Кузнецова Л. В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 480 с.
38. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. - СПб.: Питер, 2013. - 544 с.
39. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Меж-личностное общение. СПб., 2001.
40. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития / К.С. Лебединская // В кн.: Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия / Сост. О.В. Заширинская.
41. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст] / Под. ред. К.С. Лебединской. – М.: Педагогика, 1982. – 128 с - СПб.: Речь, 2004. - С. 63-83.

42. Леонова Е.В. Развитие коммуникативной способностей младших школьников в условиях совместной творческой деятельности / Е.В. Леонова, А.В. Плотникова // Начальная школа. – 2011. - №7. – С. 91 – 96.
43. Летягина С.К. Социальные представления о дружбе в различных возрастных группах.// Известия саратовского университета. новая серия. акмеология образования. психология развития. – 2010. - №3. – С. 78-86.
44. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. - М.: Институт практической психологии, 1997. - 384 с.
45. Лозован Л.Я., Формирование коммуникативных умений младших школьников : монография / Л. Я. Лозован ; Ин-т содержания и методов обучения Российской акад. образования, Кузбасская гос. педагогическая акад. - Москва : ИСМО РАО ; Новокузнецк : КузГПА, 2010. - 141 с.
46. Локтева Е.В. О формировании коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР через факультатив «Театр и дети» / Е.В. Локтева // Дефектология. - 2006, № 6, с. 81-83.
47. Лубовский В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский. - М.: Знание, 2003. - 356 с.
48. Лубовский В.И. Дети с задержкой психического развития / В.И. Лубовский, Л.И. Переслени. - М.: Просвещение, 2003. - 164 с
49. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 2004. - С. 87-90.
50. Марковская, И.Ф. Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика / И.Ф. Марковская. - М.: Компенс-центр, 1993. - 198 с.
51. Матюхина, М. В. Психология младшего школьника / М. В. Мухина, Т. С. Михальчик. - М.: Академия, 2003.

52. Медведева Е.А. Изучение особенностей социокультурного становления личности ребенка с задержкой психического развития средствами искусства / Е.А. Медведева // Дефектология. - 2007, № 3, с. 49- 54.
53. Мишанова О.Г. Принципы осуществления коммуникативного образования младших школьников / О.Г. Мишанова // Педагогический журнал. – 2012. - №2-3. – С. 95 – 110.
54. Назарова, Н.М. Специальная педагогика: учебное пособие
Издательство: Академия, 2007. – 215 с
55. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. - М.: Владос, 2004. - Кн. 3:
Психодиагностика.
56. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР. – М.: Педагогика, 2007. – 304 с
57. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. 2000. № 3. С12-16.
58. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. - 104 с.
59. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - М.: Москва, 2002.
60. Петряева Н.С. Формирование культуры общения младших школьников посредством программы кружка «Учимся общаться» / Н.С. Петряева, Л.В. Мамедова // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2011. - №8. – С. 92 – 95. 37.
61. Печёнкина Е.В. Программа развития коммуникативных способностей младших школьников во внеурочной деятельности / Е.В. Печёнкина // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. - №6. – С. 337 – 339.
62. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. СПб. : Питер, 2003. 79 с.

