

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 – кафедра коррекционной педагогики

Гурачевская Алла Евгеньевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Социально-коммуникативное развитие старших дошкольников с задержкой психического
развития и с общим недоразвитием речи

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) магистерской программы: Инклюзивное образование детей с
особыми образовательными потребностями

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

10.11.2025

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

10.11.2025

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

10.11.2025

(дата, подпись)

Обучающийся Гурачевская А.Е.

10.11.2025

(дата, подпись)

Красноярск, 2025

Реферат магистерской диссертации

Диссертация объёмом 97 страниц включает введение, три главы (теоретическую, аналитико-диагностическую и экспериментально-формирующую), заключение, список литературы из 70 источников и 10 приложений. Материал иллюстрирован 3 таблицами и 12 рисунками.

Тема исследования: Социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: разработка и апробация системы психолого-педагогической работы, направленной на развитие социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР и ОНР в условиях дошкольной образовательной организации комбинированной и компенсирующей направленности.

Объект исследования: социально-коммуникативное развитие старших дошкольников с ЗПР и ОНР.

Предмет исследования: педагогические условия, методы и средства развития социально-коммуникативных навыков у детей с ЗПР и ОНР.

Гипотеза: эффективность социально-коммуникативного развития детей с ЗПР и ОНР возрастает при реализации специально разработанной системы коррекционно-развивающей работы, основанной на комплексном использовании игровых, коммуникативных, речевых и эмоционально-развивающих методик с учётом структуры дефекта и индивидуальных особенностей детей.

Методы исследования Теоретические: анализ отечественных и зарубежных исследований, систематизация теоретических подходов, моделирование педагогических условий. Эмпирические: педагогическое наблюдение, диагностика по методике О.В. Дыбиной и соавт., формирующий эксперимент (6 месяцев), опрос педагогов, контрольный срез,

количественный и качественный анализ, статистическая обработка (χ^2 Пирсона).

Научная новизна – уточнены особенности социально-коммуникативного развития детей с ЗПР и ОНР;

- выявлены различия в динамике эмоционально-личностного, коммуникативно-поведенческого и речевого компонентов;

- разработана и апробирована дифференцированная система коррекционно-развивающей работы;

- доказана эффективность комплексного использования игровых и коммуникативно-речевых методик.

Теоретическая значимость. Исследование дополняет научные представления о социально-коммуникативном развитии при различных вариантах дизонтогенеза и уточняет психолого-педагогические механизмы формирования социального поведения дошкольников с ЗПР и ОНР.

Практическая значимость. Разработана система коррекционно-развивающей работы и методические рекомендации для педагогов ДОУ; предложена диагностическая модель оценки трёх компонентов социально-коммуникативного развития; материалы могут использоваться в практике дефектологов, логопедов, педагогов-психологов.

Основные результаты:

- На констатирующем этапе выявлены различия в социально-коммуникативном развитии детей с ЗПР и ОНР.

- Разработана система коррекционно-развивающей работы, адаптированная для обеих категорий детей.

- Формирующий эксперимент показал рост высокого уровня у детей с ЗПР на 25 п.п., с ОНР — на 42 п.п.

- Число детей с низким уровнем значительно сократилось.

- Статистическая проверка ($\chi^2 = 7,12$ и $\chi^2 = 9,45$; $p < 0,05$) подтвердила достоверность изменений.

- Подготовлены методические рекомендации для педагогов.

Достоверность результатов Обеспечена использованием валидных методик, соблюдением требований экспериментальной работы, сопоставлением количественных и качественных данных и статистической проверкой результатов.

Апробация

Результаты исследования отражены в двух научных публикациях.

Abstract of the master's thesis

The master's thesis (97 pages) includes an introduction, three chapters (theoretical, analytical-diagnostic, and experimental-formative), a conclusion, a list of 70 sources, and 10 appendices. The study contains 3 tables and 12 figures.

Title of the thesis: Social and Communicative Development of Senior Preschool Children with Mental Development Delay and General Speech Underdevelopment.

Purpose: to develop and test a system of psychological and pedagogical support aimed at enhancing social and communicative skills in senior preschool children with mental development delay (MDD) and general speech underdevelopment (GSU) in combined and compensatory preschool groups.

Object: social and communicative development of senior preschool children with MDD and GSU.

Subject: pedagogical conditions, methods, and tools for developing social and communicative skills in children with MDD and GSU.

Methods: analysis of scientific literature; pedagogical observation; diagnostic assessment using the method by O.V. Dybina et al.; a six-month formative experiment; qualitative and quantitative analysis; statistical processing (Pearson's χ^2 test).

