

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
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Мильчехина Светлана Сергеевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сравнительный анализ сформированности коммуникативных умений у обучающихся 2 классов с задержкой психического развития в различных образовательных условиях
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

20.11.2020

(дата, подпись)

Обучающийся

Мильчехина С.С.

20.11.2020

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом в 125 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (70 источников), 5 приложений. Работа проиллюстрирована 9 таблицами и 8 рисунками.

Цель исследования: выявить общие и специфические особенности коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в различных образовательных условиях.

Объект исследования: коммуникативные умения детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах.

Гипотеза исследования. Коммуникативные умения учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах, имеют как общие, так и специфические особенности. Выявленные особенности позволят нам теоретически обосновать и составить дифференцированные комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические (библиографический метод, аналитический метод); эмпирические (наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент); методы количественного и качественного анализа полученных данных.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения общей и специальной педагогики и психологии: о ориентированности обучения на зону актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский); о социальной обусловленности коммуникативного развития (Л.С. Выготский); общая теория деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я Гальперин, А.В.

Запорожец); о сущности и структуре коммуникативных умений (О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, И.В. Гришняева); о формировании коммуникативных умений в процессе дидактической игры (Л.Р. Мунирова).

Научная новизна исследования: выявлены общие и специфические особенности регуляционно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и информационно-коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах.

Практическая значимость исследования заключается в составлении дифференцированных комплексов дидактических игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.

Апробация результатов исследования осуществлялась через: участие в научно-практических конференциях (Тамбов 2020, Красноярск 2020); публикации основных положений и результатов исследования в сборниках материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов (Красноярск 2020) и международном научно-практическом журнале (Тамбов 2020).

Structure of the master's thesis: the work is 125 pages long, consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography (70 sources), 5 appendices. The work is illustrated with 9 tables and 8 figures.

The purpose of the study: to identify General and specific features of communication skills in grade 2 students with mental retardation, studying in various educational settings.

Object of research: communication skills of children with mental retardation.

Subject of research: features of communication skills in 2nd grade students with mental retardation, studying in General education and in separate classes.

The hypothesis of the study. Communication skills of students in grades 2 with mental retardation, who study in General education and in separate classes, have both General and specific features. The identified features will allow us to theoretically justify and make differentiated sets of games and exercises for the formation of communication skills in younger students with mental retardation.

The following research methods were used in the study: theoretical (bibliographic method, analytical method); empirical (observation, conversation, ascertaining experiment); methods of quantitative and qualitative analysis of the obtained data.

Theoretical and methodological basis of research are the provisions of General and special pedagogy and psychology: the focus of training in the area of actual and proximal development (L. S. Vygotsky); on social aspects of communicative development (L. S. Vygotsky); the General theory of activity (L. S. Vygotsky, S. L. Rubinstein, A. N. Leontiev, A. R. Luria, P. ya Galperin, A. V. Zaporozhets); about the nature and structure of communicative skills (O. A. Anisimov, N. N. Bogomolova, I. V. Grishaeva); on the development of communicative skills in the process of didactic games (L. R. Munirova).

Scientific novelty of the study: General and specific features of regulatory-communicative, affective-communicative, and information-communicative skills of 2nd grade students with mental retardation who study in General education and in separate classes are revealed.

The practical significance of the study is to compile differentiated sets of didactic games and exercises for the formation of communication skills in younger students with mental retardation.

Testing of the results of the study was carried out through: participation in scientific conferences (2020 Tambov, Krasnoyarsk 2020); publication of the main provisions and results of research in collections of materials of scientific-

practical conference of students, undergraduates, graduate students (Krasnoyarsk 2020) and international scientific journal (Tambov 2020).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития.....	8
1.1. Основные сущностные характеристики понятий «общение» и «коммуникативные умения»	8
1.2. Развитие коммуникативных умений в онтогенезе.....	14
1.3. Особенности коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития.....	20
1.4. Обзор методик коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений	27
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по изучению коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.....	33
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	33
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	43
2.3. Дифференцированные комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития	59
Заключение.....	73
Библиография.....	75
Приложения	81

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. На современном этапе развития российской системы образования детей с ограниченными возможностями здоровья, характеризующимся интеграцией общего и специального образования, предполагает нам поиск новых путей и эффективных форм совместного обучения таких детей с нормативно развивающимися сверстниками. Ежегодно растет число детей с ограниченными возможностями здоровья, получающих знания в общеобразовательной школе. Наибольшую и наиболее разнородную группу составляют дети с задержкой психического развития, которые в силу различных этиологических факторов имеют снижение познавательной активности, отставание в общем интеллектуальном развитии, снижение учебной и умственной работоспособности, трудности в организации учебной деятельности и поведении, неполноценность социальных коммуникаций. Формирование коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития имеет актуальную проблематику, потому как от степени сформированности данных умений зависит не только эффективность обучения, но и процесс их социализации и развития. В процессе общения формируются и совершенствуются коммуникативные умения.

Вопросом формирования коммуникативных умений занимались М.Т. Баранова, Т.Н. Волкова, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.И. Лисина, М.Р. Львов, М.С. Соловейчик, Л.П. Федоренко и другие. В работах Е.А. Акуловой, Е.С. Великановой, Ю.А. Игнатовой, М.Н. Назаровой, Е.С. Слепович, А.Н. Степиной, Р.Д. Триггер, У.В. Ульенковой, В.И. Лубовского отражены особенности общения детей с задержкой психического развития.

В соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» каждому человеку гарантируется право на образование. В целях реализации этого права для лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях

должны создаваться специальные условия. У родителей детей с особенностями в развитии есть выбор, как обучать своего ребенка – в общеобразовательном классе или в отдельном классе.

Описано большое количество методов работы с детьми с задержкой психического развития, но при этом нет достаточной информации, как будет влиять на коммуникацию то, в каком окружении находится ребенок и с кем он взаимодействует. В настоящее время эти дети, в основном, находятся в разных образовательных условиях, как в условиях общеобразовательного класса, так и в условиях отдельного класса. Про развитие коммуникативных умений у детей в отдельных классах изучено в полной мере, а как проявляются особенности коммуникации в условиях общеобразовательного класса с типично развивающимися сверстниками информации недостаточно. На ваш взгляд, важно учитывать то, в каких образовательных условиях обучается ребенок.

Таким образом, проблема выявления особенностей коммуникативных умений у обучающихся с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном классе и в отдельном классе приобретает особую актуальность.

Цель исследования: выявить общие и специфические особенности коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в различных образовательных условиях.

Объект исследования: коммуникативные умения детей с задержкой психического развития.

Предмет исследования: особенности коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах.

Гипотеза исследования. Коммуникативные умения учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах, имеют как общие, так и специфические особенности. Выявленные особенности позволят нам

теоретически обосновать и составить дифференцированные комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.

Для достижения данной цели были решены следующие **задачи**:

1. Определить современное состояние проблемы изучения и преодоления нарушений коммуникативных умений на основе анализа психолого-педагогической литературы;

2. Выявить общие и специфические особенности регуляционно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и информационно-коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах;

3. На основе выявленных особенностей теоретически обосновать и составить дифференцированные комплексы дидактических игр и упражнений на формирование регуляционно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и информационно-коммуникативных умений, которые можно реализовать, как в условиях отдельного класса, так и в условиях общеобразовательного класса.

Теоретико-методологической основой исследования являются положения общей и специальной педагогики и психологии:

– о ориентированности обучения на зону актуального и ближайшего развития (Л.С. Выготский);

– о социальной обусловленности коммуникативного развития (Л.С. Выготский);

– общая теория деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я Гальперин, А.В. Запорожец);

– о сущности и структуре коммуникативных умений (О.А. Анисимова, Н.Н. Богомолова, И.В. Гришяева);

– о формировании коммуникативных умений в процессе дидактической игры (Л.Р. Мунирова).

Методы исследования определялись в соответствии с целью, задачами, гипотезой исследования:

- теоретические (библиографический метод, аналитический метод);
- эмпирические (наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент);
- в ходе эксперимента были использованы методы количественного и качественного анализа полученных данных.

Научная новизна исследования: выявлены общие и специфические особенности регуляционно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и информационно-коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах.

Практическая значимость исследования заключается в составлении дифференцированных комплексов дидактических игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средней школы № 154» города Красноярска. Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы две экспериментальные группы по 10 детей в каждой группе. При комплектовании групп учитывался:

- ✓ возраст детей (8-9 лет);
- ✓ характер дефекта (задержка психического развития);
- ✓ программа обучения АООП НОО (адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования) Вариант 7.1;
- ✓ условия обучения: дети экспериментальной группы 1 обучаются в общеобразовательном классе, дети экспериментальной группы 2 обучаются в отдельном классе.

Поставленные задачи и избранная теоретическая основа определили проведение исследования (2018-2020гг.) в три этапа:

Первый этап – поисково-теоретический. Он был посвящен изучению научной литературы по проблеме исследования, были определены цель, гипотеза и задачи исследования;

Второй этап – проведение констатирующего эксперимента и его анализ.

Третий этап – аналитико-обобщающий. Посвящен подведению итогов опытно-экспериментальной работы, обработке экспериментальных данных, обобщению результатов исследования, составлению дифференцированных комплексов игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

– участие в научно-практических конференциях (г. Тамбов 2020, г. Красноярск 2020);

– публикации основных положений и результатов исследования в сборниках материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов (г. Красноярск 2020) и международном научно-практическом журнале (г. Тамбов 2020).

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и приложения.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Основные сущностные характеристики понятий «общение», «коммуникативные умения»

Многие исследователи рассматривают коммуникацию как многоуровневый, многомерный системный процесс. Общение может быть объектом изучения одновременно лингвистических, педагогических и психологических наук.

В трудах М.И. Лисиной общение выступает как коммуникативная деятельность, которая направлена на развитие коммуникативных отношений. Формируются, реализуются и проявляются отношения во взаимодействии людей. Умение общаться включает в себя:

- 1) установление контакта с окружающими;
- 2) способность организовывать общение, способность слушать собеседника, способность эмоционально сопереживать, способность людей разрешать конфликты;
- 3) соблюдение знаний и предписаний, которые необходимы при общении друг с другом [24].

Исследователь Г.М. Андреева выделяет некоторые основные стороны общения:

- коммуникативная сторона общения (это обмен информацией между собой);
- интерактивная сторона (организации взаимодействия людей);
- перцептивная сторона общения (взаимопонимание и восприятие партнерами по общению).

Коммуникативная деятельность – это сложный процесс человеческих отношений друг с другом. Исследователь Г.М. Андреева трактует следующие процессы коммуникативной деятельности как основные:

коммуникативную, которая обеспечивает обмен информацией; интерактивную, которая регулирует взаимодействие партнеров по коммуникации; и перцептивную, которая организует рефлексивность в общении, взаимное восприятие и взаимную оценку. [3].

В работах А.А. Леонтьева выделяется два вида коммуникативной деятельности: личностно-ориентированная и социально-ориентированная. Данные виды имеют структуры: речевую, коммуникативную, функциональную и социально-психологическую [22].

В общении реализуется коммуникативная деятельность, которая является очень сложным и многогранным процессом. Л.С. Выготский рассматривал коммуникативную деятельность как «первый вид человеческой деятельности» [7].

Общение или коммуникативная деятельность является отношением субъектов в оригинально активной или коммуникативной деятельности, которая играет важную роль во всех трех рассматриваемых видах деятельности. Социальная среда человека делает человеческое общение главным условием развития систем деятельности, труда и познания.

Выделены функции общения в работах Б.Ф. Ломова: информационно-коммуникативная, регуляционно-коммуникативная и аффективно-коммуникативная. Подчеркивается обязательность самого коммуникативного компонента [27]. Наиболее развитый и распространенный в настоящее время подход предложен Г.М. Андреевой, соответственно которому общение трактуется с трех сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Данные стороны реализуются во всех формах коммуникации совместно. Коммуникативная сторона общения реализуется в процессе обмена информацией. Путем регулирования реализуется интерактивная сторона общения (взаимодействия партнеров по общению). В процессе «прочтения», восприятия и понимания собеседника реализуется перцептивная сторона общения. [3].

Самое важное средство общения – это речь. По мнению С.Л. Рубинштейна, речь выполняет данные функции: установление взаимопонимания, экспрессивную, психологического воздействия, передача информации. Задачам установления взаимопонимания подчинена функция речи [44].

Коммуникативные навыки – это совокупность умений, умение человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно анализировать полученную информацию, а также правильно ее передавать.

Осознанные коммуникативные действия обучающихся и их способность правильно строить свое поведение, умение контролировать его в соответствии с целями и задачами общения и есть коммуникативные умения [3].

Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия обучающихся, строящиеся на системе знаний и приобретенных элементарных умениях. Осознанное овладение коммуникативными навыками безусловно доступно младшим школьникам.

И коммуникативные навыки рассматриваются как возможность управлять поведением, умение использовать рациональные приемы и способы действий для решения коммуникативных задач.

Не существует единого мнения исследователей по поводу терминологии «умение». Некоторые деятели науки рассматривают умение как незавершенный навык, а навык – как действие, которое выполняется на достаточно высоком уровне (К.Н. Корнилов, А.М. Левитов и др.). Другие ученые представляют «умение» как готовность к выполнению действий (З.И. Ходжава, Д.И. Бойков [5], К. К. Платонов). Авторы Ф.Н. Гоноболин, А.Н. Леонтьев [22], В.А. Умение как систему взаимосвязанных действий трактует Сластенин. Так же существуют работы, которые раскрывают коммуникативные умения как профессиональные качества будущих и настоящих представителей образования (Е.Б. Орлова, Л.А. Савенкова, Т.Н. Шубкина и др.). Другие ученые рассматривает коммуникативные умения как

чисто речевые (Т.М. Вотева, Т.А. Кривченко, Е.И. Пассов, С.И. Чаплинский и др.). Рассматривает коммуникативные умения как феномен коммуникативной культуры ребенка, который реализуется в коммуникативной ситуации О.А. Веселкова. Существует и другое направление, наиболее широко представленное в литературе (Я.Л. Коломинский, Н.А. Лемаскина, Л.Я. Лозован, М.Г. Маркина, А.В. Мудрик [32], Л.Р. Мунирова [31], А.А. Реан, Е.Г. Савина и др.), в котором коммуникативные умения рассматриваются как группа умений, характеризующих личностные качества ребенка, необходимые для организации и осуществления процесса общения и взаимодействия.

В ходе анализа были выделены исследования современных психологов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салмин и др.) о коммуникативных умениях как умениях, обеспечивающих социальную компетентность и учитывающих позицию других людей, партнеров по общению или деятельности. Подчеркивается способность детей слушать и вступать в общение, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу ровесников и выстраивать продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и педагогами. Исследователи предложили разделить эти умения на группы по трем аспектам коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как сотрудничество и коммуникация как условие интериоризации. Вслед за авторами Л.Я. Лозован, А.В. Мудрик [32], Л.Р. Мунировой [31], С.В. Проняевой и др. мы рассматриваем коммуникативные умения как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации коммуникативной деятельности, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях обучающихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

Автор Г.М. Андреева представляет функциональную характеристику коммуникативной структуры, в которую входят четыре группы умений. Первая группа умений – речевых или коммуникативных. Это умение четко передавать собственные мысли, умение аргументировать, умение убеждать собеседника, умение доказывать свою точку зрения, умение рассуждать, умение анализировать собственное и не только высказывание. Вторая группа умений – это умения восприятия (перцептивные). К данным умениям относятся умения слушать и слышать (уметь правильно анализировать различную информацию, в том числе и мимику, позы, жесты, понимать подтексты), умение понимать чувства и настроение партнера (тактичность, сопереживание), умение анализировать (способность к самоанализу). Третья группа умений – это интерактивные умения, то есть взаимодействие в процессе коммуникации. Это умение вести беседу, переговоры, дискуссию, умение тактично выражать мысли, умение задавать вопросы, умение привлекать, умение сформулировать свои требования, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением [3].

В работах А.В. Мудрика выделяются следующие компоненты коммуникативных умений:

- ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер);
- понимать ситуацию общения (знать правила, устанавливать контакты);
- сотрудничать в различных видах деятельности (ставить цели, планировать их достижение, анализировать достигнутое) [33].