63. Поддубная Н.Г. Своеобразие процессов произвольной памяти у первоклассников с ЗПР. // Дефектология. №4. 1980. - С.31-36.
64. Подобед В.Л. Особенности кратковременной памяти детей с задержкой психического развития. // Дефектология. 1981. №3. - С.17-26.
65. Поповичев А. В. Формирование навыков общения дошкольников с задержкой психического развития в процессе театрализованных игр : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. - Тамбов, 2003. - 24 с.
66. Психология детей с задержкой психического развития: Изучение, социализация, психокоррекция : хрестоматия / сост. О. В. Заширинская. — СПб. : Речь, 2003. 432 с.
67. Психология общения: энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011.
68. Рамодина, Я.В. Психологические аспекты конфликтных взаимоотношений в педагогическом процессе с детьми, страдающими ЗПР: [в сред. шк.] / Я.В. Рамодина, Р.К. Шушкевич // Теория и практика педагогического проектирования / СГУТиКД. - Сочи, 2004. - Вып.1. - С.148-152.
69. Рубинштейн, С. Л. Общая психология [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 2011. – 705 с.
70. Рудестам, К. Групповая психотерапия. психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. - М.: Прогресс, 2003. - 368 с
71. Рыбаков И.А. О развитии социально-коммуникативных способностей младших школьников / И.А. Рыбаков // Журнал научно-практической информации. – 2011. - №11. – С. 45 – 62. 43.
72. Рыжов, В.В. О взаимосвязи общения личности и ее социально - перцептивных характеристик / В.В. Рыжов // Вопросы психологии. - 2001. - №2. - С.58-67.

73. Санькова, О. А. К вопросу формирования коммуникативных умений [Текст] / О. А. Санькова. - Москва: Изд. центр «Академия» - 2011. - № 10. - С. 21-22.
74. Семенович А.В. Нейропсихологические синдромы отклоняющегося развития // Журнал психиатрии. 1999. Т. 3, № 3.
75. Слепцова К.Д. Развитие коммуникативных навыков младших школьников посредством деловой игры / К.Д. Слепцова, М.И. Андросова // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов, посвящённой российской детской психологии. – Якутск, 2013. – С. 76 – 77.
76. Смирнова, Е.О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] / Е.О. Смирнова: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - Москва: Изд. центр «Академия», 2012. – 342с.\
77. Соколова Е. В. Психология детей с задержкой психического развития. – М.: Сфера, 2009. – 320 с.
78. Соловьева, Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности [Текст] /
79. Степина О. С. Коммуникативные умения младших школьников с ЗПР / О.С. Степина // Специальное образование: Научно-методический журнал / Урал. гос. пед. ун-т; Ин-т спец. образования. - Екатеринбург, 2007. - № 8. - С. 52-59.
80. Стрыгина М.Н. Психологические особенности осознания себя в системе межличностных отношений младшего школьника. // Наука и школа. - 2011. - № 6. - С. 117-123.
81. Сухарева Г.Е. Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. / Г.Е. Сухарева. - М.: Академия, 1991. - 319с.

82. Тамбиева С.О. Дидактическая игра как средство активизации коммуникативной деятельности младших школьников: Дис. канд. пед. наук. – Карачаевск, 2007. – 230 с.
83. Теличко О.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий во внеурочной деятельности младших школьников / О.А. Теличко // Культура. Наука. Интеграция. – 2012. – Т. 17. - №1. – С. 54 – 58.
84. Тржесоглава З. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте: пер. с чешск. / З. Тржесоглава. - М: 1986. - 256 с.
85. Триггер Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Триггер. - СПб.: Питер, 2008. - 192 с.
86. Трошин, О.В. Логопсихология [Текст] / О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М. : ТЦ Сфера, 2005. – 256 с
87. Ульенкова У.В. Изучение самостоятельности мышления младших школьников с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова, Т.Н. Князева // Дефектология. - 2005, № 2, с. 19-26.
88. Уракова Ф.К. Методическая система формирования коммуникативных умений и навыков учащихся национальной школы / Ф.К. Уракова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и Психология. – 2010. - №1.
89. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Г.А. Цукерман. - Томск: Пеленг, 2003. - 268 с.
90. Цукерман, Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться: автореф. дис. д-ра психол. наук / Г.А. Цукерман. - М., 2002. - 39 с.
91. Чаплинская, С.И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР: дис. канд. пед. наук: 13.00.03: защищена 12.04.02/Чаплинская Светлана Ивановна. - СПб, 2002. - 281 с.

92. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <http://fgosovz.herzen.spb.ru/>.
93. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – М., 1991. – 274 с
94. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие К. Фопель. – М.: Генезис, 1999.
95. Фотекова, Т.А. Развитие высших психических функций в школьном возрасте [Текст] / Т. А. Фотекова. – Абакан, 2001. – 161с.
96. Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения. / Под ред. В.И. Лубовского. - М., 2004. - 120с.
97. Шкуричева Н. Воспитание гармоничных межличностных отношений младших школьников. // Народное образование. - 2009. - № 7. - С. 224-229.
98. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М., 1960. – 328с.
99. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560с.
100. Юркова, Е.В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 2014. - 21 с.
101. Яндукова Т.А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в процессе обучения универсальным учебным действиям / Т.А. Яндукова // Вестник Самарского государственного университета. – 2013. - №8. – С. 283 – 287.
102. American Psychiatric Association . Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Text]. 5th edition. - Arlington, Virginia, USA: American Psychiatric Association Publishing, 2013.

Приложение 1.

Дети младшего школьного возраста с задержкой психического развития
(экспериментальная группа)

Классный руководитель: Анна Павловна

Юра К. 8 лет 2 месяца

Мария С. 8 лет 9 месяцев

Станислав С. 8 лет 1 месяц

Павел Д. 9 лет

Лариса В. 8 лет 11 месяцев

Михаил Ж. 8 лет 4 месяца

Анастасия О. 9 лет

Дарья К. 8 лет 11 месяцев

Вера А. 8 лет 5 месяцев

Марк С. 8 лет 4 месяца

* возраст детей указан на момент проведения исследования

Приложение 2.

Список используемых диагностических методик:

1. «Ваза с яблоками» (модифицированная проба Ж.Пиаже; Флейвелл, 1967)

Оцениваемые учебные действия: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера).

Возраст: ступень начальной школы (8-10 лет).

Форма (ситуация оценивания): групповая работа с детьми.

Метод оценивания: анализ детских рисунков.

Описание задания: детям раздаются бланки с текстом задания и рисунками.

Материал: бланк задания и четыре разноцветных карандаша (можно фломастера): красный, желтый, зеленый и розовый.

Инструкция (текст задания на бланке): на занятии в кружке рисования за квадратным столом сидят четверо школьников - Даша, Люда, Дима и Рома. Они рисуют разноцветные яблоки, лежащие в вазе в центре стола (рис. 1.: ваза с красным, желтым, зеленым и розовым яблоком). Раскрась и подпиши рисунок каждого из четырех художников (рис. 2: четыре рамки с одинаковыми изображениями вазы с не закрашенными яблоками).

Критерии оценивания:

- Понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма)
- Ориентация на позиции других людей, отличные от собственной
- Соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя
- Координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень указывается, если ребенок не учитывает различие точек зрения наблюдателей: рисунки одинаковые или яблоки закрашены в случайном порядке и не соответствуют позиции художника.

Средний уровень наблюдается, если ответ верен лишь частично, то есть становится ясно, что ребенок понимает наличие разных точек зрения, но в силу своих особенностей не каждую из них он может правильно представить и учесть: по крайней мере на двух из четырех рисунков расположение яблок соответствует точке зрения художника.

Высокий уровень указывается, если испытуемый четко ориентируется на особенности пространственной позиции наблюдателей: на всех четырех рисунках расположение яблок соответствует позиции художников.

2. Задание «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007)

Оцениваемые учебные действия: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)

Возраст: ступень начальной школы (9-10 лет)

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результатов исследования

Описание задания: учащиеся, сидят парами, им раздается набор фишек для сортировки (распределения между собой) согласно заданным условиям.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному(ой) из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому(ой) круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, то есть разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать на листочке бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».

Материал: Каждая пара учеников получает набор из 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых, синих и белых фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных, овальных и ромбовидных) и лист бумаги для отчета.