Scientific novelty: the study clarifies the specifics of social and communicative development in children with MDD and GSU; identifies differences in the dynamics of emotional, behavioral, and speech components; and substantiates the effectiveness of a differentiated developmental system based on the integration of play, communicative, and speech methods.

Theoretical significance: the research contributes to the understanding of social and communicative development in children with different types of developmental delay and enriches the scientific foundations of differentiated support in preschool education.

Practical significance: a system of developmental work and methodological recommendations for educators has been developed; a diagnostic model of three

components of social and communicative development is proposed.

Main results: the initial diagnostic stage revealed significant differences between children with MDD and GSU; a developmental system adapted for both groups was designed; the formative experiment showed an increase in the high level of social and communicative skills (by 25 pp in MDD and 42 pp in GSU), along with a reduction in the low level; statistical testing confirmed the reliability of the changes ($p < 0.05$).

Approbation: the results of the study are reflected in two published scientific papers.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	11
1.1. Социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста в соответствии с нормативно-правовой базой дошкольного образования	11
1.2. Особенности социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи	18
1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи	23
Выводы по главе 1.....	33
ГЛАВА 2. АНАЛИТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	35
2.1. Организация и методики диагностического исследования социально-коммуникативного развития детей с ЗПР и ОНР	35
2.2. Анализ результатов диагностического исследования.....	41
2.3. Методические рекомендации по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи	48
Выводы по главе 2.....	58
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ	

ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	60
3.1. Организация и содержание формирующего этапа коррекционно- развивающей работы.....	60
3.2. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента.....	67
Выводы по главе 3.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
БИБЛИОГРАФИЯ	82
ПРИЛОЖЕНИЯ	89

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование посвящено сравнительному изучению сформированности социально-коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи III уровня.

Под процессом социально-коммуникативного развития понимается процедура овладения индивидуумом и последующего расширения им своих знаний и умений в социально-культурной области, которые играют ключевую роль в последующем вхождении этого индивидуума в среду социального взаимодействия.

Актуальность исследования подтверждается точкой зрения на рассматриваемую проблему многих отечественных и зарубежных исследователей. В частности, основываясь на мнении Э.С. Меджидовой [37, с. 799], мы можем констатировать, что социально-коммуникативное развитие подрастающего поколения находится в ряду наиболее актуальных проблем современной педагогической науки. Его роль все более интенсивно возрастает в современных реалиях, в столь активно изменяющемся социальном пространстве, где идет формирование личности дошкольника, и где все более отчетливо обнаруживаются такие явления во взаимодействии между людьми, как образовательные дефициты, агрессия, низкая языковая культура.

Оказываясь в детском саду, дети учатся выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, учатся общаться, проявлять различные личностные качества. Именно через общение и взаимодействие дошкольников с окружающими происходит активное развитие их социально-коммуникативных компетенций. Сложно не согласиться с точкой зрения Е.А. Архиповой [4], согласно которой для общения, представляющего собою сложную и разностороннюю функцию, необходимо наличие характерных знаний и навыков, получение которых происходит индивидом в контексте

приобретения им определенного социального опыта, составляющего опыт всех предыдущих поколений. Овладение коммуникативными навыками на качественно высоком уровне является гарантией благополучного и эффективного вхождения личности в любую общественную среду. Все это обуславливает колоссальную практическую значимость развития данных навыков, начиная с раннего детства.

При этом современные реалии таковы, что с каждым годом все больше детей имеют ограниченные возможности здоровья, связанные, в том числе, с задержкой психического развития или с общим недоразвитием речи. Все это откладывает свой негативный отпечаток на их социально-коммуникативное развитие.

В частности, вслед за Н.А. Седовой [51] отметим, что развитие детей с задержкой психического развития обладает определенными особенностями, оказывающими существенное влияние на образование и воспитание у них социально-коммуникативного опыта. Эти особенности выражаются в дефицитах эмоционально-волевой сферы; слабой когнитивной активности (вследствие чего имеет место недостаточное и искаженное получение и обработка полученной информации об окружающей действительности); неполной адекватности понимания и оценки отношения к себе со стороны других людей; недостаточной координации личного поведения.

Что же касается с детей с общим недоразвитием речи, то, по утверждению Е.П. Мартыяновой [35], у данной категории детей вследствие наличия разного рода фрагментарных как речевых, так и неречевых нарушений наблюдаются сложности в развитии взаимодействия и коммуникации с окружающими людьми. Данные проблемы не поддерживают коммуникативный процесс, а следовательно, и не содействует формированию и совершенствованию познавательной, мыслительной и речевой активности, тем самым значительно усложняя процесс овладения новыми знаниями и опытом. Значительная часть детей, имеющих диагноз «общее недоразвитие речи», испытывают серьезные трудности при

взаимодействии как со своими ровесниками, так и со взрослыми, ограничивая общение лишь узким кругом близких людей.