В зависимости от роли Л.Р. Мунирова выделяются группы коммуникативных умений. Информационно-коммуникативные умения: умение начинать, поддерживать и завершать общение, привлекать внимание собеседника, уметь ориентироваться в собеседниках и ситуациях общения, умение использовать средства вербального общения, эмоционально и содержательно выражать свои мысли с помощью

жестов, мимики, символов. Регуляционно-коммуникативные умения: умение согласовывать свои действия, мнения и установки с потребностями других коммуникаторов, доверять, помогать и поддерживать тех, с кем они общаются, применять свои индивидуальные навыки для решения совместных задач, оценивать результаты совместного общения (критически оценивать себя и других, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), умение оценить соответствие вербального поведения невербальному). Аффективно-коммуникативные умения: умение делиться своими чувствами, переживаниями, интересами, настроением с партнерами по общению, быть чутким, отзывчивым, сопереживать партнерам по общению, оценивать эмоциональное поведение друг друга [31].

Таким образом, разнообразие подходов и взглядов на природу общения, его сущностные характеристики свидетельствует о особом междисциплинарном статусе данного процесса. Общение – это понятие, обозначающее сложный, многомерный, социальный феномен, раскрывающий механизм структурирования, организации и функционирования человеческого общества, а также формы и способы включения индивида в социально-исторический контекст [22].

Традиционно коммуникативные умения – это умения правильно, грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению.

В контексте данного исследования под инклюзивным образованием мы будем понимать обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Таким образом, в аспекте нашего исследования под коммуникативными умениями будем понимать сложные и осознанные коммуникативные действия учащихся – их способность правильно строить

свое поведение и управлять им в соответствии с задачами общения. В аспекте нашей работы целесообразна классификация коммуникативных умений, предложенная Л.Р. Мунировой.

1.2. Развитие коммуникативных умений в онтогенезе

Общение не является базовым навыком. Оно постепенно развивается в человеке в ходе его индивидуального развития. Наличие мотивации к общению является одним из определяющих факторов, обеспечивающих успешное овладение ребенком процессом общения.

В своих работах М.И. Лисина выделяет четыре этапа формирования потребности в общении между ребенком и взрослым.

1 этап – необходимость в постоянном внимании и доброжелательном отношении взрослого человека. Данное условие необходимо для благополучия ребенка в первом полугодии его жизни.

2 этап – постоянная потребность в участии и сотрудничестве взрослого. Появляется она у ребенка после того, как он научится произвольному схватыванию.

3 этап – это потребность в уважительном отношении взрослого человека. Все это происходит на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых отношений в физическом мире. Дети всегда тянутся к своеобразному «теоретическому» взаимодействию. Оно выражается в совместном обсуждении проблем и событий происходящими вокруг. И только понимание взрослым важности этих вопросов для детей обеспечит такое сотрудничество.

На 4 этапе появляется потребность во взаимопонимании и сопереживании. Данная потребность возникает в связи с интересом детей к миру человеческих взаимоотношений и с тем, что дети овладевают правилами и нормами мира социума. Дети постоянно стремятся к

достижению общих интересов и взглядов со взрослым. Это позволит им использовать их в качестве ориентира для своих поступков [24].

Формирование общения как целостной деятельности рассматривается как изменение качественно своеобразных форм. Характеризуются они особым содержанием потребности в общении детей со взрослым, а также природой основной причины и преобладающих способов общения. В возрасте от рождения до семи лет дети имеют четыре формы общения со взрослым:

- ситуативно-личностное;
- ситуативно-деловое;
- внеситуативно-познавательное;
- внеситуативно-личностное.

В развитом виде ситуативно-личностное общение имеет форму «комплекса оживления» у ребенка. Это очень сложное поведение включает в себя концентрацию и взгляд в лицо другого человека, а также улыбку, вокализации и двигательную активность в качестве компонентов.

Большое значение имеет ситуативное-личностное общение для становления общего психического развития детей. Особое значение имеют внимание и доброта взрослых, которые вызывают у детей радостные и яркие эмоции. Положительное настроение поднимает жизненные компетенции ребенка и активизируют все функции жизнедеятельности.

Форма общения ситуативно-деловая детей и взрослых (от шести месяцев до двух лет). Главное отличие в том, что происходит оно при условии практического взаимодействия ребенка и взрослого.

Понимание речи других людей и овладение активной речью следует считать значительным приобретением маленьких детей. Как показывают исследования, что возникновение речи очень тесно связано с деятельностью общения и является наиболее совершенным средством общения, появляется она для целей общения.

Следующая форма общения внеситуативно-познавательная. Возрастная группа детей от трех до пяти лет. Данная форма общения между ребенком и взрослым развивается на базе познавательной активности детей и устремлена на то, чтобы установить чувственно не воспринимаемые отношения в мире. Полученные результаты нам показывают, что с расширением возможностей дети устремляются к своеобразному «теоретическому» взаимодействию со взрослыми людьми.

Очевидным становится, что третьей формой общения также может служить и появление у ребенка первых вопросов о различных отношениях. Наиболее типичной формой общения может быть общение младших и средних групп дошкольного возраста. Для многих маленьких детей данная форма остается главным достижением вплоть до конца дошкольного возраста.

Ребенок в этом возрасте остро нуждается в уважении и признательности со стороны взрослых людей. Дети очень чувствительны к оценке. Эта оценка может быть выражена в их значительной обидчивости, а также эмоциональности. Иногда, после замечаний в их адрес они могут «байкотировать» общение. Вплоть до полного его прекращения. А также в проявляется в повышенной возбудимости после одобрения или поощрения взрослыми [23].

На уровне третьей формы общения наиболее важным способом коммуникации становится речь. Именно речь позволяет выйти за пределы одной конкретной ситуации перейти к другой. А также осуществить своеобразное «теоретическое» сотрудничество, которое и будет составлять понимание данной формы общения детей.

Внеситуативно-личностная форма общения детей и взрослых. Возрастная группа детей от шести до семи лет. Данная форма коммуникативной активности является высшей и наблюдается она в дошкольном возрасте.

Данная форма, служит цели познания окружающего мира. Мира людей, а не мира вещей. Следовательно, внеситуативно-личностное общение реализуется независимо. Оно является так называемой «чистой» коммуникацией.

Строится внеситуативно-личностное общение на основе личностных соображений, которые и побуждают ребенка к общению. Выстраивается общение на базе различных видов деятельности: трудовой и познавательной. Общение уже имеет самостоятельное значение. Оно уже не является главным фактором взаимодействия ребенка со взрослым.

В результате в внеситуативно-личностном общении, если оно успешно, дети достигают состояния готовности к школьной жизни. Особую роль уже играет способность ребенка осознавать взрослого человека как наставника и соответственно занимать позицию ученика по отношению к нему.

В рамках отечественной психологии изучение особенностей установления коммуникации у младших школьников показало, что общение детей со взрослым в этом возрасте определяется главным образом развитием внутренней позиции обучающегося и развитием всех умственных процессов. В период младшего школьного возраста успешность отношений между учителем и ребенком имеет огромное значение.

Чтобы общение протекало в условиях успешности, главным его мотивом будет являться принятие учителем и доброжелательное эмоциональное отношение с его стороны. Авторитарный стиль общения может вызвать сбой в процессе социализации и адаптации к школьному обучению. В младшем школьном возрасте перестраивается вся система отношений ребенка к окружающей действительности.

С точки зрения Д.Б. Эльконина, именно педагог является носителем установленных социальных правил и норм для ребенка [61]. В работах Т.Д. Марцинковской говорится о том, что общение детей со взрослыми должно строиться в системе эмоционально позитивных настроениях. Но в то же время, отношение с учителем должно быть выстроено по социальным

правилам и нормам. Несомненной особенностью ребенка младшего школьного является эмоциональная зависимость от учителя. Отношение педагога определяет его место в коллективе. В каждом детском коллективе есть дети, которые занимают лидерские позиции, которые являются авторитетом для других детей. Принятие или неприятие ребенка в коллектив также зависит от педагога. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции образа, который вводит педагог. Это является важным фактором общения со сверстниками.

У младших школьников постепенно развивается рассредоточение. Именно оно позволяет им начинать понимать чувства, переживания, настроение и мысли других окружающих их людей. Дети в этом возрасте уже начинают понимать и принимать правила и принципы, по которым должно строиться общество общение в детском коллективе и за его пределами. Ориентация ребенка в этом возрасте именно на взрослого. Ребенок копирует его настроение, артикуляцию, когда взаимодействует и общается с ним. Также в этот возрастной период для ребенка важна оценка ровесника. Именно в период младшего школьного возраста наряду с вышесказанными ориентирами формируются и их собственные ориентиры в обществе.

Общение оказывает значительное влияние на социальное и личностное развитие личности в коллективе между детьми. Достаточно часто оно протекает в форме игры, как и в дошкольном возрасте. Но только если для дошкольников это была сюжетно-ролевая игра, то для младших школьников в игру вступают правила. Для общения учеников младшей школы характерно возникновение между ними дружеских взаимоотношений.

В работах Салливена говорится о том, что основой дружеских отношений является потребность в близости. Он считал очень важным событием появление друга в период от девяти до десяти лет для успешного личностного развития ребенка.

Для становления учебной деятельности ребенка младшего школьника необходима коммуникация со взрослыми. Именно при этом условии происходит формирование самооценки.

Благополучие в освоении учебной программы, успешное взаимодействие с учителем, уровень познавательного и социального развития, поведения – это основные условия, при которых определяется успешное формирование коммуникативной функции.

У детей в данный в это время происходит переосмысление отношения ребенка с окружающим миром. Контакт между учителем и учеником устанавливается по социальным нормам и правилам. Эти правила определяют отношения ребенка с родителями и отношения ребенка с одноклассниками.

Перестройка происходит и в общении со окружающими его детьми. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как он относится к идеалу, который прививает ему учитель. Коммуникация детей этого возраста характеризуется появлением дружеских отношений. В младшем школьном возрасте общение переходит в стадию группового взаимодействия.

Следовательно, развитие общения тесно связано с развитием речевой функции у ребенка. В раннем возрасте общение с эмоционально значимым взрослым имеет особое значение для его развития.

К школьному возрасту возрастает потребность в общении со сверстниками на основе личных интересов. По мере развития общения ребенок овладевает навыками эффективного речевого общения, учится устанавливать социальные контакты, произвольно управлять процессом общения для достижения коммуникативной задачи. Далее рассмотрим, каковы особенности коммуникативных умений младших школьников, имеющих задержку психического развития.

Социальные факторы влияют на развитие коммуникативных умений. В младшем школьном возрасте важно, в какой социальной ситуации находится ребенок при общении.

1.3. Особенности развития коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития

Сформированные коммуникативные умения служат средством успешного взаимодействия между детьми и помогают устанавливать социальные контакты, а также регулировать свое поведение в зависимости от коммуникативной задачи с учетом интересов партнера по взаимодействию.

Дети с ЗПР (задержкой психического развития) – это одна из категорий, у которых отмечается нарушение коммуникативной сферы. Это проявляется как в снижении потребности в общении, так и в недостаточном планировании и регулировании речевой функции.

Исследователь Переслени Л.И. выделяет факторы, которые препятствуют полноценному общению. Это

- достаточно быстрая истощаемость стремлений к высказываниям, которая приводит к завершению разговора;
- ограниченный словарный запас, который препятствует развитию полноценного общения;
- отсутствие необходимости понимания партнера по диалогу – дети не стремятся понять то, о чем им говорят, и как следствие их коммуникативный отзыв оказывается неполноценным и не может способствовать дальнейшему продолжению разговора [40].

Исследователь Е.С. Слепович считает, что у детей с задержкой психического развития общение со взрослыми носит чисто деловой характер. Автор замечает, что вне специально организованной помощи у детей шести лет с задержкой психического развития превалирует ситуативно-деловая форма общения [46]. На данном уровне коммуникации, общение нормативно

развивающихся детей трех лет (по мнению М.И. Лисиной). Автор отмечает, что дошкольники с задержкой психического развития не обращаются к незнакомому ему взрослому за оценкой его какой-либо деятельности. Тем не менее они очень чувствительны к одобрению, хорошему и доброжелательному отношению [46].

В работах О.С. Павловой отмечается, что даже к семи годам у половины таких детей не исчезает стремление к играм. Основное в общении со взрослыми продолжают занимать основания, которые побуждают к овладению предметными, практическими способами. Наблюдается отсутствие выраженной заинтересованности к явлениям и событиям физического мира. Отмечается однообразие познавательных контактов, которые носят кратковременное поверхностное течение. Низкий уровень познавательная деятельность дошкольников с задержкой психического развития имеет низкий уровень и определяет качественное своеобразие познавательных факторов:

- их непостоянство;
- дефицит заинтересованности в событиях и явлениях окружающего мира;
- бедность, скудность контактов с окружающими.

Дети без особенностей в развитии значительно отличаются стремлением к сотрудничеству со взрослыми. Они хотят согласовывать свои действия со взрослым. Познавательные взаимодействия этих детей носят разнообразный характер как по форме, так и по содержанию. Присутствуют просьбы почитать сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных происходящих событиях. Нормотипичных детей не устраивает однотипный, быстрый ответ взрослых, такие дети стремятся уточнить, больше узнать о причинах и следствиях, разнообразных проявлениях окружающих их действительности [37].

Экспериментальные исследования У.В. Ульенковой и Е.Е. Дмитриевой показали, что дети с задержкой психического развития с большим желанием

вступают в сотрудничество со взрослыми в игровой форме. Такие дети не любят оказываться в положении познавательной и личностной беседы. Они ощущают себя неуютно и часто просто прекращают общение со взрослыми. Как правило обращается ребенок ко взрослому для привлечения внимания. А также для понимания. Они испытывают значительные трудности в понимании правил и инструкций к заданиям. У таких детей, как правило, завышенная самооценка и они часто не могут достигнуть требуемого и желаемого результата [53].

Существуют единичные исследования, где мы можем увидеть другую сторону коммуникативной деятельности данных дошкольников с незнакомыми ровесниками, в которых коммуникация выступает как одна из характеристик какой-либо деятельности ребенка. В.Б. Никишина описала и проанализировала коммуникацию детей в игровой деятельности, посещающих подготовительную группу специального детского сада. По инициативе нормотипичных детей, дети с задержкой психического развития не включаются в совместную игру с ровесниками. Одни из них наблюдают за игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других товарищей. В данном случае взрослый является организатором игровой деятельности. Но и в такой ситуации цельного взаимодействия не наблюдается [35].

В трудах Е.С. Слепович выделяет своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с задержкой психического развития двух обязательных составляющих основы сюжетной игры. Это практическая и социальная составляющая. Коррекционная работа обеспечивает полноценное ведение сюжетных игр, в которых определенные предметные действия являются содержанием. При этом крайне труден переход к играм, основным содержанием которых являются взаимоотношения с другими людьми. Такие дети ощущают и затруднения в построении ролевого взаимодействия, который требует определенного понимания социальной и коммуникативной

компетентности. Мир отношений определяется детьми крайне поверхностно, где-то примитивно, часто просто ненормально [45].

Специфические особенности задержки психического развития у детей можно увидеть уже в раннем детстве. Наиболее отчетливо данные особенности проявляются на этапе поступления ребенка в школу. По специфике познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и характеру поведения младшие школьники с задержкой психического развития значительно отличаются от своих ровесников. Соответственно, для таких детей должна быть организована коррекционная работа со стороны специалистов для устранения недостатков.

Данные дети, особенно в младшем школьном возрасте, очень внушаемы, ведомы. Они достаточно быстро поддаются общему суждению, очень часто попадают под влияние старших товарищей, которые нарушают дисциплину. Как правило, чувства стыда и раскаяния им не присущи. Часто они неглубоки и имеют кратковременный характер. Несмотря на то, что эти дети достаточно легко вступают в контакт, они не имеют друзей на постоянной основе.

В специальных исследованиях было установлено, что к школьному периоду дети с ЗПР не могут достигнуть необходимого уровня развития коммуникации. Данной категории детей не хватает знаний, навыков и умений в сфере взаимоотношений. У них не сформированы нужные образы об индивидуальности человека. Часто страдает произвольная регуляция своих эмоций. У данной категории детей обнаружено позднее, по сравнению с нормой, формирование социальных представлений.