Критерии оценивания параметров:

- Продуктивность совместной с партнёром деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;
- Умение ребенка договариваться с партнёром в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность находить общее решение;

- Оценка способности детей сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов;
- Умение аргументирования ребенком свое предложение, его способность убеждать и уступать;
- Взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания;
- Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни выполнения задания:

- Низкий уровень выполнения задания отмечается у детей, если задание не выполнено вовсе или же фишки разделены произвольно, не следуя заданным правилам; дети или же совсем не пытаются договориться или просто, по каким-либо причинам не могут прийти к согласию, не идут на компромисс, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга;
- При среднем уровне дети могут выполнить задание, но частично или не полностью: группы фишек выделены правильно, при условии, что принадлежат каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям в итоге не удастся; в ходе выполнения задания трудности, с которыми дети сталкиваются связаны с неумением аргументировать свою позицию и внимательно слушать партнера;
- Высокий уровень при выполнении задания отмечается, если после выполнения задания фишки разделены на четыре кучки: 1) общую, объединяющую элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, то есть. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки); 2) кучка с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного

ученика (6 фишек) и 3) кучка с синими, белыми и зелеными кругами и треугольниками (6 фишек) и, наконец, 4) кучка с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек – белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы). При этом обязательно решение задания должно достигаться детьми совместно путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания

3.Задание «Дорога к дому» (модифицированное задание «Архитектор-строитель», Возрастно-психологическое консультирование..., 2007)

Оцениваемые учебные действия: умение выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передавать (сообщать) их партнеру, в первую очередь в данной методике проводится исследование планирующей и регулирующей функций речи.

Возраст: ступень начальной школы (9-10 лет)

Форма (ситуация оценивания): выполнение совместного задания в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и последующий анализ результатов.

Описание задания: дети сидят парами друг напротив друга за партой, перегородженной ширмой друг от друга. Одному дается карточка с изображением пути к дому, другому — карточка с ориентирами, изображенными в виде точек. Первый ребенок объясняет, диктует, как нужно идти, чтобы попасть с точки старта до дома, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые наводящие вопросы, но запрещается смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому, и второй ребенок, при использовании наводящих вопросов выполняет аналогичное задание.

Материал: набор из двух карточек с изображением пути к дому и двух карточек с ориентирами-точками, карандаш или ручка, ширма.

Инструкция детям: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из Вас получит карточку с изображением дороги к дому, а другой — карточку, на которой эту дорогу надо нарисовать. Один будет диктовать, как идет дорога, второй — следовать его инструкциям. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на карточку с дорогой нельзя. Сначала диктует один, потом другой, - Вы поменяетесь ролями. А для начала давайте решим, кто будет диктовать, а кто – рисовать?»

Критерии оценивания проделанной работы:

- Продуктивность совместной деятельности, которая оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;
- Способность ребенка строить понятные для партнера сообщения, ясно, точно и четко передавать информацию, а также обязательно учитывать факт того, что он знает и видит, а что нет; для успешности выполнения данного критерия достаточно точно, ясно, четко, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги своему напарнику.
- Умение ребенка задавать вопросы таким образом, чтобы с их помощью получить необходимые ему сведения от партнера по деятельности для достижения необходимого результата;
- Способы и средства взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

- 1) Уровень выполнения задания считается низким, если заданные узоры просто не построены или же не похожи на данные образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются недостаточно понятно для партнера; уточняющие вопросы задаются не по существу или формулируются непонятно для партнера;
- 2) При среднем уровне имеются хотя бы частичные сходства, совпадения построенных узоров с образцами; указания, в свою очередь отражают хотя бы часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и не в полном объеме, но всё-таки позволяют получить недостающую информацию; достигается частичное взаимопонимание и наблюдаются задатки совместной деятельности;
- 3) Высокий уровень отмечается, если узоры соответствуют образцам в полном объеме; в процессе активного диалога дети добиваются взаимопонимания и обмениваются нужной и достаточной, точной информацией для выполнения задания, так дети, указывают номера рядов и столбцов точек, через которые идет дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.