В настоящее время дети с общим недоразвитием речи, так же как и дети с задержкой психического развития, относятся к единой группе – детей с трудностями обучения. Как следствие – воспитательно-образовательный процесс данных детей проходит в одном образовательном пространстве.

Однако важно понимать, что, несмотря на единую проблему данных детей – проблему обучения, в частности, социально-коммуникативным навыкам, она имеет разные причины. Следовательно, требует разных подходов для ее решения.

Данное противоречие определило цель настоящего исследования, которая заключается в разработке дифференциального подхода к социально-коммуникативному развитию старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи, получающих дошкольное образование в комбинированных и компенсирующих группах.

Объект исследования в настоящей работе – дети старшего дошкольного возраста, имеющие диагноз «задержка психического развития» или «общее недоразвитие речи III уровня».

Предмет исследования, определенный в рамках настоящей диссертационной работы – особенности социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи.

Для реализации поставленной цели и обеспечения комплексного решения исследовательской проблемы были выделены следующие задачи:

- Провести теоретический анализ современных отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста, включая особенности развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) и общим недоразвитием речи (ОНР).

- Выявить психолого-педагогические особенности социально-

коммуникативного развития старших дошкольников с ЗПР и ОНР на основе теоретических источников и эмпирического наблюдения.

- Провести констатирующий этап эксперимента, направленный на диагностику уровня социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР, определив специфику нарушений и типичные затруднения.

- Разработать систему коррекционно-развивающей работы, направленную на формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР, опираясь на принципы деятельности, возрастные и индивидуальные особенности детей.

- Реализовать формирующий эксперимент, направленный на оценку эффективности разработанной системы коррекционно-развивающей работы в условиях дошкольной образовательной организации.

- Провести количественный и качественный анализ результатов формирующего эксперимента, сравнить данные двух экспериментальных групп и определить динамику социально-коммуникативного развития.

- Разработать методические рекомендации для педагогов дошкольного образования, направленные на совершенствование практики социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие социально-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня будет более эффективным при организации воспитательно-образовательного процесса на основе дифференциальной диагностики и подборе адекватного образовательного маршрута, и образовательной программы, адаптированной под особенности каждого ребенка в соответствие с его диагнозом.

Методологической и теоретической основой исследования являются положения общей и специальной психологии и педагогики:

- теория компенсации и единства законов развития нормальных и

аномальных детей (Л.С. Выготский);

– о социальной обусловленности социально-коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в развитии ребенка (М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Г.Н. Соломатина и др.).

Методы исследования:

– теоретические: изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования. В частности, проблема дифференциальной диагностики ОНР и ЗПР у детей дошкольного возраста нашла свое отражение в трудах таких исследователей, как Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, О.Е. Грибова и других;

– эмпирические: проведение констатирующего эксперимента с применением педагогической диагностики компетентностей дошкольников авторского коллектива О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой предназначенной для обследования детей 5-7 лет, количественный и качественный анализ полученных данных, статистическая обработка результатов.

Организация и база исследования: исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад №31 поселка городского типа Подгорный Красноярского края. В исследовании приняло участие 2 группы детей: 12 детей, имеющих диагноз «задержка психического развития», 12 детей – с диагнозом «общее недоразвитие речи» III уровня, пребывающих в группе комбинирующей направленности.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении и систематизации представлений о социально-коммуникативном развитии старших дошкольников с задержкой психического развития, а также в расширении научных данных о возможностях формирования социально-коммуникативных навыков у детей с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной образовательной организации.

Практическая значимость работы состоит в разработке и апробации

системы коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР и ОНР; в подготовке методических рекомендаций для педагогов комбинированных и компенсирующих групп ДОО, основанных на принципах дифференцированного подхода и подтверждённых результатами формирующего эксперимента.

Исследование включало три последовательных этапа:

1. Констатирующий этап — анализ психолого-педагогической литературы, определение методологического аппарата исследования, постановка цели, задач и гипотезы; проведение первичной диагностики социально-коммуникативного развития детей. Дополнительно, на данном этапе была определена исходная структура дефицитов и ресурсов развития детей с ЗПР и ОНР, что позволило обосновать необходимость последующей коррекционно-развивающей работы.

2. Формирующий этап — разработка и реализация системы коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР и ОНР. Кроме того, на формирующем этапе осуществлялась регулярная оценка динамики каждого ребёнка, что обеспечивало возможность гибкой адаптации содержания работы в соответствии с индивидуальными особенностями воспитанников.

3. Контрольный этап — повторная диагностика, анализ динамики, оценка эффективности коррекционно-развивающей работы, разработка методических рекомендаций по результатам исследования. На данном этапе были не только сопоставлены количественные показатели, но и проведён качественный анализ поведения детей в различных коммуникативных ситуациях, что позволило сделать выводы о комплексном характере полученных изменений.