У детей с ЗПР крайне снижена мотивация в коммуникации как с ровесниками, так и со взрослыми окружающими его людьми. У многих из таких детей часто наблюдается повышенная тревожность по отношению к окружающим взрослым, от которых они зависят. Они почти не стремятся заполучить от взрослых оценку своих действий и качеств, но необходимо сказать, что, хотя они по своей инициативе редко обращаются за одобрением,

но в большинстве своём они очень чувствительны к ласке, сочувствию и требуют повышенного внимания со стороны взрослого.

Среди личных контактов данной категории детей преобладают наиболее простые. У них можно заметить значительное снижение интереса в общении с ровесниками, а также низкая эффективность такого общения друг с другом во всех видах его деятельности.

Дети с ЗПР нуждаются в значительной поддержке со стороны учителя или наставника. Им необходима помощь в виде каких-либо дополнительных вопросов или наводящих вопросов для уточнения сведений. Дальнейшее развитие и формирование взаимодействия в совместной деятельности протекает с успехом только с участником знакомого человека. Он должен быть и эмоционально совместимым. Такие дети пытаются уловить настрой к себе. Но при этом нередко значительно преувеличивают внешние оценки. Такие дети тонкие эмоции не разделяют. Но в состоянии правильно уловить эмоциональное состояние другого человека.

У большинства детей с ЗПР младшего школьного возраста сформированность коммуникативных умений находится на достаточно низком уровне. Им присущи невнимательность к информации собеседника, непонимание. Следовательно, смысл информации улавливают поверхностно. Им нужна помощь при построении высказывания, например, при помощи наводящих и дополнительных вопросов. Как правило далее диалог продолжать не планируют и не могут. Сообщения носят ситуативный характер. При совместной деятельности не обращают внимания на товарища. Могут вовсе отказываться работать вместе. Нередко у таких детей случаются конфликты. Выйти из конфликтной ситуации самостоятельно не могут, только с помощью взрослого человека. Такая категория детей не может адекватно оценить эмоции и настроение других детей.

У младших школьников с ЗПР взаимодействие со взрослым протекает также, как и со сверстником. Таким детям очень сложно без наглядности поддерживать познавательный разговор.

В деятельности младших школьников с ЗПР превалирует игровое настроение. Оно препятствует возникновению разнообразных контактов со взрослыми. Многие дети данной категории достаточно часто выбирают совместную игру со взрослым. Так как максимально комфортно они ощущают себя в такой ситуации. Однако, в деловые, познавательные, личностные контакты со взрослым вступают очень редко. Для детей с ЗПР характерен низкий уровень познавательной деятельности. В ситуации познавательного общения они стараются не задавать вопросов. И те, которые они задают, часто направлены на выделение их внешних особенностей, а не на раскрытие содержания какого-либо явления или темы.

Только при положительном настрое взрослого к такому ребенку может строиться общение. Они хотят привлечь к себе его внимание, получить похвалу. Все это говорит о том, что дети младшего школьного возраста с ЗПР не умеют правильно выстроить общения со взрослым, которое бы побуждало к изучению окружающего мира и человеческих отношений.

Существует некий дефицит социальных возможностей для активного полноценного общения у детей с ЗПР и связанные с этими особенностями взаимоотношений в отдельных классах.

Эмоциональная незрелость детей с ЗПР ведет к эмоциональной поверхностности контактов, низкому уровню сопереживания и сочувствия; взаимосвязи этих детей кратковременны и неустойчивы.

Расторможенность психических процессов, повышенная возбудимость ведет к тому, что импульсивное поведение часто превращается в цепочку негативных реакций (крик, ссоры, драки, обида и), неадекватных способов выхода из конфликта. Аффективные реакции моментально фиксируются и далее могут повторяться уже без видимых причин, вне реальных конфликтов.

Общая (мотивационная, нравственная) незрелость детей с особенностями в развитии определяет тенденцию данных детей к достаточно примитивной зависимости от более активных и более зрелых, волевых участников коллектива, отмечается подчинением им.

Дети с особенностями в развитии часто испытывают значительные трудности и проблемы в вербализации своих эмоций, состояний, общего настроения. Обычно, они не могут отделить, дать четкий знак о том, что они испытывают усталость и больше не хотят продолжать обучение. Поводом такого поведения могут служить: недостаточный опыт распознавания своих эмоциональных состояний (часто присутствуют эмоциональные «качели»); имеющийся отрицательный опыт в общении с взрослым; ребенок понимает свое состояние и готов поделиться переживанием со взрослым, но в меру бедности и примитивности своего словарного запаса сделать этого просто не может.

Высокая степень истощаемости детей с ЗПР может принимать форму как утомления, так и излишнего перевозбуждения. Дети с особенностями в развитии менее способны к восполнению своих сил и энергии, чем нормативно развивающиеся дети. Кроме того, такая мобилизация может привести к еще большему истощению ребенка. Большинство детей прибегают к методу манипуляции. Для этого они используют собственную усталость как повод для того, чтобы избежать ситуаций, которые требуют концентрации внимания и регулирования поведения.

Таким образом, дети с ЗПР испытывают значительные трудности в становлении коммуникативной функции. Это связано с недостаточным опытом их социальных контактов, неумением регулировать свое поведение незрелостью эмоционально-волевой сферы, сниженной мотивацией к общению, инертностью познавательной деятельности, а также низким уровнем развития лексико-грамматического строя речи, бедностью связной речи, что проявляется при программировании и продуцировании речевого высказывания, выражающего коммуникативное намерение.

1.4. Обзор методик коррекционно-педагогической работы по развитию коммуникативных умений

В настоящее время существуют различные методики изучения коммуникативных навыков детей дошкольного и школьного возраста.

Мы рассмотрели методики, направленные на выявление коммуникативных умений младших школьников. Условно рассмотренные нами методики были разделены на 3 группы:

1. Метод анкетирования.

Методика включает высказывания, раскрывающие отношение к определенным социальным группам, коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному разрешению конфликтов и продуктивному сотрудничеству).

2. Метод тестирования.

Данный метод относится к строго формализованным методам исследования.

Тестирование – это исследовательский метод, позволяющий выявить уровень знаний, умений, навыков и других личностных качеств, а также их соответствие определенным стандартам путем анализа того, как субъект выполняет ряд специальных заданий. Данные, которые преподаватель получает в результате тестирования, безусловно, содержат информацию о нарушениях формирования умений и навыков, но не позволяют выявить причины этих нарушений.

3. Наблюдение.

Результаты наблюдений по каждому показателю фиксируются в соответствии с развитием того или иного качества у испытуемого.

В результате анализа и суммирования данных выделяются три уровня общительности. С помощью суммирования и ранжирования определяются уровни контакта ребенка, уровни коммуникативных потребностей, уровни

сопереживания, уровни способности понимать другого человека и уровни способности использовать средства коммуникации.

Метод наблюдения, как метод изучения формирования коммуникативных навыков, имеет ряд положительных особенностей. Используя данный метод, педагог может отслеживать формирование как вербальной, так и невербальной речи у обучающихся, развитие их коммуникативных навыков, а также межличностных отношений общения. Отмечается все: различные движения, действия, мимика, жесты, речь, вербальные реакции, вегетативные реакции.

Также ребенок находится в знакомой обстановке, наблюдение происходит в его естественной среде. Так, например, наблюдение за детьми младшего школьного возраста с умственными недостатками в школе может предоставить педагогу всю необходимую предварительную информацию. Учитель может отслеживать коммуникацию ребенка как со сверстниками, так и со взрослыми, другими педагогами и сотрудниками образовательного учреждения.

Необходимыми требованиями к методу являются следующие: реалистичность, воспроизводимость, четкость, соответствие целям и задачам планируемого действия, обоснованность и эффективность.

В данной работе приводятся примеры методов, удовлетворяющих вышеуказанным требованиям. Эти методы позволяют определить уровень развития коммуникативных умений учащихся с ЗПР младшего школьного возраста.

Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман) предназначена для выявления уровня сформированности действий по координации усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества. Выделены уровни формирования действий по координации усилий. Анализируются следующие показатели: продуктивность, умение договариваться, взаимоконтроль, взаимопомощь, эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Целью методики Пиаже «Братья и сестры» является изучение коммуникативных действий, направленных на учет позиции собеседника.

В методе «Узор под диктовку» (Цукерман) изучается способность выявлять и отображать значимые ориентиры действия в речи, а также передавать (информировать) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи [57].

Целью методики Г.А. Цукерман «Кто прав?» является выявление сформированности действий, направленных на учет позиции партнера.

Потребность в формировании коммуникативных умений достигает своего максимального значения ко времени обучения в школе, то есть в младшем школьном возрасте.

Развитие коммуникативной компетентности является одной из основных задач современного образования и требует особого внимания со стороны учителей педагогов и узких специалистов.

Можно выделить следующие формы и направления развития коммуникативной компетентности у детей младшего школьного возраста: организация специальной развивающей работы, где центром является одноклассник, и процесс развития личностного аспекта межличностных отношений с ним; организация совместной деятельности в процессе воспитательной деятельности; досуговая работа как основная форма развития детского коллектива.

Исходя из теоретических положений, формирование коммуникативной компетенции предполагает развитие чувствительности друг к другу и получение определенного опыта конструктивного взаимодействия с ним, а также развитие адекватного, дифференцированного образа товарища.

Становление коммуникативной компетентности в процессе игровой деятельности. Использование игры как наиболее привлекательного и эффективного средства формирования чувствительности к сверстнику. Основной формой являются игры с правилами, имитационные игры, центральным компонентом которых является сверстник, его особенности.

Становление коммуникативной компетентности через опору на личностный тип отношения к сверстнику.

Г.Р. Хузеева считает, что основным средством формирования коммуникативной компетентности является игра с правилами и имитационные игры, которые должны подбираться в соответствии с целями взрослого и предпочтениями ребенка. Использовать можно любые игры при формировании коммуникативной компетентности. Главное – это формирование достаточно осознанного отношения к сверстнику и осознанного отношения к осознанию конкретных правил взаимодействия. Данным процессом должен управлять взрослый. Как правило одно занятие включает три, иногда четыре игры.

Были подобраны игры для формирования базового компонента коммуникативной компетентности – формирование чувствительности к воздействиям сверстника, формирование адекватного образа сверстника (эмоциональный, познавательный и поведенческий компонент) и опыт конструктивного взаимодействия со сверстником.

Все игры можно разделить группы в зависимости от задач, решение которых позволит сформировать адекватный образ сверстника и положительные межличностные отношения со сверстниками.

Отсюда следует, что коммуникативные умения формируются у школьников в процессе общения. Но для развития данных умений у детей с задержкой психического развития необходимо создавать специальные условия по организации учебной, проектной и игровой деятельности.

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования нами были сделаны следующие выводы:

Под коммуникативными умениями будем понимать сложные и осознанные коммуникативные действия учащихся – их способность правильно строить свое поведение и управлять им в соответствии с задачами общения. В аспекте нашей работы целесообразна классификация коммуникативных умений, предложенная Л.Р. Мунировой: группа

информационно-коммуникативных умений, группа аффективно-коммуникативных умений и группа регуляционно-коммуникативных умений.

Коммуникативные умения являются важным компонентом полноценного развития личности ребенка.

От уровня развития коммуникативных умений зависит успешность социализации, а также развитие коммуникативной культуры. Общение является основой формой межличностного взаимодействия между детьми.

Анализ показал, что линии развития разных аспектов общения порождают несколько закономерно сменяющих друг друга этапов, или уровней, на каждом из которых деятельность общения выступает в целостной, качественно своеобразной форме.

Таким образом, развитие общения со взрослыми у детей от рождения и до семи лет происходит как смена нескольких целостных форм общения. В младшем школьном возрасте у детей происходит дальнейшее развитие и совершенствование коммуникативных умений, что отражается на успешности их обучения в школе.

Коммуникативная сфера детей с ЗПР характеризуется рядом особенностей. У этих детей отмечается пониженная мотивация к коммуникативному акту. Обедненный словарный запас, недостаточный объем сведений об окружающем, низкий уровень развития связной речи затрудняет построение и организацию речевого высказывания, выражающего коммуникативное намерение.

Задержка психического развития является системным нарушением и затрагивает все сферы деятельности ребенка,

Так как ЗПР носит полиморфный и системный характер проявлений у детей, поэтому процесс обучения и воспитания должен строиться комплексно и системно.

Для формирования высших психических функций у детей с ЗПР необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия для коррекционно-развивающей работы.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента – выявить общие и специфические особенности коммуникативных умений у учеников 2 классов с задержкой психического развития, обучающихся в различных образовательных условиях.

Констатирующий эксперимент проводился в период с 03 по 17 февраля на базе муниципального автономного образовательного учреждения «Средней школы № 154» города Красноярска.

В данном учреждении десять 2-х классов, где дети с ЗПР (задержкой психического развития) обучаются в общеобразовательном классе, а также в отдельном классе. Весь образовательный процесс строится на основании АООП НОО (адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования), предназначенной для детей с задержкой психического развития (вариант 7.1). Дети зачисляются на обучение по решению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии, а также с согласия родителей.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были скомплектованы две экспериментальные группы: экспериментальная группа 1, экспериментальная группа 2 по 10 детей в каждой группе. При комплектовании групп учитывался:

- ✓ возраст детей (8-9 лет)
- ✓ характер дефекта: экспериментальную группу 1 и экспериментальную группу 2 составили дети с (ЗПР)

- ✓ программа обучения: дети экспериментальной группы 1 и дети экспериментальной группы 2 обучаются по АООП НОО (Вариант 7.1).
- ✓ условия обучения: дети экспериментальной группы 1 обучаются в общеобразовательном классе, дети экспериментальной группы 2 обучаются в отдельном классе.

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, в процессе наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об участниках эксперимента. В состав экспериментальной группы 1 вошли 40% (4 ребенка) в возрасте от 8 до 8,5 лет, 30% (3 ребенка) в возрасте 8,5-9 лет и 30% (3 ребенка) в возрасте 9-9,5 лет. Из них 60% - мальчики (6 детей), 40% человека - девочки (4 ребенка).

40% детей (4 человека) имеют ЗПР церебрально-органического генеза, 40% детей (4 человека) имеют ЗПР соматогенного генеза, 20% детей (2 ребенка) имеют ЗПР конституционального генеза. У 30% (3 ребенка) отмечается гипертензионно-гидроцефальный синдром, у 20% (2 ребенка) отмечается церебрально-астенический синдром. 70%: (7 детей) имеют нарушение речи системного характера, 30% (3 ребенка) имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи. У 20% детей (2 ребенка) имеется нарушение зрения.

У 100% (10 детей) уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но данных за стойкое нарушение познавательной деятельности нет. У 70% (7 детей) в структуре дефекта выражено нарушение памяти, 30% (3 ребенка) имеют низкую концентрацию и устойчивость внимания. Незрелость эмоционально-волевой сферы отмечается у 70% (7 детей), 40% (4 ребенка) склонны к аффективным вспышкам и проявлениям агрессивного поведения. 60% (6 детей) отличаются легкой возбудимостью, расторможенностью, 40% (4 ребенка) инертны, заторможены. 80% (8 человек) имеют благополучные жизненные условия, положительное отношение к школьному обучению. 20% (2 человека) имеют неполную семью, воспитанием в большей степени

занимается бабушка. 40% детей (4 ребенка) состоят на учете у невролога и два раза в год проходят лечение в домашнем режиме и в условиях дневного стационара. 20% (2 человека) требуется наблюдение психиатра и лечение в условиях психоневрологического диспансера.

20% детей (2 ребенка) обучаются по АОП, начиная с первого полугодия 1 класса, 60% (8 детей) обучаются по АОП со второго полугодия первого класса. 20% детей (2 ребенка) начали обучаться по АОП со второго класса. 60% детей (6 детей) имеют трудности в обучении математике, русскому и английскому языку. 40% (4 детей) имеют трудности в обучении литературному чтению, окружающему миру. 70% (7 человек) справляются с программой, но характерная черта для всех интеллектуальная пассивность, долгое включение в выполнение задания, нестойкость интересов, ограниченная познавательная деятельность. 30% (3 человека) детей выделяются значительным снижением памяти, внимания, низкой работоспособностью, повышенной утомляемостью, истощаемостью. При усвоении учебного материала требуют индивидуального подхода.

В состав экспериментальной группы 2 вошли 30% (3 ребенка) в возрасте от 8 до 8,5 лет, 40% (4 ребенка) возрасте 8,5-9 лет и 30% (3 ребенка) в возрасте 9-9,5 лет. Из них 50% - мальчики (5 человек), 50% это девочки (5 человек). 30% детей (3 человека) имеют ЗПР церебрально-органического генеза, 30% детей (3 человека) имеют ЗПР соматогенного генеза, 20% детей (2 ребенка) имеют ЗПР конституционального генеза, 20% детей (2 ребенка) имеют ЗПР психогенного генеза. У 40% (4 ребенка) отмечается гипертензионно-гидроцефальный синдром, у 20% (2 ребенка) отмечается церебрально-астенический синдром. 60% (6 детей) имеют нарушение речи системного характера, 40% (4 ребенка) имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи. У 10% детей (1 ребенок) имеется нарушение зрения.

У 100% (10 детей) уровень познавательного развития не соответствует возрасту. У 60% (6 детей) в структуре дефекта выражено нарушение памяти, 40% (4 ребенка) имеют низкую концентрацию и устойчивость внимания.

Незрелость эмоционально-волевой сферы отмечается у 70% (7 детей), 50% (5 детей) склонны к аффективным вспышкам и проявлениям агрессивного поведения. 50% (5 детей) отличаются легкой возбудимостью, расторможенностью, 30% (3 ребенка) инертны, заторможены.

80% (8 детей) имеют благополучные жизненные условия, у них сформировано положительное отношение к школьному обучению. 20% (2 человека) имеют неполную семью, проживают в неблагоустроенной квартире, воспитанием занимается преимущественно бабушка. 50% детей (5 человек) состоят на учете у невролога и два раза в год проходят лечение в домашнем режиме и в условиях дневного стационара. 10% (1 человек) требуется наблюдение и лечение у психиатра.

30% детей (3 ребенка) обучаются по АОП, начиная с первого полугодия 1 класса, 50% (5 детей) обучаются по АОП со второго полугодия первого класса. 20% детей (2 ребенка) начали обучаться по АОП со второго класса. 70% детей (7 детей) имеют трудности в обучении математике, русскому и английскому языку. 30% (3 ребенка) имеют трудности в обучении литературному чтению, окружающему миру и по другим предметам. 70% (7 человек) справляются с программой, но у них отмечается сниженная мотивация и познавательная активность, нестойкость учебных интересов, преобладание игровых мотивов. 30% (3 человека) характеризуются снижением памяти, внимания, работоспособности, повышенной утомляемостью, истощаемостью. При усвоении учебного материала требуют индивидуального подхода.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

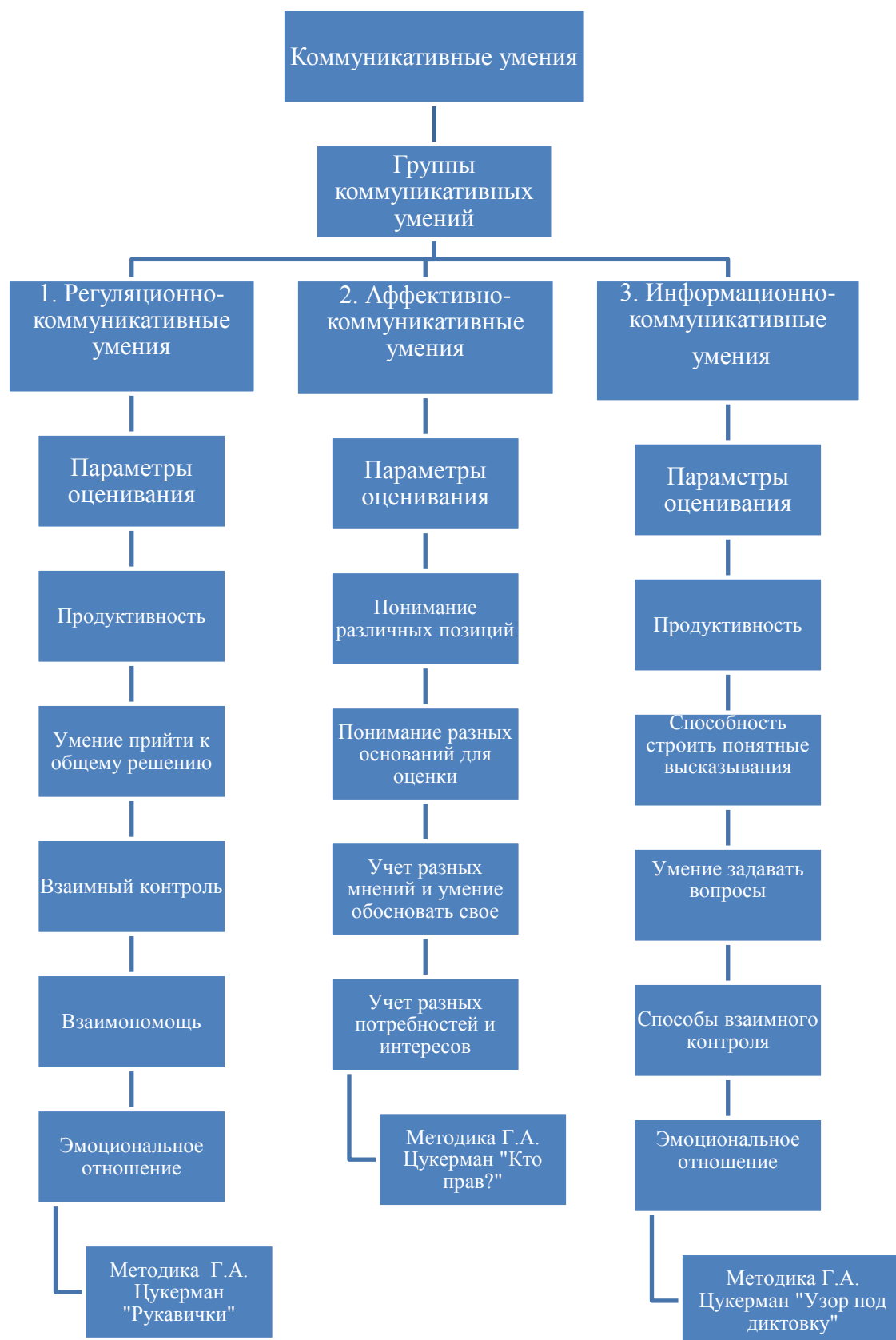


Рисунок 1 – Схема проведения констатирующего эксперимента

При определении содержания констатирующего эксперимента использовались подходы к пониманию сущности понятия коммуникативных умений, отраженный в работах Л.Р. Мунировой. Констатирующий эксперимент включал 3 блока:

1. изучение группы регуляционно-коммуникативных умений;
2. изучение группы аффективно-коммуникативных умений;
3. изучение группы информационно-коммуникативных умений.

Авторский вклад заключается в определении общей схемы обследования; адаптации системы оценки в соответствии с задачами исследования и особенностями участников эксперимента.

Исходя из предложенных блоков, были выделены параметры, критерии оценивания, предложенные Г.А. Цукерман, направленные на выявление уровня сформированности коммуникативных умений.

1. Группа регуляционно-коммуникативных умений.

В ходе выполнения заданий осуществлялось наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результатов. В качестве основной диагностической методики использовалась методика Г. А. Цукерман «Рукавички» (Приложение А).

Параметры обследования

Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках:

3 балла – узор имеет высокую степень сходства, состоит из однородных элементов;

2 балла – узор имеет отдельные схожие черты, но также в узоре имеются отличительные особенности (разнородные элементы);

1 балл – узор имеет низкую степень сходства, узоры между собой не похожи, полностью состоят из разных элементов, повторяющиеся элементы отсутствуют.

Умение детей прийти к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.:

3 балла – дети легко договариваются о том, каким будет узор, что именно они будут рисовать, какие цвета и элементы использовать. Дети договариваются до начала рисования. Аргументируют свой выбор;

2 балла – дети обсуждают элементы и детали узора после того, как приступили к рисованию. Могут спорить, приносить свои элементы, не всегда могут аргументировать свой выбор;

1 балл – дети рисуют независимо друг от друга, часто молчат в процессе выполнения рисунка. Использует непродуктивные формы коммуникации. Не могут объяснить свой выбор.

Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют:

3 балла – дети контролируют выполнение задания своим партнером, сравнивают со своим рисунком. Если замечают неточности, сообщают об этом партнеру;

2 балла – дети не всегда контролируют выполнение задания своим партнером. Не всегда замечают отклонения от первоначального замысла. Если замечают, чаще реагируют импульсивно;

1 балл – дети не контролируют выполнение задания своим партнером, отношение индифферентное.

Взаимопомощь по ходу рисования:

3 балла – в случае необходимости дети обращаются за помощью к своему партнеру, дети легко оказывают помощь, сами выступают инициаторами помощи, предлагают нужный цвет карандаша и т.д.;

2 балла – дети стараются оказать помощь своему партнеру, если тот самостоятельно обращается за помощью. Инициативности в оказании помощи не проявляет;

1 балл – дети не стремятся оказать помощь своему партнеру, сами за помощью не обращаются.

Эмоциональное отношение к совместной деятельности:

3 балла – преобладает позитивное настроение (работают с удовольствием и интересом), воодушевленно обсуждают предстоящую работу и полученный результат;

2 балла – нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), выраженных эмоций по поводу предстоящей деятельности не проявляют;

3 балла – отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся).

2. Группа аффективно-коммуникативных умений

Методика Г.А. Цукерман «Кто прав?» (Приложение Б)

Критерии оценивания.

Понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной:

3 балла – дети понимают различные позиции и точки зрения, учитывают позиции других детей;

2 балла – дети не всегда понимают отличные точки зрения, предпочитают ориентироваться на собственную позицию;

1 балл – дети не допускают возможности точек зрения, отличных от их собственной. В общении руководствуются своими эгоистичными интересами.

Понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору:

3 балла – понимают различные основания при оценивании одних и тех же поступков;

2 балла – дети не всегда учитывают возможности разных оснований для оценки одних и тех же поступков;

1 балл -дети оценивают поступки исходя только из собственных убеждений.

Учет разных мнений и умение обосновать собственное:

3 балла – дети учитывают собственное мнение и умеют обосновывать свое;

2 балла – дети учитывают мнение других детей, но не всегда могут обосновать свое;

1 балл – дети не учитывают мнение других детей и не могут объяснить свое.

Учет разных потребностей и интересов:

3 балла – дети учитывают разные потребности и интересы;

2 балла – дети не всегда учитывают разные потребности и интересы;

1 балл – дети не учитывают разные потребности и интересы.

3. Группа информационно-коммуникативных умений. В качестве основной диагностической методики использовалась методика Г. А. Цукерман «Узор под диктовку» (Приложение В).

Продуктивность совместной деятельности оценивается по сходству выложенных узоров с образцами:

3 балла – присваивается тем детям, узор которых имеет высокую степень сходства, состоит из однородных элементов;

2 балла – получают дети, узор которых имеет отдельные схожие черты, но также в узоре имеют отличительные особенности (разнородные элементы);

1 балл – узор имеет низкую степень сходства, узоры между собой не похожи, полностью состоят из разных элементов, повторяющиеся элементы отсутствуют.

Способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет.

В данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора:

3 балла – дети строят речевые высказывания, в полной мере доступные для партнера, достаточно точно, последовательно и полно указывают ориентиры действия по построению узора;

2 балла – дети строят речевые высказывания, не всегда доступные для партнера. Испытывают трудности при передаче правильной последовательности, допускают неточности при указании существенных ориентиров действия;

1 балл – дети строят речевые высказывания, малодоступные для партнера. Нарушают последовательность выполнения действий, путают существенные ориентиры, дают неверные инструкции.

Умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности:

3 балла – дети задают вопросы адекватно ситуации, их смысл понятен для партнера. Чаще всего это вопросы уточняющего характера;

2 балла – вопросы отличаются неточностью, но их содержание доступно партнеру и позволяет получить недостающую информацию;

1 балл – вопросы задаются не по существу, их содержание непонятно для партнера.

Способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи:

3 балла – дети контролируют выполнение задания своим партнером, сравнивают со своим рисунком. Если замечают неточности, сообщают об этом партнеру;

2 балла – дети не всегда контролируют выполнение задания своим партнером. Не всегда замечают отклонения от первоначального замысла. Если замечают, чаще реагируют импульсивно;

1 балл – дети не контролируют выполнение задания своим партнером, отношение индифферентное.

Эмоциональное отношение к совместной деятельности:

3 балла – преобладает позитивное настроение (работают с удовольствием и интересом), воодушевленно обсуждают предстоящую работу и полученный результат;

2 балла – нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), выраженных эмоций по поводу предстоящей деятельности не проявляют;

3 балла – отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся).

При формировании пар для взаимодействия использовались пары детей с ЗПР. Каждый ребенок пары оценивается отдельно.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому из блоков констатирующего эксперимента по каждому параметру.

При суммировании баллов по каждому блоку констатирующего эксперимента абсолютное значение переводилось в процентное выражение. На основе результатов по всем блокам констатирующего эксперимента нами условно выделено 4 уровня успешности:

Выше среднего – 87– 100%

Средний – 67– 86%

Ниже среднего – 47- 66%

Низкий – 0 – 47%

Результаты исследования сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений представлены в таблице (Приложение) и гистограмме на рисунке 2.

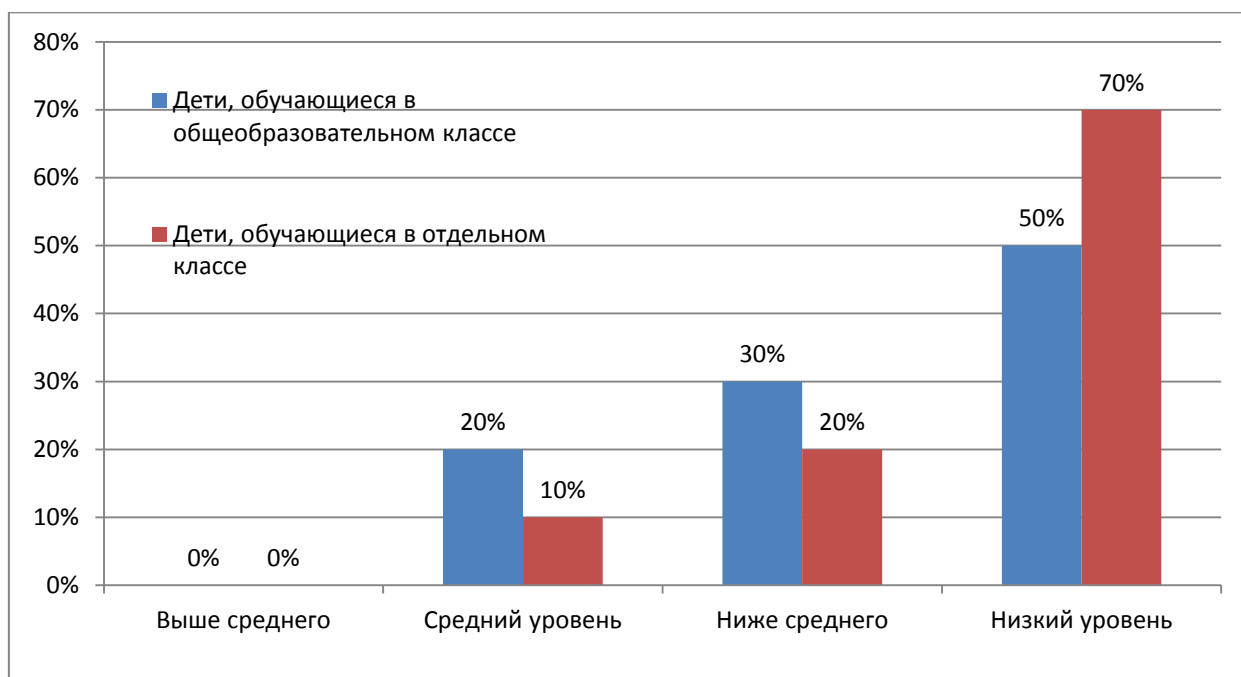


Рисунок 2 – Сопоставление уровней сформированности регуляционно-коммуникативных умений (%)

Как видно из гистограммы, между участниками эксперимента обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах не выявлено значительных отличий по уровням.

Примерно одинаковое количество детей находится на каждом из уровней.

20% детей (2 человека), обучающихся в общеобразовательном классе и 10% детей (1 ребенок), обучающихся в отдельном классе, имеют средний уровень сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений. В работах детей имеется частичное сходство - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия. Они могут договариваться, приходить к общему решению, но чаще уговаривают, «подкупают». Контролируют действия друг друга, и очень переживают, если замечают отступление от первоначального замысла. Переживают за общий результат. Подсказывают, что надо делать. Не всегда рационально используют средства деятельности.