Структура магистерской диссертации включает: введение, три главы (теоретическую, аналитико-диагностическую и

экспериментально-формирующую), заключение, список использованных источников и приложения, содержащие диагностические материалы и результаты исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Социально-коммуникативное развитие детей старшего дошкольного возраста в соответствии с нормативно-правовой базой дошкольного образования

Потребность в общении всегда являлась одной из главных потребностей в жизни людей. Формируя свои взаимоотношения с окружающими людьми, они реализуют свою деятельность в обществе, принимая во внимание специфику организации социально-коммуникативного развития.

В данный момент направления социально-коммуникативного развития дошкольников являются одними из значимых направлений в области модернизации системы российского образования, особенно дошкольного. Образовательная организация начальной ступени осуществляет свою деятельность в соответствии с государственным образовательным стандартом дошкольного образования и общеобразовательной программой дошкольного образования, разработанной на основе требований выше обозначенного стандарта.

Введенные в настоящий момент федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя определенный комплекс условий и требований, выполнение которых является обязательным при осуществлении основных программ в системе образования на всех образовательных ступенях в нашей стране.

Это нашло свое отражение в различных нормативно-правовых актах, регламентирующих работу государственных и образовательных учреждений. В частности, статьях 9 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [1] представлены основные требования,

предъявляемые к процессу и структуре современного образования в нашей стране, первостепенная цель которого заключается в приспособлении каждого отдельного индивидуума к жизни в социуме, предоставление ей возможности в самоопределении и реализации его.

В качестве приоритетного направления развития сегодняшней дошкольной образовательной организации следует в первую очередь отметить организацию таких условий, в которых возможно осуществление успешной «социализации, индивидуализации и творческой самореализации каждого дошкольника» [2].

С начала 2014 года в нашей стране вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [2]. Его введение в современную систему образования направляет работу педагогов дошкольной образовательной организации на переосмысление имевшейся до того структуры образовательного процесса и применение в своей непосредственной профессиональной деятельности инновационных подходов и методик в области развития, образования и социализации воспитанников. ФГОС дошкольного образования, разделяя содержание существующих в ДОО образовательных программ, определяет несколько направлений, среди которых одно из первостепенных значений приходится на социально-личностное развитие дошкольников, с которое входят такие важнейшие задачи, как выработка у дошкольника положительного отношения к своему я, а также окружающим его людям, всему миру, кроме того, важное место в данном аспекте связано с воспитание коммуникативной и социальной грамотности дошкольников.

Основываясь на точке зрения Л.П. Бугенной [6, с. 12], отметим, что социальное развитие ребенка дошкольного возраста представляет собою определенное действие, в рамках овладения которым ребенок познает общечеловеческие ценности, а также узнает обычаи населения своей страны, его культуру и традиции, в дальнейшем идентифицируя себя с ним. Данная работа отражена в строении личности с помощью особого совмещения

четырёх взаимосвязанных элементов: социальных навыков, определённых знаний, общественно значимых качеств, образа действия, заданного определённой социальной ролью.

Н.Н. Малофеев [33, с. 3] определяет социально-коммуникативное развитие как процедуру постижения и последующего формирования и воспитания социально-культурного опыта, требуемого для дальнейшего вхождения индивидуума в систему выстроенных общественных отношений.

В соответствии с пунктом 2.6 Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования расшифровка аббревиатур в каждом новом параграфе [2], социально-коммуникативное развитие представляет собой один из значимых элементов образовательной системы, направленный на:

- постижение правил и принципов поведения, сформированных в конкретном социуме, в системе которых не последнее место занимают морально-нравственные ценности;

- воспитание коммуникативных навыков ребенка в процессе взаимодействия как с другими детьми его возраста, так и со взрослыми;

- развитие собственной индивидуальности и самостоятельности, категоричности и умения нести ответственность за свои поступки;

- воспитание личностной осознанности, чувственности, внимательности к другим, сопереживания, желания взаимодействовать с другими детьми, уважения и идентификации себя как части своей семьи и общества;

- выработка положительного восприятия разных видов трудовой и творческой активности;

- воспитание принципов безопасного поведения в разных аспектах жизнедеятельности.

Также, согласно ФГОС ДО [2], задачи социально-коммуникативного развития дошкольников охватывают такие направления, как:

- создание максимально благоприятных условий для овладения детьми

правил и ценностей, характерных для социума, в котором они живут, в том числе морально-этических;

- воспитание отзывчивости в детях, чувства сопереживания, способности к дружелюбной коммуникации с детьми и взрослыми;

- формирование независимости, решительности и умения нести ответственность за собственные поступки;

- воспитание почтения и уважения, а также идентификации себя как части своей семьи и коллектива дошкольной образовательной организации, позитивное восприятие разных видов трудовой и творческой активности;

- воспитание у дошкольников принципов безопасного поведения в разных аспектах жизнедеятельности; стремление к осуществлению коллективной работы с участием других детей.