30% детей (3 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе имеют уровень сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений ниже среднего. В узорах детей отмечается отдаленное сходство, дети предпринимают попытки договариваться. Проявляют заинтересованность общим результатом, но не могут ориентироваться на действия своего партнера.

50% детей (5 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 70% детей (7 детей), обучающихся в отдельном классе, имеют низкий уровень сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений. В узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем. Это дети, которые не умеют договариваться, приходиться к общему решению, чаще заставляют делать, так как им надо. Контролируют действия другого ребенка, критикуют, если замечают отступление от первоначального замысла.

В соответствии с полученными результатами был построена гистограмма, представленная на рисунке 3 и отражающая сформированность группы регуляционно-коммуникативных умений по каждому из обследуемых параметров.

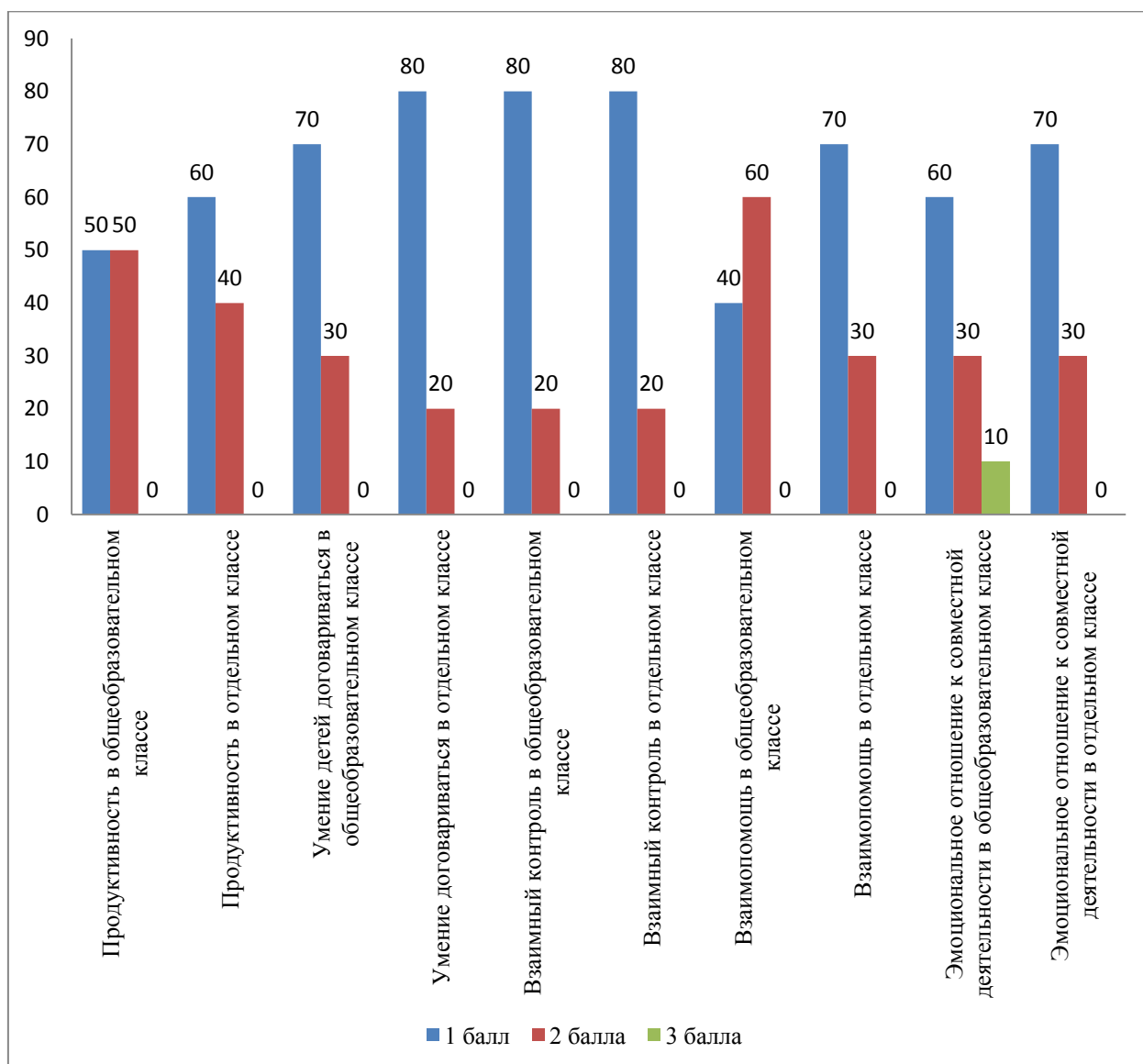


Рисунок 3 – Распределение детей по параметрам сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений (в соответствии с методикой Г.А. Цукерман «Рукавички»)

Наиболее сформированными в обеих группах являются параметры продуктивности и взаимопомощи. Наименее сформированными в обеих группах оказались умение договариваться, взаимный контроль. Параметр эмоционального отношения к совместной деятельности занимает среднее значение.

Качественный анализ полученных результатов показал:

По параметру продуктивности не выявлено значительных отличий: в узорах 50% детей (5 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 40% детей (4 ребенка), обучающихся в отдельном классе, отмечается частичное сходство, чаще по цвету, но также имеются и отличия; 50 % детей (5 детей), обучающихся инклюзивно и 60% детей (6 детей), обучающихся в отдельном классе, выполняют узор, значительно отличающийся от узора партнера.

По умению договариваться не выявлено значительных отличий: 30% детей (3 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе, испытывают трудности при поиске общего решения, вместо приведения конструктивных доводов уговаривают своего партнера; 70% детей (7 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 80% детей (8 детей), обучающихся в отдельном классе, не пытаются договориться в процессе выполнения задания, действуют автономно друг от друга.

По взаимному контролю не выявлено значительных отличий: 20% детей (2 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе, не всегда ориентируются на выполнение задания партнером, не следят за выполнением общего замысла; 80% детей (8 детей) обучающихся в общеобразовательном классе и 80% (8 детей) детей, обучающихся в отдельном классе, не следят за выполнением задания партнером. критикуют, если замечают отступление от первоначального замысла. Смеются над другим ребенком, если у него, что-то не получилось.

По взаимопомощи выявлены отличия. У детей, обучающихся в общеобразовательном классе, показатель данного параметра занимает более высокое значение. 60% детей (6 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 40% детей (4 ребенка), обучающихся в отдельном классе, стараются помочь партнеру, подсказывают, что надо делать. Не всегда рационально используют средства деятельности; 40% детей

(4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 60% детей, обучающихся в отдельном классе, не оказывают помощи своему партнеру, не делятся карандашами, не стремятся помочь.

По эмоциональному отношению к совместной деятельности выявлены незначительные отличия. У детей, обучающихся в общеобразовательном классе, показатель данного параметра занимает более высокое значение: 10% детей (1 ребенок), обучающихся в общеобразовательном классе, позитивно относятся к тому, что предстоит работать вместе. Радостное настроение сохраняется на протяжении выполнения задания; 30% детей (3 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 30% детей (3 ребенка), обучающихся в отдельном классе, нейтрально относятся к совместной деятельности, воспринимают как необходимость; 60% детей (6 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 70% детей (7 детей), обучающихся в отдельном классе, испытывают негативное отношение к совместной деятельности. Игнорируют друг друга, ссорятся в ходе выполнения задания.

Результаты исследования сформированности группы аффективно-коммуникативных умений представлены в таблице (Приложение) и гистограмме на рисунке 4.

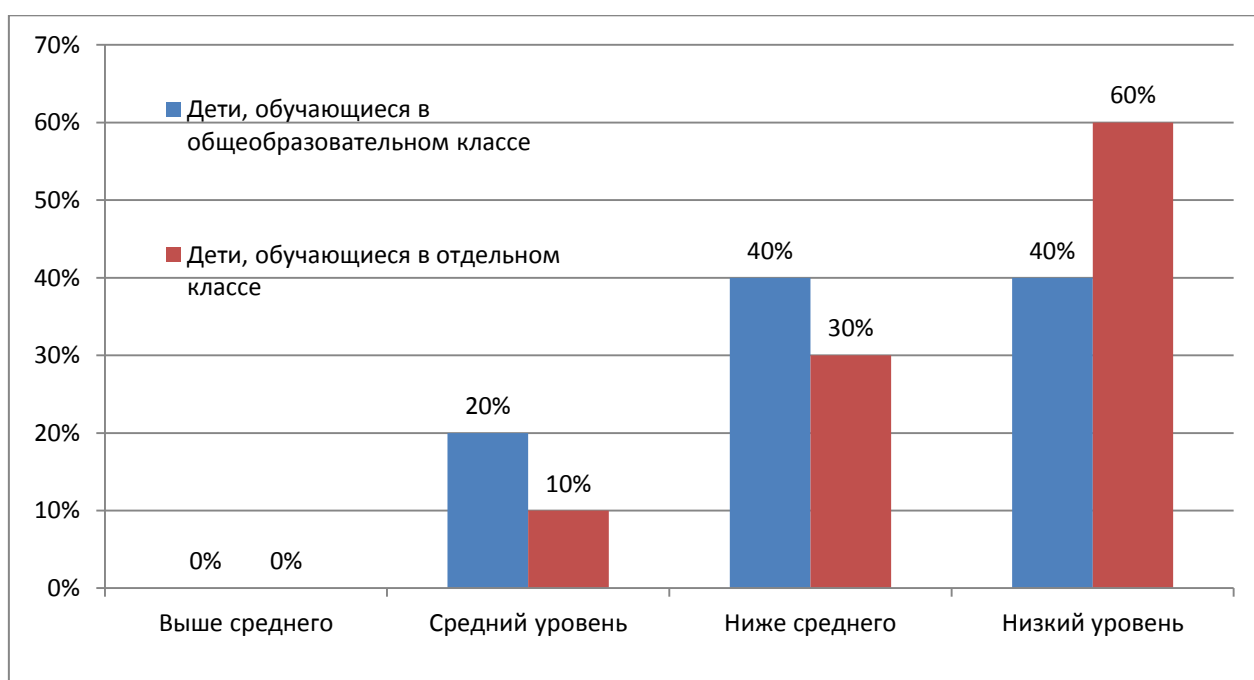


Рисунок 4 – Сопоставление уровней сформированности
аффективно -коммуникативных умений (%)

Как видно из гистограммы, между участниками эксперимента обучающихся в общеобразовательном и в отдельном классах не выявлено значительных отличий по уровням. Примерно одинаковое количество детей находится на каждом из уровней.

20% детей (2 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 10% детей (1 ребенок), обучающихся в отдельном классе имеют средний уровень сформированности группы аффективно-коммуникативных умений. Дети демонстрируют понимание относительности оценок и подходов к выбору, но не всегда учитывают различие позиций персонажей и не всегда могут высказать и обосновать свое мнение. 40% детей (4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 30% детей (3 ребенка), обучающихся в отдельном классе имеют уровень сформированности группы аффективно-коммуникативных умений ниже среднего. Дети понимают возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускают, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не могут обосновать свои ответы. 40% детей (4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 60% детей (6 детей), обучающихся в отдельном классе имеют низкий уровень сформированности группы аффективно-коммуникативных умений. Дети не учитывают возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; дети принимают сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

В соответствии с полученными результатами был построена гистограмма, представленная на рисунке 5, отражающая сформированность группы аффективно-коммуникативных умений по каждому из обследуемых параметров.

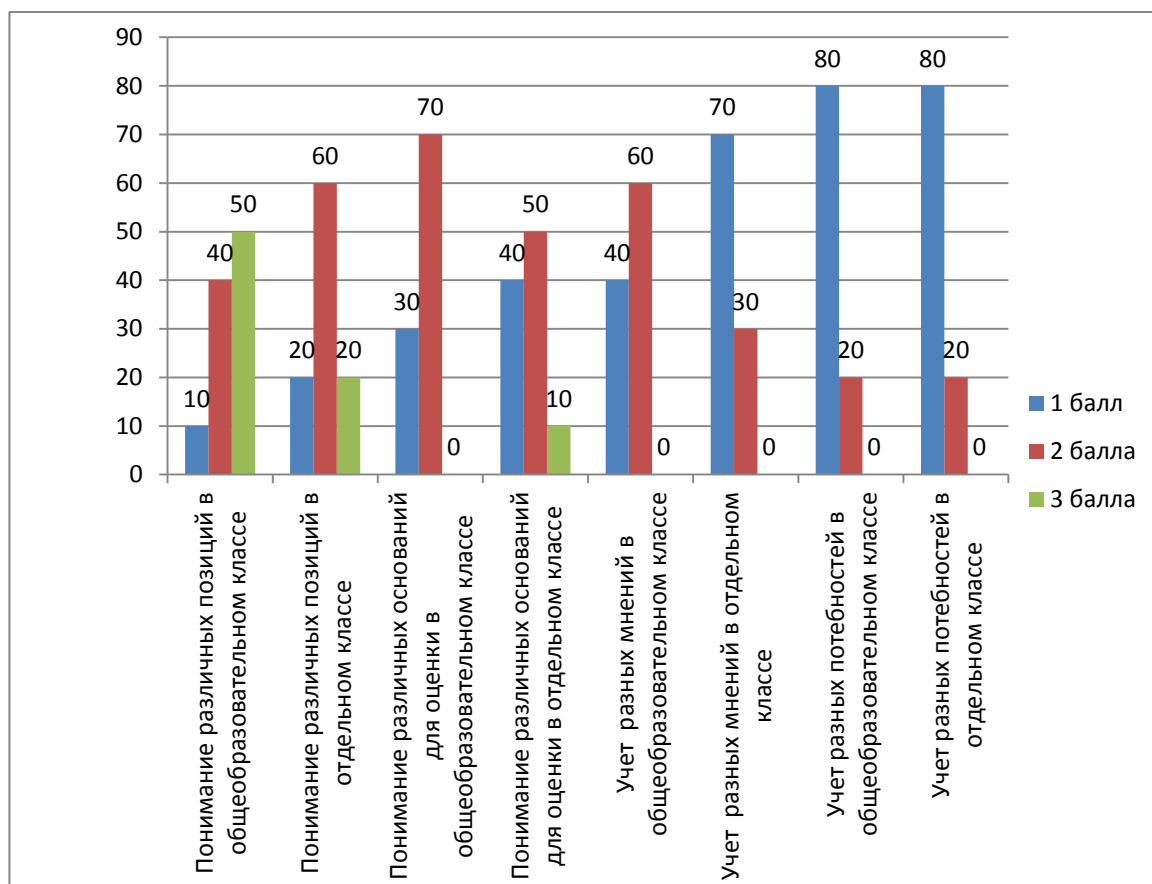


Рисунок 5 – Распределение детей по параметрам сформированности группы аффективно-коммуникативных умений (в соответствии с методикой Г.А. Цукерман «Кто прав?»)

Наиболее сформированными являются параметры понимания различных позиций и понимание различных оснований для оценки и в общеобразовательном классе. Наименее сформированными оказались учет разных потребностей и в общеобразовательном и в отдельном классах. Значительные отличия выявлены по умению учитывать разное мнение и понимание различных позиций. В общеобразовательном классе эти параметры оказались достаточно сформированными, тогда как в отдельном классе показатели данных параметров существенно ниже.

По пониманию возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентации на позиции других людей, отличные от собственной выявлены значительные отличия. В общеобразовательном классе данные параметры сформированы лучше: 50% детей (5 детей), обучающихся в общеобразовательном и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе, верно понимают различные позиции и точки зрения, учитывают позиции других детей; 40% детей (4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 60% детей (6 детей), обучающихся в отдельном классе не всегда понимают отличные точки зрения, предпочитают ориентироваться на собственную позицию; 10% детей (1 ребенок), обучающихся в общеобразовательном классе и 30% детей (3 ребенка), обучающихся в отдельном классе не допускают возможности различных точек зрения, отличных от их собственной. В общении руководствуются своими эгоистичными интересами.

По пониманию возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору выявлены отличия. Данный параметр лучше сформирован в общеобразовательном классе. 70% детей (7 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 50% детей (5 детей), обучающихся в отдельном классе, не всегда учитывают возможности разных оснований для оценки одних и тех же поступков. 30% детей (3 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 40% детей (4 ребенка), обучающихся в отдельном классе, оценивают поступки исходя только из собственных убеждений.

По учету разных мнений и умению обосновать собственное выявлены отличия. Данный параметр лучше сформирован в общеобразовательном классе. 60% детей (6 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 30% детей (3 ребенка), обучающихся в отдельном классе, учитывают мнение других детей, но не всегда могут обосновать свое. 40% детей (4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 70% детей (7 детей),

обучающихся в отдельном классе, не учитывают мнение других детей и не могут объяснить свое.

По учету разных потребностей и интересов отличий не выявлено: 20% детей (2 ребенка), обучающихся в общеобразовательном и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе не всегда учитывают разные потребности и интересы, 80% детей (8 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 80% детей (8 детей), обучающихся в отдельном классе не учитывают разные потребности и интересы.

Результаты исследования сформированности группы информационно-коммуникативных умений представлены в таблице (Приложение) и гистограмме на рисунке 5.

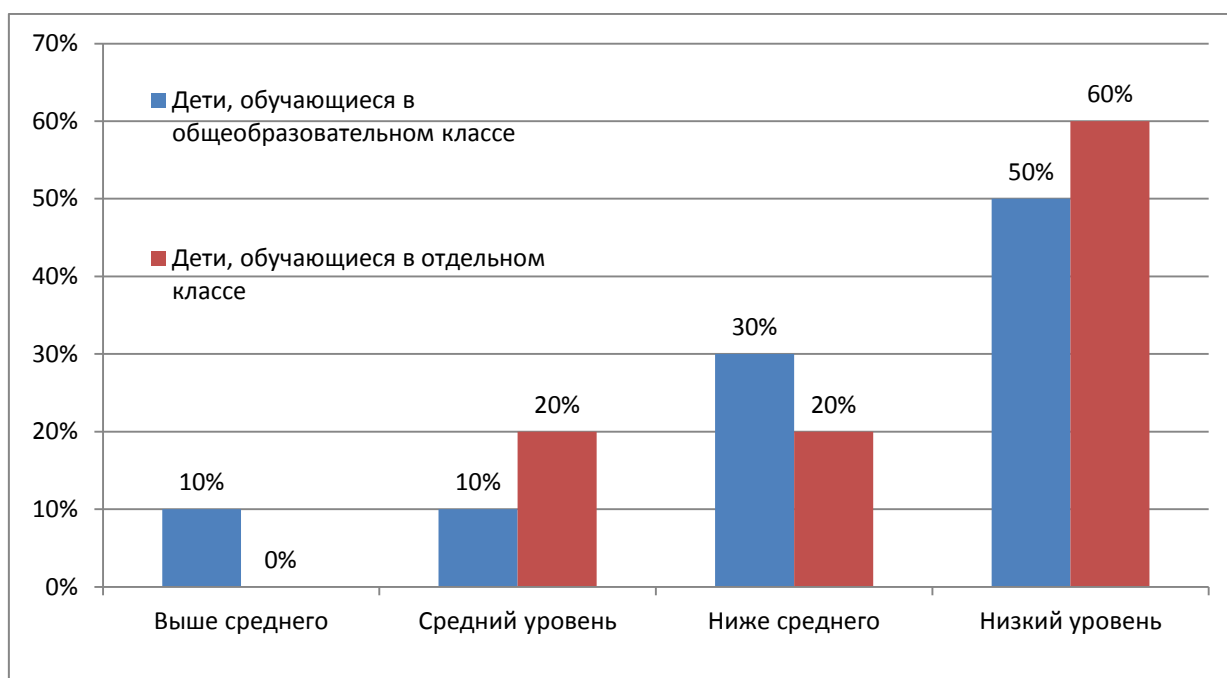


Рисунок 6 – Сопоставление уровней сформированности группы информационно-коммуникативных умений (%)

Как видно из гистограммы, между участниками эксперимента обучающимися в общеобразовательном и в отдельном классах не выявлено значительных отличий по уровням. Примерно одинаковое количество детей находится на каждом из уровней.

10% детей (1ребенок), обучающихся в общеобразовательном классе, имеют высокий уровень сформированности группы информационно-коммуникативных умений. Узоры, выполненные этими детьми, соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил; 10 % детей, обучающихся в общеобразовательном и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе имеют средний уровень сформированности группы информационно-коммуникативных умений. Имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание; 30% детей (3 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе имеют уровень сформированности коммуникативной стороны коммуникативных умений ниже среднего.

50% детей (5 детей), обучающихся в общеобразовательном и 60% детей (6 детей), обучающихся в отдельном классе имеют низкий уровень сформированности группы информационно-коммуникативных умений. Узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

Результаты изучения сформированности группы информационно-коммуникативных умений представлены в таблице (Приложение) и гистограмме на рисунке 6.

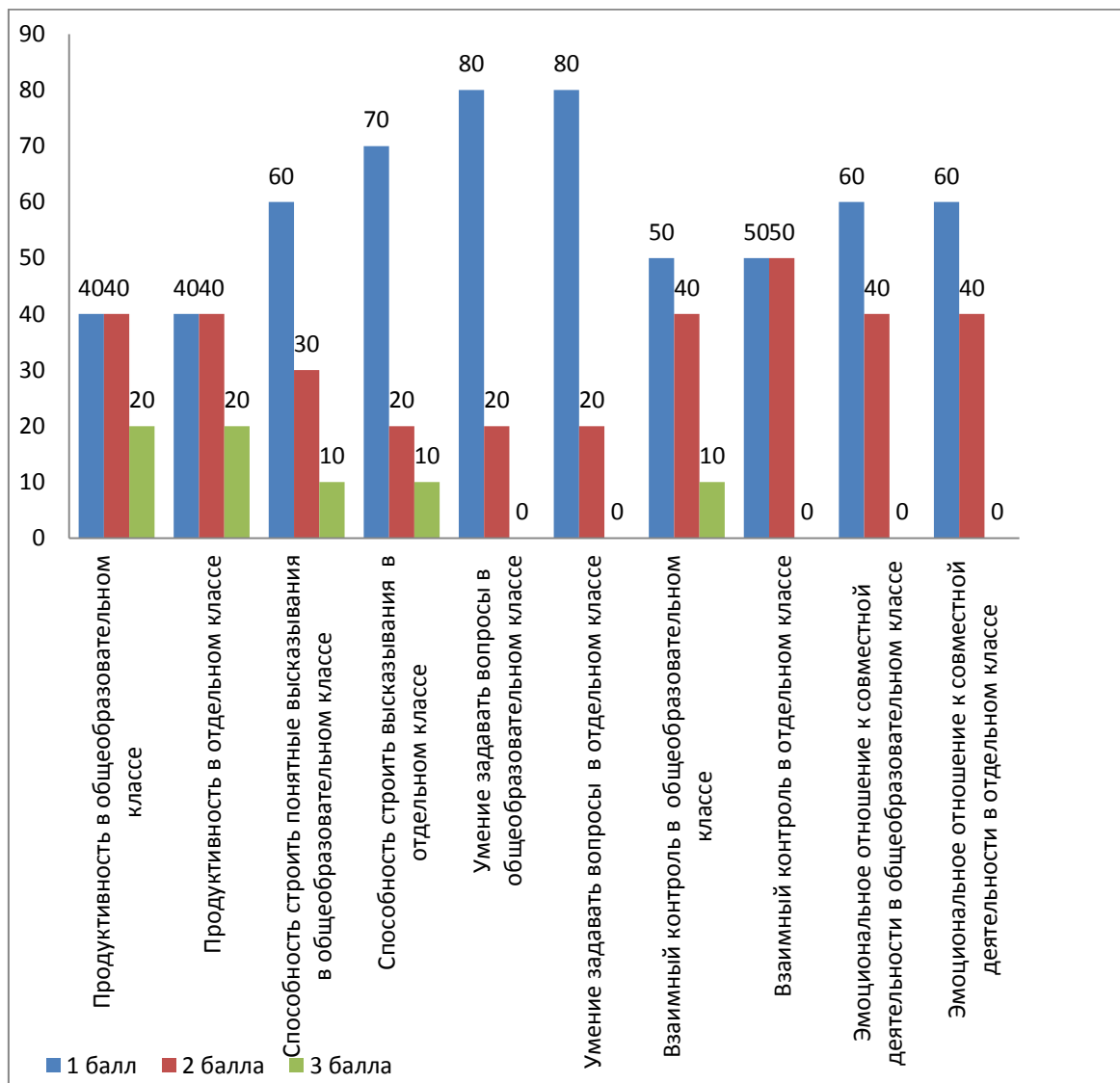


Рисунок 7 – Распределение детей по параметрам сформированности группы информационно-коммуникативных умений (в соответствии с методикой Г.А. Цукерман «Узор под диктовку»)

Наиболее сформированными являются параметры продуктивности и взаимного контроля. Наименее сформированными оказались способности строить понятные речевые высказывания и умение задавать вопросы. Параметр эмоционального отношения к совместной деятельности занимает среднее значение.

Качественный анализ результатов исследования показал:

По параметру продуктивности отличий не выявлено. 20% детей (2 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 20% детей (2

ребенка), обучающихся в отдельном классе, выполняют узор, сходный с образцом, верно передают пространственное расположение фигур. 40% детей, обучающихся в общеобразовательном классе и 40% детей (4 ребенка), обучающихся в отдельном классе, выполняют узор частично сходный с образцом. 40% детей (4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном и 40% детей (4 ребенка), обучающихся в отдельном классе, не справляются с заданиями, выложенные ими узоры существенно отличается от образца.

По способности строить понятные высказывания также отличий не выявлено. 10% детей (1 ребенок), обучающихся в общеобразовательном и 10% детей (1 ребенок), обучающихся в отдельном классе умеют четко выражать свои мысли, верно строят свои речевые высказывания. 30% детей (3 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе не могут точно сформулировать свои мысли. Однако сказанное ими отражает основную мысль. 60% детей (6 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 70% детей (7 детей), обучающихся в отдельном классе, испытывают существенные трудности при построении высказывания, не могут донести смысл задуманного, не отражают в речи существенных ориентиров.

По умению задавать вопросы отличий не выявлено: 20% детей (2 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 20% детей (2 ребенка), обучающихся в отдельном классе не слишком активны при назывании вопросов, иногда предпочитают промолчать, даже если инструкция им непонятна. 80% детей, обучающихся в общеобразовательном классе и 80% детей, обучающихся в отдельном классе, не задают вопросы при выполнении заданий, либо они непонятны для партнера.

По взаимному контролю, существенных отличий не выявлено: 10% детей (1 ребенок), обучающихся в общеобразовательном классе, ориентируются на партнера при выполнении задания, следят, все ли они делают правильно. У 40% детей (4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 50% детей (5 детей), обучающихся в

отдельном классе, взаимный контроль снижен, он носит прерывистый характер; у 50% детей (5 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 50% детей (5 детей), обучающихся в отдельном классе, контроль за действиями партнера отсутствует.

По эмоциональному отношению к совместной деятельности отличий не выявлено: 40% детей (4 ребенка), обучающихся в общеобразовательном классе и 40% детей (4 ребенка), обучающихся в отдельном классе, положительно относятся к совместной деятельности, проявляют интерес друг к другу, улыбаются при выполнении задания. 60% детей (6 детей), обучающихся в общеобразовательном классе и 60% детей (6 детей), обучающихся в отдельном классе, не испытывают положительных эмоций при выполнении задания, склонны обвинять партнера в неудачах, могут проявлять агрессию в ходе выполнения.

Сопоставив результаты, мы пришли к выводу, что наиболее сформированной оказалась группа информационно-коммуникативных умений, затем следует группа аффективно-коммуникативных умений. Наименее сформированной оказалась группа регуляционно-коммуникативных умений.

Нами обобщены результаты по всем блокам констатирующего эксперимента и выявлен ряд особенностей, которые общие и для младших школьников с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе и для младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе.

Наиболее грубо нарушены взаимный контроль, умение договариваться, умение задавать вопросы, умение строить понятные высказывания, эмоциональное отношение к совместной деятельности. Наиболее сохранным является параметр продуктивности, понимание различных позиций в инклюзивном классе, понимание различных оснований для оценки в общеобразовательном классе.

Сравнив сформированность параметров групп коммуникативных умений, мы пришли к выводу, что у детей, обучающихся в

общеобразовательном классе и обучающихся в отдельном классе имеется ряд совпадающих параметров:

- неумение детей договариваться, приходить к общему решению, отсутствие умения убеждать, аргументировать;
- отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности; отсутствие взаимопомощь по ходу рисования;
- низкая эмоциональная окрашенность к совместной деятельности: отсутствие заинтересованности, игнорирование друг друга, ссоры;
- низкий уровень способностей строить понятные для партнера высказывания;
- неумение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- взаимодействие друг с другом в силу необходимости;
- низкая продуктивность совместной деятельности

По параметрам учета различных позиций и понимания различных позиций выявлена тенденция более высокого уровня сформированности у детей, обучающихся в общеобразовательном классе по сравнению с детьми, обучающимися в отдельном классе.

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что по всем параметрам уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе, выше, по сравнению с состоянием коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе. Обозначенные отличия могут быть обоснованы различными факторами:

- во-первых, фактор условия обучения (в общеобразовательном классе и в отдельном классе);
- во-вторых, личностные особенности педагогов;
- в-третьих, особенности набора детей.

Поэтому данная тенденция не противоречит гипотезе о лучшей сформированности коммуникативных умений в условиях общеобразовательного класса по сравнению с отдельным классом. Но нуждается в дальнейшем подтверждении на большей выборке обучающихся с большим разбросом показателей и условий обучения.

Несмотря на это, мы видим, что были задания, с которыми возникли трудности у обеих групп обучающихся, например, наиболее сложным оказалось задание на выявление умения задавать вопрос. Процентное соотношение уровней указывает на то, что и дети, обучающиеся в общеобразовательном классе и дети, обучающиеся в отдельном классе, испытывают затруднения в коммуникативно-речевой деятельности.

Обобщив результаты, мы выделили две группы по уровням сформированности коммуникативных умений.

Группа с относительно благоприятной перспективой. В нее вошли дети со средним уровнем сформированности коммуникативных умений. В эту группу вошли дети, у которых группы регуляционно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных и информационно-коммуникативных сформированы относительно однородно.

Группа с менее благоприятной перспективой. В нее вошли дети с низким уровнем сформированности коммуникативных умений, у которых имеются существенные различия по сформированности групп коммуникативных умений. У одних детей лучше сформирована группа аффективно-коммуникативных умений при недостаточной сформированности информационно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных умений. У других детей лучше сформированы группы информационно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных умений при недостаточной сформированности аффективно-коммуникативных умений.

Результаты констатирующего эксперимента указывают на необходимость дифференцированной и целенаправленной работы по

развитию коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития.

2.3. Дифференцированные комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития

На основе анализа научно-методической литературы по проблеме исследования, а также результатов констатирующего этапа эксперимента, мы составили дифференцированные комплексы игр и упражнений по формированию коммуникативных умений младших школьников с ЗПР (задержкой психического развития), которые включают описание основных принципов, направлений, дифференцированного содержания работы по направлениям, а также в зависимости от условий обучения: в общеобразовательном классе или в отдельном классе.

Принцип деятельностного подхода. Мы учитывали специфику смены ведущего вида деятельности у детей с ЗПР. Предлагали выполнение заданий в игровой форме, так как дети отдавали предпочтение игровой деятельности в сравнении с учебной.

Принцип коммуникативной направленности. Мы подбирали игры и упражнения, учитывая коммуникативный характер их содержания, то есть игровые задания максимально способствовали развитию вербальных и невербальных компонентов речи. Кроме того, мы отбирали такие игровые задания, которые мотивировали детей на их совместное выполнение, побуждали к взаимодействию с другими детьми.

Так, сочетание вышеуказанных принципов позволит нам формировать коммуникативные умения детей в процессе деятельности и общения. В процессе игр у них формируется потребность в новых действиях, в

коммуникативных контактах, усовершенствовании их содержания и способов осуществления взаимодействия.

Принцип поэтапности. Предполагает работу от простого к сложному. Детям предлагались задания с поэтапным усвоением коммуникативных умений: группа информационно-коммуникативных умений, группа аффективно-коммуникативных умений, группа регулятивно-коммуникативных умений.

Принцип системности. Предполагает воздействие на все структурные компоненты коммуникативных умений. Мы подбирали игры и игровые задания, способствующие формированию всех трех групп коммуникативных умений: регуляционно-коммуникативных, аффективно-коммуникативных, информационно-коммуникативных.