Следовательно, исходя из вышеобозначенных направлений и задач социально-коммуникативного развития, оно, согласно упомянутому Стандарту [2] ориентировано на достижение специфических целей, определенных в образовательной программе каждой дошкольной организации. К данным целям, в частности, относятся:

- воспитание положительного отношения и осознания своей сопричастности к собственной семье, коллективу, родине;

- воспитание принципов как индивидуальной безопасности, так и безопасности окружающего мира в разных аспектах жизнедеятельности;

- усвоение первостепенных принятых в современном обществе условий и принципов поведения в социуме, сформированных на основе центральных моральных и этических понятиях «что есть хорошо, а что – плохо»;

- усвоение важнейших принципов и условий здорового образа жизни (правильное питание, двигательная активность, воспитание полезных для организма и его здоровья привычек и т.д.);

- формирование чувственного понимания и значимости произведений искусства, относящихся к разным его сферам, а также всей окружающей

действительности.

Для полноценного достижения представленных выше целей должны быть выполнены определенные условия, среди которых следует отметить такие, как:

- использование здоровьесберегающих образовательных технологий в практике дошкольных учреждений;
- реализация общеобразовательной программы;
- обогащение предметно-пространственной среды.

В соответствии с ФГОС ДО [2], среди первостепенных целей социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста определяются:

- независимость, целеустремленность и возможность нести ответственность за свои поступки как общеобъединяющая характеристика индивидуума, дающая возможность дошкольнику самому принимать решения относительно того, какой вид деятельности предпочесть, каким образом выстроить общения с окружающими его людьми; изменять свои действия в зависимости от изменяющейся ситуации, руководствуясь при этом общественными нормами и правилами поведения;

- «эмоциональный интеллект», под которым понимается умение понимать, различать, учитывать и изменять эмоции и чувства как свои собственные, так и окружающих людей;

- «социальный интеллект», выражающийся в умении применять на практике имеющиеся у ребенка познания в социально-культурной сфере с целью толкования и обоснования проявления того или иного общественного взаимодействия, верно интерпретировать слова, эмоции и желания окружающих во время активного взаимодействия и общения и предсказывать его оптимально возможные результаты;

- «эмоциональная отзывчивость», выражающаяся в сформированной у ребенка способности сострадать, сочувствовать и разделять радость с окружающими людьми либо с персонажами прочитанных и просмотренных

сказок, а также способности оказывать необходимую окружающим помощь.

Таким образом, первостепенными областями в сфере осуществления направления социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста, выполняемыми в рамках реализации разрабатываемых образовательных программ дошкольной образовательной организации, являются такие, как:

- формирование и совершенствование игровой деятельности дошкольников, имеющей целью освоения ими разнообразных общественных функций;
- развитие у дошкольников знаний и навыков в области безопасного поведения в различных сферах жизни и деятельности;
- приобщение детей к труду;
- воспитание у дошкольников патриотизма и любви к своей родине.

Современными исследователями выделяются следующие мероприятия, способствующие социально-коммуникативному развитию детей, которые представлены на рисунке 1.