Принцип дифференцированного подхода. Предполагает дифференциацию педагогической работы с учётом особенностей в сформированности компонентов коммуникативных умений. Дифференциация происходила в зависимости от образовательных условий, в которых обучаются дети с ЗПР, а также в зависимости от имеющейся структуры сформированности групп коммуникативных умений.

Важное значение имеют и общедидактические принципы: принцип воспитывающего характера, принцип научности, принцип воспитывающего характера обучения, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип наглядности, принцип сознательности и активности, принцип прочности.

На основании данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, нами определены основные направления работы по развитию коммуникативных умений, которые представлены в схеме.



В таблице 1 представлены направления работы по развитию информационно-коммуникативных умений и задачи педагогической работы для детей, обучающихся в общеобразовательном классе и детей, обучающихся в отдельном классе. Где:

«+» – параметр сформирован;

«+-» – параметр недостаточно сформирован;

«-» – параметр не сформирован.

Таблица 1 – Направления работы по развитию информационно-коммуникативных умений

Направления работы	Дети, обучающиеся в общеобразовательном классе	Дети, обучающиеся в отдельном классе
Продуктивность	+	+
Взаимный контроль	+	+

Эмоциональное отношение к совместной деятельности	+ -	+ -
Способность строить понятные речевые высказывания	-	-
Умение задавать вопросы	-	-

Поскольку мы видим, что группа информационно-коммуникативных умений сформирована у детей, обучающихся в общеобразовательном классе и обучающихся в отдельном классе одинаковым образом, мы сочли возможным выделить одинаковые направления работы для детей обеих групп. Дифференциация заключалась в отборе содержания самих заданий. Детям, обучающимся в общеобразовательном классе, были предложены более сложные задания.

В начале мы предлагали игры, направленные на закрепление более сохраненных параметров группы информационно-коммуникативных умений, которые подготавливали детей к работе над более нарушенными параметрами.

Примерное содержание работы для детей, обучающихся в отдельном классе, представлено в таблице 2.

Таблица 2 – Структура занятий по формированию информационно-коммуникативных умений младших школьников с ЗПР обучающихся в отдельном классе

Тема занятия	Цель занятия	Структура занятия		
		Вводная часть	Основная часть	Заключительная часть
Работа над способностью строить понятные речевые высказывания	Развивать умение излагать свои мысли точно и лаконично	Ритуал приветствия	«Снежная королева», «Давай поговорим», «Магазин», «Если бы»	Подведение итогов, прощание

Продолжение таблицы 2

Работа над умением задавать вопросы	учить детей задавать открытые и закрытые вопросы	Ритуал приветствия	Игра «Вопрос – ответ», «Клубочек, «Угадай, что в мешочке?», «Кто что видит?»	Подведение итогов, прощание
Работа над эмоциональным отношением к совместной деятельности	воспитание у детей доброжелательного отношения друг к другу, создание положительного эмоционального настроя в детском коллективе	Ритуал приветствия	«Небоскреб», «Секрет», «Живая картина», «Тропинка»	Подведение итогов, прощание

Примерное содержание работы для детей, обучающихся в общеобразовательном классе, представлено в таблице 3

Таблица 3 – Структура занятий по формированию информационно-коммуникативных умений младших школьников с ЗПР обучающихся в общеобразовательном классе

Тема занятия	Цель занятия	Структура занятия		
		Вводная часть	Основная часть	Заключительная часть
Работа над способностью строить понятные речевые высказывания	Развивать умение излагать свои мысли точно и лаконично	Ритуал приветствия	Игра «Художник слова», игра «Волшебные водоросли», «Роботы, «На приеме у короля»	Подведение итогов, прощание
Работа над умением задавать вопросы	Учить детей задавать открытые и закрытые вопросы	Ритуал приветствия	Игра «Картинная галерея», игра «Сундучок». Диалог-шутка «Забыл», «Пресс-конференция»	Подведение итогов, прощание

Работа над эмоциональностью в отношении к совместной деятельности	Воспитание у детей доброжелательного отношения друг к другу, создание положительного эмоционального настроения в детском коллективе	Ритуал приветствия	«Коробка добрых слов», игры – ситуации, «Позвони другу», «Колдун»	Подведение итогов, прощание
---	---	--------------------	---	-----------------------------

В таблице 4 мы определили направления работы и задачи педагогической работы по развитию аффективно-коммуникативных умений для детей, обучающихся в общеобразовательном классе и детей, обучающихся в отдельном классе. Где:

«+» – параметр сформирован;

«+-» – параметр недостаточно сформирован;

«-» – параметр не сформирован.

Таблица 4 – Направления работы по развитию аффективно-коммуникативных умений

Направления работы	Дети, обучающиеся в общеобразовательном классе	Дети, обучающиеся в отдельном классе
Понимание различных позиций	+	–
Понимание различных оснований для оценки	+	–
Учет разных мнений	–	–
Учет разных потребностей	–	–

Основные отличия будут касаться количества направлений работы и их содержания. Так для работы с детьми, обучающимися в отдельном классе, мы определили четыре направления работы. Для детей, обучающихся в общеобразовательном классе, целесообразно работать по двум направлениям.

Примерное содержание работы для детей, обучающихся в отдельном классе, представлено в таблице 5.

Таблица 5 – Структура занятий по формированию аффективно-коммуникативных умений младших школьников с ЗПР в отдельном классе

Тема занятия	Цель занятия	Структура занятия		
		Вводная часть	Основная часть	Заключительная часть
Понимание различных позиций	Учить детей слушать друг друга и ведущего, быстро реагировать.	Ритуал приветствия. Зажигаем «волшебный» фонарь	Игра «Земля, вода, воздух, ветер» Дискуссия «Уступи место»,	Подведение итогов; Прощание. Задуваем «волшебный» фонарь
Понимание различных оснований для оценки	Развивать умение видеть хорошее друг в друге.	Ритуал приветствия	«Снежная королева», Упражнение «Случай»	Подведение итогов, прощание
Учет разных мнений	Развивать взаимопонимание, учить понимать и обсуждать закономерности возникновения взаимопонимания; выбирать роли и функции, которые они хотели бы выполнять.	Ритуал приветствия	«Королевство», «Кем быть?», «Семь богатырей», «Чем я отличаюсь от тебя?»	Подведение итогов, прощание
Учет разных потребностей	Развивать восприятие и познание партнёра.	Ритуал приветствия	«Зеркало», «Стиральная машина», «Классная комната»	Подведение итогов, прощание

Примерное содержание работы для детей, обучающихся в общеобразовательном классе, представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Структура занятий по формированию аффективно-коммуникативных умений младших школьников с ЗПР в общеобразовательном классе

Тема занятия	Цель занятия	Структура занятия		
		Вводная часть	Основная часть	Заключительная часть
Учет разных мнений	Развивать взаимопонимание, учить понимать и обсуждать закономерности возникновения взаимопонимания; выбирать роли и функции, которые они хотели бы выполнять.	Ритуал приветствия	«Аукцион идей», разыгрывание ситуаций, «Живые картинки»	Подведение итогов, прощание
Учет разных потребностей	Развивать восприятие и познание партнёра.	Ритуал приветствия	«Какой ты?», этюд «Смеяться разрешается?», игра «Без ложной скромности», «Неожиданная картинка»	Подведение итогов, прощание

Направления работы по развитию регуляционно-коммуникативных умений представлены в таблице 7. Где:

«+» – параметр сформирован;

«+-» – параметр недостаточно сформирован;

«-» – параметр не сформирован.

Таблица 7 – Направления работы по развитию регуляционно-коммуникативных умений

Направления работы	Дети, обучающиеся в общеобразовательном классе	Дети, обучающиеся в отдельном классе
Продуктивность	+	+

Взаимопомощь	+	+
Эмоциональное отношение	+ -	+ -
Умение договариваться	-	-
Взаимный контроль	-	-

Поскольку мы видим, что группа регуляционно-коммуникативных умений сформирована у детей, обучающихся в общеобразовательном классе и обучающихся в отдельном классе одинаковым образом, мы сочли возможным выделить одинаковые направления работы для детей обеих групп. Дифференциация заключалась в отборе содержания самих заданий. Детям, обучающимся в общеобразовательном классе, были предложены более сложные задания.

Примерное содержание работы для детей, обучающихся в отдельном классе, представлено в таблице 8.

Таблица 8 – Структура занятий по формированию регуляционно-коммуникативных умений младших школьников с ЗПР в отдельном классе

Тема занятия	Цель занятия	Структура занятия		
		Вводная часть	Основная часть	Заключительная часть
Эмоциональное отношение	Помочь детям, испытывающим затруднения в общении, обрести уверенность и почувствовать себя частью коллектива.	Ритуал приветствия	«Дракон», «Скульпторы»	Подведение итогов, прощание

Продолжение таблицы 8

Умение договариваться	Учить согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей	Ритуал приветствия	Ситуация игрового взаимодействия «Цирк», «Сиамские близнецы», «Ищем клад», «Эмоции»	Подведение итогов, прощание
Взаимный контроль	Учить действовать совместно и осуществлять само- и взаимоконтроль за деятельностью	Ритуал приветствия	«На мостике», «Газета», «Клеевой ручеек»	Подведение итогов, прощание

Примерное содержание работы для детей, обучающихся в общеобразовательном классе, представлено в таблице 9.

Таблица 9 – Структура занятий по формированию регуляционно-коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе

Тема занятия	Цель занятия	Структура занятия		
		Вводная часть	Основная часть	Заключительная часть
Эмоциональное отношение	Помочь детям, испытывающим затруднения в общении, обрести уверенность и почувствовать себя частью коллектива	Ритуал приветствия	«Рисунок на спине», «Собери картинку»	Подведение итогов, прощание
Умение договариваться	Учить согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей	Ритуал приветствия	«Придумай жест», «Вымышленное знакомство», «Молчаливое рисование», «Грибы»	Подведение итогов, прощание

Взаимный контроль	Учить действовать совместно и осуществлять само- и взаимоконтроль за деятельностью	Ритуал приветствия	«Геометрические фигуры», «Запрещенное движение»	Подведение итогов, прощание
-------------------	--	--------------------	---	-----------------------------

Важной особенностью каждого занятия являлась обязательная групповая работа, включающая: для детей, обучающихся в общеобразовательном классе, задания, использующие метод дискуссии, диалога и анализа проблемных ситуаций для развития коммуникации как взаимодействия (умения понимать возможность различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос; обосновывать и доказывать собственное мнение; понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом). Для детей, обучающихся в отдельном классе: задания, требующие объединения усилий для решения поставленных задач, для развития коммуникации как кооперации (умения договариваться, находить общее решение практической задачи даже в неоднозначных и спорных обстоятельствах; аргументировать свое предложение, умение и убеждать, и уступать; способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации спора и противоречия интересов; с помощью вопросов выяснять недостающую информацию) использовались задания, требующие объединения усилий для решения поставленных задач. Задания, предполагающие возможность выступления с ответом от малой группы для развития коммуникации как условия интериоризации (умения, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии).

Структура занятий по формированию коммуникативных умений младших школьников с ЗПР.

Каждое занятие состоит из трех частей:

1. вводная часть – необходима для создания доброжелательной и продуктивной атмосферы, установления положительного социально-психологического климата в группе, а также для поддержания определенного уровня дисциплины, с помощью принятия, уточнения или повторения правил группы;

2. основная часть – включает в себя непосредственно игры, упражнения и задания, соответствующие целям и задачам занятия. Обязательно после каждого упражнения следует групповое обсуждение, рефлексия;

3. заключительная часть – необходима для подведения итогов работы на занятии, а также получения обратной связи по тематике текущего занятия.

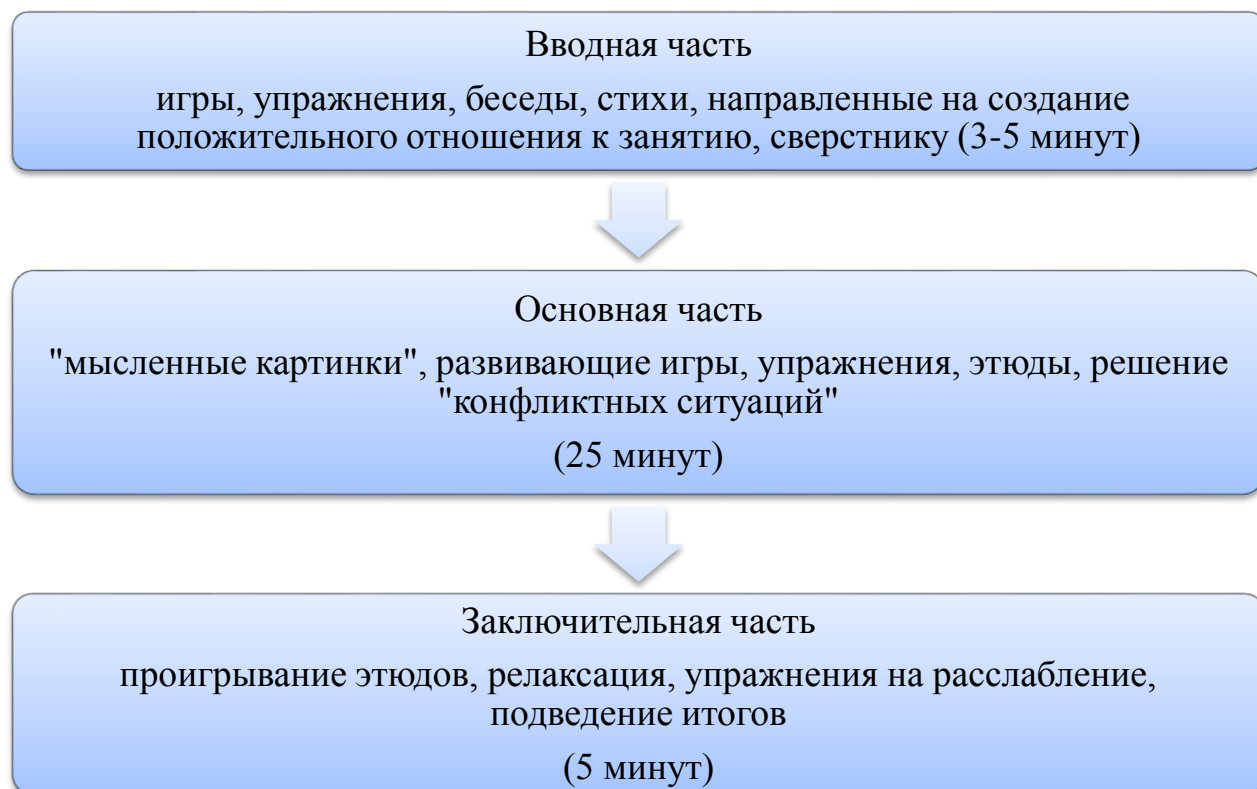


Рисунок 8 – Структура занятия по формированию коммуникативных умений младших школьников с ЗПР

С целью выявления уровня сформированности коммуникативных умений обучающихся вторых классов с ЗПР нами был проведен констатирующий эксперимент, заключающийся в изучении информационно-

коммуникативных, аффективно-коммуникативных и регуляционно-коммуникативных групп умений.

Проведенное нами исследование продемонстрировало, что для большинства младших школьников с ЗПР характерным явился низкий уровень и уровень ниже среднего сформированности коммуникативных умений. Наиболее сформированной оказалась группа информационно-коммуникативных умений, затем следует группа аффективно-коммуникативных умений. Наименее сформированной оказалась группа регуляционно-коммуникативных умений.

Наиболее грубо нарушенными параметрами оказались взаимный контроль, умение договариваться, умение задавать вопросы, умение строить понятные высказывания, эмоциональное отношение к совместной деятельности. Наиболее сохранным являются параметры продуктивности, понимание различных позиций в общеобразовательном классе, понимание различных оснований для оценки.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента обусловили необходимость дифференцированной и целенаправленной работы по развитию коммуникативных умений у детей с задержкой психического развития.

Нами были составлены дифференцированные комплексы дидактических игр и упражнений по развитию коммуникативных умений младших школьников с ЗПР. Определены основные направления развивающей работы, предложена определенная структура проведения занятий. Комплекс игр и упражнений, которые можно использовать на занятиях, сформирован с учетом выделенных направлений. В соответствии с предложенными рекомендациями предполагается определенная последовательность работы над развитием коммуникативных умений: сначала работа над группой информационно-коммуникативных умений, как более сохранных, затем над группой аффективно-коммуникативных умений, далее над группой регуляционно-коммуникативных умений.

Целенаправленная и систематическая реализация указанных направлений с использованием предложенных игр и упражнений, на наш взгляд, может обеспечить развитие коммуникативных умений младших школьников с ЗПР, что, в свою очередь, способствует более эффективному формированию навыков общения у детей.

Дифференцированные комплексы дидактических игр и упражнений по развитию коммуникативных умений младших школьников с ЗПР представлены в Приложении Д.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу о том, что коммуникативные умения играют важную роль в процессе общения детей, способствуют становлению полноценных межличностных отношений.

В рамках данной исследовательской работы, была рассмотрена проблема развития коммуникативных умений обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В контексте работы, под коммуникативными умениями мы понимали сложные и осознанные коммуникативные действия учащихся – их способность правильно строить свое поведение и управлять им в соответствии с задачами общения. При разработке констатирующего эксперимента, а также при составлении дифференцированного комплекса дидактических игр и упражнений мы ориентировались на классификацию коммуникативных умений, предложенную Р.Л. Мунировой.

Несмотря на то, что развитие коммуникативных умений у человека происходит с момента рождения в семье, продолжается во время обучения в школе и далее на протяжении всей жизни. Особое внимание развитию коммуникативных умений следует уделять именно в начале школьного обучения. Причем развитие коммуникативных умений должно происходить комплексно и систематично.

В ходе данной работы была выдвинута гипотеза о том, что коммуникативные умения учеников вторых классов с задержкой психического развития, обучающихся в общеобразовательном классе и в отдельном классе, имеют как общие, так и специфические особенности. С целью подтверждения гипотезы мы осуществили психолого-педагогический эксперимент, проходящий в два этапа, заключающийся в диагностике и составлении дифференцированного комплекса дидактических игр и упражнений по формированию коммуникативных умений у младших

школьников с задержкой психического развития, обучающихся в различных условиях.

Проведенный констатирующий эксперимент позволил выявить преимущественное преобладание уровня ниже среднего и низкого уровня всех трех групп коммуникативных умений. Мы выявили ряд общих черт в развитии коммуникативных умений детей с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе и в отдельном классе: неумение детей договариваться, приходить к общему решению, отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности, отсутствие взаимопомощи, низкую эмоциональную окрашенность к совместной деятельности, неумение задавать вопросы и строить понятные речевые высказывания. По параметрам учета различных мнений и понимания различных позиций выявлена тенденция более высокого уровня сформированности у детей, обучающихся в общеобразовательном классе по сравнению с детьми, обучающимися в отдельном классе.

Данные показатели проведенного эксперимента, позволили составить дифференцированный комплекс дидактических игр и упражнений по развитию коммуникативных умений у детей с ЗПР, обучающихся в различных образовательных условиях.

Таким образом, выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи исследования решены, цель исследования достигнута.

Библиография

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: дис. канд. пед. наук. Волгоград, 2001. 168 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 2011. 230 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект- Пресс, 2007. 363 с.
4. Беличева С.А. Система коррекционно-развивающего обучения: ее преимущества и проблемы // Практическая психология и логопедия. 2003. №1-2 (4-5) -С. 21.
5. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие. СПб: КАРО, 2005. 288 с.
6. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоление. М.: ТЦ Сфера, 2005. 128 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2004. 512 с.
8. Гайле С.Н. «Как изучать детей с ОВЗ? Психосоциальные методы исследования современных детей и современного детства. Х.: «Ранок», 2014. 302с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. 472 с.
10. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник. М.: Просвещение, 2017. 257 с.
11. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей/ под ред. С.Г. Шевченко. М.: Аркти, 2001. 224 с.
12. Дети с временной задержкой развития / Под ред. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер. - М.,1971 207 с.

13. Дмитриева Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: дис. докт. психол. наук. Н. Новгород, 2005. 401с.
14. Дудьев В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. 2006. № 2. С. 22-26
15. Екжанова Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям дошкольного возраста. СПб.: КАРО, 2008. 336 с.
16. Екжанова Е.А. Задержка психического развития у детей и пути ее психолого-педагогической коррекции в условиях ДОУ// Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2002. №1. С. 8.
17. Защиринская О.В. Коммуникативные качества личности в контексте социализации детей с задержкой психического развития // Историческая психология и ментальность. Детство. Семья. Быт / Под ред. О.В. Защиринской. СПб.: ДЖ, 2001. С. 213-252.
18. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности М.: Логос, 2014 384 с.
19. Ильин Е.П. Психология межличностного общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2013 114 с.
20. Ключева Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Ярославль: Академия развития, 2007.240 с.
21. Корепанова И.А. Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. / Психологическая наука и образование, 2002 №2, С.42.
22. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 65 с.
23. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Академия, 2005. – 208 с.
24. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Красанд, 2010. – 216 с.
25. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: 2016. 144 с.
26. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / под ред. А.Г. Ружской. М.: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
27. Лисина М.И., Сарториус Т.Д. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / Под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2000. 169 с.

28. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
29. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов, Н. Н. Обозов, В.Н. Носуленко, и др.; Отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 2011. 280с.
30. Лубовский В.И., Переслени Л.И. Дети с задержкой психического развития: Просвещение, 2013. 164 с.
31. Лубовский В.И. Психологические проблемы задержки психического развития / В.И. Лубовский, Л.В. Кузнецова // Дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1984. - С. 6-19.
32. Маврина И.В. Развитие взаимодействия и общения дошкольников со сверстниками // Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьевой. М.: Гном- Пресс, 1999. 213 с.
33. Мамаева А.В. Разработка рабочих программ курсов логопедической направленности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов / А.В. Мамаева // Сибирский вестник специального образования, 2017. № 1 (19). С. 40 – 50.
34. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореферат дис. канд. пед. наук. М.: 1992. 17 с.
35. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2011. 320 с.
36. Мудрик А.В. Психология и воспитание. М.: Московский психолого-педагогический институт, 2006. С. 81-232.
37. Мухина В.С. Детская психология. / Под ред. Л.А. Венгера М.: Просвещение, 2005г 153 с.
38. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР. /В.Б. Никишина. М. Сфера, 2003. 253 с.
39. Павлий Т.Н. Некоторые подходы к изучению и коррекции эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2000. № 4. С. 36-42.

40. Павлова О.С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л. Б. Халиловой. М.: Педагогика, 2007. 304 с.
41. Панфилова М.А. Игротерапия общения: тесты и коррекционные игры. М.: ГНОМ, 2000. 156 с.
42. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития // Дефектология. 2000. №3. С12- 16.
43. Переслени Л. И. Критерии оценки эффективности прогнозирования у детей в норме и при задержке психического развития // Дефектология. 1984. № 5. С. 7-15
44. Переслени, Л.И., Мастюкова Е.М. Задержка психического развития - вопросы дифференциальной диагностики // Вопросы психологии. 2003. № 1. С5-8.
45. Развитие общения дошкольников со сверстниками / Под ред. А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 2009. 216 с.
46. Романюта В.Н. Ты и твои друзья. Учим детей общаться. Методическое пособие для учителей, воспитателей, родителей. М.: Флинта, 2009. 113 с.
47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 720 с.
48. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР. Минск: Академия Холдинг, 1989. 64с.
49. Слепович Е.С. Игровая деятельность дошкольников с ЗПР. М.: Педагогика, 2018. 96 с.
50. Смирнова Е.О. Холмогорова, В.М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.
51. Солдатова Г.У., Кравцова О.А., Хулаев О.Е. и др. Психодиагностика толерантности // Психологи о мигрантах и миграции в России: инф. – аналитический бюллетень. М., 2002. № 4. С. 59–65.
52. Сорокоумова Е.А. Уроки введения в общение в начальной школе. Н. Новгород: НГПУ, 2013. 6 с.

53. Тригер Р.Д. Психологические особенности общения младших школьников с ЗПР // Дефектология. 1989. - № 5. С. 714.
54. Тригер Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. Ярославль: Академия развития, 2018. 128с
55. Трошин О.В. Логопсихология: учебн. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005.256 с.
56. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 2000. 294 с
57. Ульенкова У.В. Коррекционно-педагогическая помощь детям с ЗПР в системе «дошкольное учреждение школа» // Вестник психологического факультета. 2000. № 2. С. 43-44.
58. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение, 2015. 290 с.
59. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. N 1598 г. [Электронный ресурс]/ Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyjgosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart>.
60. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста. М.: «ВЛАДОС», 2014. 64 с.
61. Цукерман Г.А. Как младшие школьники учатся учиться. М. Педагогический центр «Эксперимент», 2017. 224 с.
62. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
63. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990.158 с.
64. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014.128 с.

65. Щетинина А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 88с.
66. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2016. 384 с.
67. Яноушек Я. Проблемы общения в условиях современной деятельности. // Вопросы психологии, 2007. № 1. С16-19.
68. Adler R. Interplay: The process of interpersonal communication / R. Adler, L. Rosenfeld, R. Proctor. – 10th ed. – Oxford: Oxford University Press, 2007. – 464p.
69. Pinker S. language Learning and language development / S. Pinker. – Harvard University Press; М.: Masses And. London (England), 1996. – 52 с.
70. Sprague J. why teaching works: the transformative power of pedagogical communication / J. Sprague. Connection Of. Education, 1993. - Thom. 42. – С. 4.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение Г

Таблица 1 – Результаты изучения сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся инклюзивно (методика «Рукавички» Г.А. Цукерман)

(в баллах)

Ребенок	Продуктивность	Умение детей договариваться	Взаимный контроль	Взаимная помощь	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Баллы	Уровень
Саша М.	2	2	1	2	3	10	Средний
Маша Т.	2	1	1	1	2	7	Ниже среднего
Ваня С.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Света Р.	1	1	1	2	1	6	Низкий
Тоня А.	1	2	1	2	1	7	Ниже среднего
Миша Т.	2	1	1	2	2	8	Ниже среднего
Данил С.	2	2	2	2	2	10	Средний
Даша Г.	2	1	1	1	1	6	Низкий
Игорь К.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Вика П.	1	1	2	2	1	6	Низкий

Таблица 2 – Результаты изучения сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся инклюзивно (методика «Рукавички» Г.А. Цукерман)

(в процентах)

Баллы	Параметры обследования				
	Продуктивность	Умение детей договариваться	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Эмоциональное отношение к совместной деятельности
3	-	-	-	-	10%
2	50%	30%	20%	60%	30%
1	50%	70%	80%	40%	60%

Таблица 3 – Результаты изучения сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе (методика «Рукавички» Г.А. Цукерман)

(в баллах)

Ребенок	Продуктивность	Умение детей договариваться	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Баллы	Уровень
Маша С.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Таня К.	2	1	1	1	2	7	Ниже среднего
Костя С.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Юля П.	1	1	1	2	1	6	Низкий
Оля Р.	1	2	1	1	1	6	Низкий
Дима Б.	2	1	1	2	2	8	Ниже среднего
Влад Т.	2	2	2	2	2	10	Средний
Арсений Ч.	2	1	1	1	1	6	Низкий

Леша Д.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Денис П.	1	1	2	2	1	6	Низкий

Таблица 4 – Результаты изучения сформированности группы регуляционно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе (методика «Рукавички» Г.А. Цукерман)

(в процентах)

Баллы	Параметры обследования				
	Продуктивность	Умение детей договариваться	Взаимный контроль	Взаимопомощь	Эмоциональное отношение к совместной деятельности
3	-	-	-	-	-
2	40%	20%	20%	40%	30%
1	60%	80%	80%	60%	70%

Таблица 5 – Результаты изучения сформированности группы информационно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе (методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку»)

(в баллах)

Ребенок	Продуктивность	Способность строить понятные высказывания	Умение задавать вопросы	Взаимный контроль	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Баллы	Уровень
Саша М.	2	1	1	2	2	8	Ниже среднего
Маша Т.	2	1	1	1	1	6	Низкий
Ваня С.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Света Р.	1	1	1	2	1	6	Низкий
Тоня А.	2	2	1	1	1	7	Ниже среднего
Миша Т.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Данил С.	3	3	2	3	2	13	Высокий

Даша Г.	1	2	1	2	2	8	Ниже среднего
Игорь К.	2	1	1	1	1	5	Низкий
Вика П.	3	2	2	2	2	11	Средний

Таблица 6 – Результаты изучения сформированности группы информационно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся инклюзивно (методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку»)

(в процентах)

Баллы	Параметры обследования				
	Продуктивность	Способность строить понятные высказывания	Умение задавать вопросы	Взаимный контроль	Эмоциональное отношение к совместной деятельности
3	20%	10%	-	10%	-
2	40%	30%	20%	40%	40%
1	40%	60%	80%	50%	60%

Таблица 7 – Результаты изучения сформированности группы информационно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе (методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку»)

(в баллах)

Ребенок	Продуктивность	Способность строить понятные высказывания	Умение задавать вопросы	Взаимный контроль	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Баллы	Уровень
Маша С.	2	1	1	2	2	8	Ниже среднего
Таня К.	2	1	1	1	1	6	Низкий
Костя С.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Юля П.	1	1	1	2	1	6	Низкий
Оля Р.	2	1	1	1	1	6	Низкий
Дима Б.	1	1	1	1	1	5	Низкий
Влад Т.	3	3	2	2	2	12	Средний

Арсений Ч.	1	2	1	2	2	8	Ниже среднего
Леша Д.	2	1	1	1	1	5	Низкий
Денис П.	3	2	2	2	2	11	Средний

Таблица 8 – Результаты изучения сформированности группы информационно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе (методика Г.А. Цукерман «Узор под диктовку»)

(в процентах)

Баллы	Параметры обследования				
	Продуктивность	Способность строить понятные высказывания	Умение задавать вопросы	Взаимный контроль	Эмоциональное отношение к совместной деятельности
3	20%	10%	-	-	-
2	40%	20%	20%	50%	40%
1	40%	70%	80%	50%	60%

Таблица 9 – Результаты изучения сформированности группы аффективно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе (методика Г.А. Цукерман «Кто прав?»)

(в баллах)

Ребенок	Понимание различных позиций	Понимание различных оснований для оценки	Учет разных мнений	Учет разных потребностей	Баллы	Уровень
Саша М.	3	2	2	1	8	Ниже среднего
Маша Т.	3	2	2	2	9	Средний
Ваня С.	2	1	1	1	5	Низкий
Света Р.	1	1	1	1	4	Низкий
Тоня А.	2	2	1	1	6	Низкий
Миша Т.	2	2	2	1	7	Ниже среднего

Данил С.	2	1	1	1	5	Низкий
Даша Г.	3	2	2	1	8	Ниже среднего
Игорь К.	3	2	2	2	9	Средний
Вика П.	3	2	2	1	7	Ниже среднего

Таблица 10 – Результаты изучения сформированности группы аффективно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в общеобразовательном классе (методика Г.А. Цукерман «Кто прав?»)

(в процентах)

Баллы	Понимание различных позиций	Понимание различных оснований для оценки	Учет разных мнений	Учет разных потребностей
3	50%	-	-	-
2	40%	70%	60%	20%
1	10%	30%	40%	80%

Таблица 11 – Результаты изучения сформированности группы аффективно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе (методика Г.А. Цукерман «Кто прав?»)

(в баллах)

Ребенок	Понимание различных позиций	Понимание различных оснований для оценки	Учет разных мнений	Учет разных потребностей	Баллы	Уровень
Маша С.	3	3	2	2	9	Средний
Таня К.	3	2	1	1	7	Ниже среднего
Костя С.	1	1	1	1	4	Низкий
Юля П.	2	2	1	1	6	Низкий
Оля Р.	2	1	1	1	5	Низкий
Дима Б.	2	2	2	2	8	Ниже

						среднего
Влад Т.	2	1	1	1	5	Низкий
Арсений Ч.	1	1	1	1	4	Низкий
Леша Д.	2	2	1	1	6	Низкий
Денис П.	2	2	2	1	7	Ниже среднего

Таблица 12 – Результаты изучения сформированности группы аффективно-коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, обучающихся в отдельном классе (методика Г.А. Цукерман «Кто прав»)

(в процентах)

Баллы	Понимание различных позиций	Понимание различных оснований для оценки	Учет разных мнений	Учет разных потребностей
3	20%	10%	-	-
2	60%	50%	30%	20%
1	20%	40%	70%	80%