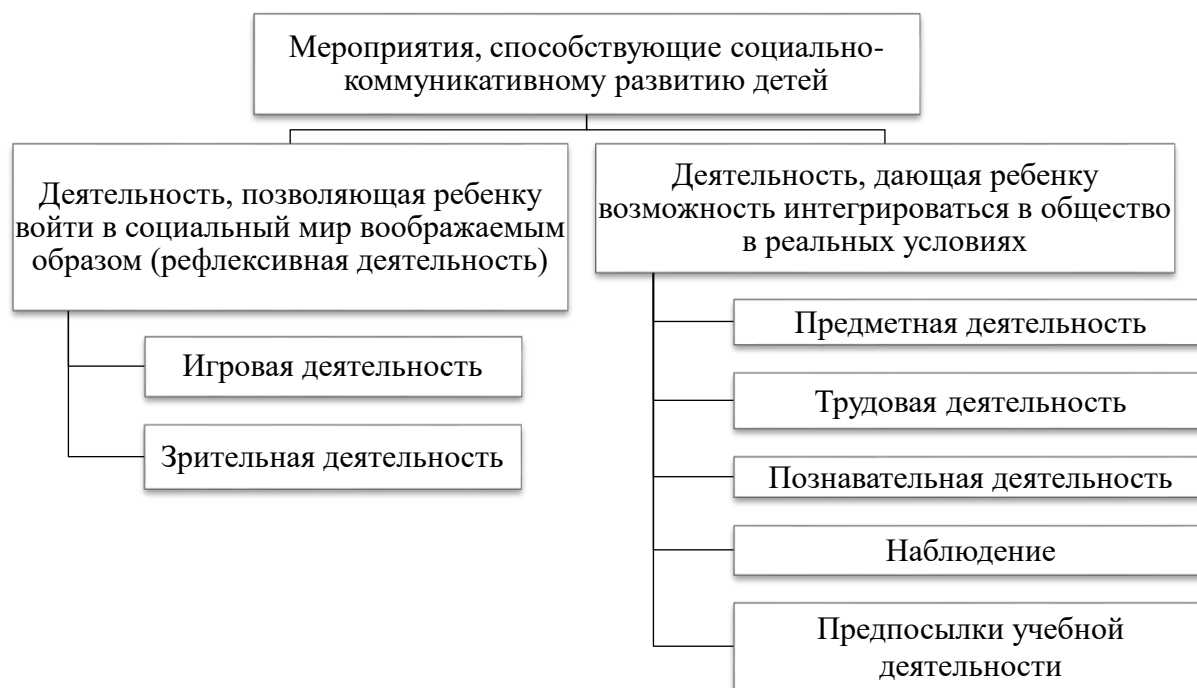


Рисунок 1. Мероприятия, способствующие социально-коммуникативному развитию детей

Сущность педагогической и психологической деятельности, направленной на формирование социально-коммуникативной компетенции дошкольников, осуществляется в рамках реализации разнообразных видов как совместной, так и самостоятельной деятельности дошкольников, в частности, таких, как:

- игровая деятельность, которая помогает дошкольнику ощутить себя в качестве равноправного участника социума и общественных отношений. При реализации данного вида деятельности у дошкольника вырабатывается решительность, уверенность в собственных силах, в реальной возможности добиться желаемого результата;

- исследовательская деятельность дает возможность дошкольнику собственными силами, без поддержки взрослых, получить решение или опровержение своих идей и взглядов;

- изобразительная деятельность дает возможность дошкольнику при помощи использования трудовых действий и воображения войти в мир взрослых, приобщиться к нему и принимать в нем непосредственное участие;

- предметная деятельность совпадает с познавательными потребностями дошкольника в определенном периоде, дает возможность понимать свое место в окружающей его действительности;

- деятельность в форме наблюдения позволяет пополнять опыт дошкольника, активизирует формирование у него познавательных потребностей, образует и оптимизирует его социальные ощущения;

- такая деятельность, как общение позволяет связать взрослого и ребенка, удовлетворяет потребности ребенка в эмоциональной близости со взрослым;

- проектная деятельность развивает у дошкольника самостоятельность, позволяет объединять и синтезировать разнообразные формы деятельности;

- конструктивная деятельность позволяет вырабатывать сложные интеллектуальные функции, творческое воображение, механизмы регулирования поведения самого дошкольника.

На основе представленной выше информации возможно сделать заключение о том, что каждый из рассмотренных в данном параграфе видов деятельности привносит свой немаловажный вклад в процедуру социально-коммуникативного развития дошкольников.

Следовательно, реализуемые в настоящее время государственные стандарты дошкольного образования определяют несколько основных направлений воспитания и развития дошкольников, среди которых одна из первостепенных ролей отводится социально-коммуникативному развитию, включающему в себя задачу формирования формы взаимодействия ребенка в обществе.

1.2. Особенности социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи

Неоспоримым можно считать тот факт, что поведение ребенка в области коммуникации в значительной степени определяется особенностями представлений дошкольника об окружающей действительности, его ориентирование в общественной среде, уровнем усвоения ребёнком разнообразных методов и средств общения (как вербальных, так и не вербальных). При обычном, не отягощенном различными патологиями, развитии старшего дошкольника первостепенным объектом взаимодействия и коммуникации является сверстник, а главным средством общения – речь. В возрасте пяти лет ребенок на существенном уровне владеет правилами взаимодействия и общения с окружающими его людьми, у дошкольника этого возраста на определенном уровне уже сложился общественный опыт, происходит активное становление настроений общественной реакции, в том числе таких, как смущение, гордость, обида. Для него становится чрезвычайно важным ощущение понимания его поступков и чувств, а также признание их со стороны сверстников и взрослых, все чаще он ждет

одобрительной оценки их со стороны окружения, все более нуждается в сопереживании и сострадании. Также в данном возрасте у ребенка закладывается формирование своего личного отношения и восприятия собственных поступков и индивидуальных качеств. В этот возрастной период суждения, исходящие по отношению к ребенку со стороны старших, весьма болезненно переживаются им, что обусловлено его стремлением в этом возрасте сделать уже что-то не только с целью исключительно действия, а также с целью оценки этих действия окружающими людьми.

Однако в исследованиях Д.И. Фельдштейна отмечается такая негативная особенность в сфере развития коммуникаций современных дошкольников, как «обеднение и ограничение детского общения» [57, с. 5]. Согласно исследованию данного автора, более четверти младших школьников испытывают серьезные затруднения при выстраивании взаимоотношений со сверстниками и взрослыми и не в силах найти выход из конфликтных ситуаций. В связи с этим очень важно еще в период дошкольного детства особое внимание уделять формированию у детей коммуникативных навыков и умению развивать межличностные отношения как с ровесниками, так и со взрослыми.

Считаем необходимым отметить, что на то, как развиваются социально-коммуникативные навыки у дошкольников, активнейшим образом влияет наличие у них тех или иных ограничений здоровья. В рамках темы настоящей диссертационной работы подробнее остановимся на том, какие особенности социально-коммуникативного развития отмечаются у детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III стадии.

С точки зрения С.Г. Шевченко [65, с. 13], задержка психического развития представляет собой одно из преобладающих среди детей психологических отклонений, проявляющихся, главным образом, в недостаточном развитии у ребенка социально-коммуникативных навыков. По мнению исследователя, на сегодняшний день на детей с данным диагнозом приходится почти 25% от всех детей.

Г.В. Яковлева в своем исследовании [69, с. 23] отмечает, что развитие и не имеющего отклонений ребенка, и ребенка, имеющего диагноз «задержка психического развития» идет одним и тем же путем, однако при этом обладает определёнными различиями, продиктованными дефектом. Ряд исследователей, объектом изучения которых были дети дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечают проявления у них и задержки в развитии коммуникативной деятельности.

Так, в исследованиях Д.И. Бойкова [5, с. 12] представлен вывод о том, что дети, имеющие диагноз «ЗПР», в отличие от своих сверстников без патологий, испытывают серьезные трудности при формировании и развитии референтивной функции. Эти трудности проявляются в том, что у данной группы дошкольников сокращаются потребности в общении, а также появляются сложности при овладении языковыми средствами коммуникации. Взаимоотношения со взрослыми обусловлены, главным образом, прагматическими потребностями, а личное общение проявляется крайне редко. Основной особенностью референтивного развития таких ребят можно назвать неразвитость областей мотивации и потребности.

Схожие выводы можно найти и в работе Е.С. Слепович [30, с. 11], которая пишет о том, что игровые речевые действия старших дошкольников с задержкой психического развития, в абсолютном большинстве случаев демонстрируют доминирование делового взаимодействия со взрослыми. А по данным М.И. Лисиной » [27, с. 118], подобная манера взаимодействия имеет место среди коммуникации детей трёхлетнего возраста, чей анамнез неотягощен какими-либо диагнозами. Таким образом, можно сделать вывод о явной задержке речевого развития у детей с диагнозом «ЗПР». Также в своих исследованиях О.С. Павлова [42, с. 111] отмечает, что 6-летние дети с задержкой психического развития проявляли незрелость в области мотивации. По ее мнению, половина этих детей склонна к игровой и практической деятельности уже в 7-летнем возрасте.

По данным, полученным в результате исследований Е.Е. Дмитриевой

[13, с. 92], было установлено, что дети старшего дошкольного возраста с ЗПР отличаются от сверстников сниженной степенью самодисциплины на протяжении всего коммуникативного процесса. Они испытывают определённые затруднения с проговариванием правил присвоения. Такие дети зачастую не могут получить желаемый результат, тем не менее, склонны значительно преувеличивать свои достижения.

В ходе проведения многочисленных исследований Е.Е. Дмитриева определила характерные особенности коммуникативной сформированности дошкольников, имеющих диагноз «задержка психического развития», которые имеют серьезные отличия от уровня коммуникативной сформированности их сверстников, чей анамнез неотягощен какими-либо диагнозами.

В своих исследованиях автор основывалась на общих законах формирования коммуникативных навыков у детей, развивающихся по норме. Предметом изучения Е.Е. Дмитриевой явилось сравнение уровня коммуникативного развития между детьми с ЗПР и детьми, не имеющими каких-либо диагнозов.

Проведенные Е.Е. Дмитриевой [13, с. 92] исследования позволили прийти к заключению о том, что у детей, имеющих диагноз «задержка психического развития» в отличие от сверстников с нормами в развитии, менее развиты речевые навыки: у таких детей наблюдаются проблемы при произношении, недостаточный уровень сформированности фонематического слуха, затруднено восприятие и осмысление содержания книг или мультфильмов и др. Данная ситуация служит причиной того, что у детей с ЗПР появляются серьезные сложности во время вербального общения. У детей с названными нарушениями лингвистические формы формируются и фиксируются крайне медленно, они не могут проявить самостоятельность в языковом творчестве. Для них характерно устойчивое фонетическое отставание в развитии, доминирование в речи существительных, неправильное использование слов, означающих действия, знаки и

отношения, низкая речевая активность. Имея довольно объемный запас слов для выражения своих мыслей и осуществления коммуникации с другими людьми, у детей с задержкой психического развития по факту отсутствует возможность вербального взаимодействия, так как имеющиеся у них лингвистические средства не ориентированы на решение тех или иных коммуникативных задач. Это создает дополнительные сложности при выстраивании межличностной коммуникации.

В противоположность своим сверстникам, чей анамнез не отягощен какими-либо диагнозами, коммуникация детей, страдающих задержкой психического развития, обладает весьма невысокой коммуникативной активностью. Взаимоотношения со сверстниками у детей рассматриваемой категории, в большинстве случаев имеет непродолжительный и нерегулярный характер. Многие дошкольники отдают предпочтение игре в одиночку. В те моменты, когда дошкольники вместе взаимодействуют в игре, их поступки очень часто характеризуются непоследовательностью. Сюжетно-ролевая игра у детей с диагнозом «задержка психического развития» скорее может быть охарактеризована как игра «бок о бок», а не как коллективное взаимодействие. Коммуникации при реализации тех или иных игровых действий наблюдаются лишь в исключительных случаях. Чаще всего у дошкольников старшего возраста, имеющих задержку психического развития, отсутствуют конкретные предпочтения в области взаимодействия с другими детьми, среди них практически не наблюдается стабильного разделения во время игр или коммуникации на отдельные пары или микрогруппы.

Таким образом, анализ современных исследований по проблеме общения дошкольников с задержкой психического развития, вслед за А.Н. Романовой, Т.И. Косьяновой, Ю.И. Киселевой, Е.А. Романовой [49, с. 207] позволяет выделить следующие характеристики коммуникативно-языковых умений дошкольников с задержкой психического развития:

- незначительная потребность в общении;

- взаимодействие со старшими носит в большей степени практическую, деловую направленность;
- низкий уровень самостоятельности в словотворчестве;
- устойчиво низкий уровень фонетического развития;
- усвоение методов языкового общения значительно позже стандартных сроков и с серьезными препятствиями и осложнениями;
- слабая подготовленность к не ситуативному и личностному контакту со взрослым или сверстником;
- как правило, речевое общение ребенка с другими детьми или взрослыми весьма непродолжительно и реализовано не в полной мере;
- низкий уровень самоконтроля на всех этапах языкового развития.

Для развития социально-коммуникативных умений у дошкольников с нарушениями интеллекта необходима психолого-педагогическая работа.

В следующей части мы рассмотрим психолого-педагогические подходы к развитию социально-коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями интеллекта.

1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи

Развитие социально-коммуникативных умений у дошкольников с нарушениями интеллекта базируется на теории возрастного развития.

Согласно теории возрастного развития и концепции опережающего развития Л.С. Выготского [9, с. 104], обязательный и удовлетворительный уровень имеющегося развития ребенка необходим такой, чтобы соответствующая его возрасту образовательная программа приходилась на так называемую «зону непосредственного развития».

Принимая во внимание данные Е.Е. Дмитриевой [13, с. 92] о том, что дети дошкольного возраста, имеющие определённые психические и

умственные нарушения, не имеют возможности самостоятельно овладеть ситуативными формами взаимодействия, О.О. Петова, Р.Н. Сиренко, Ю.А. Матюхина [45, с. 24] высказали свое предположение о том, что приобретение детьми необходимых компетенций в области разнообразных средств взаимодействия, тренировка навыков общения дают возможность этим детям сформировать более высокий уровень развития социально-коммуникативных навыков и научиться разнообразным формам коммуникации.

Специалисты определяют особую роль педагога в общении с дошкольниками, имеющими диагноз «задержка психического развития», по мнению таких авторов, как А.Х. Романова, Т.И. Казанова, Ю.И. Киселева, Е.А. Романова [49, с. 207], данная роль заключается в:

- сообщении дошкольнику специальных знаний и коммуникативных способностей для стандартного поведения в разнообразных обстоятельствах;
- организации условий, содействующих формированию положительного психологического настроения у воспитанника в группе;
- выражении конкретных требований к дошкольнику и наблюдению за их исполнением;
- способности понимать и различать эмоции и настроения воспитанников, проявлять эмпатию, отзывчивость и сопереживание по отношению к каждому из них;
- способности различать, какое положение занимает тот или иной воспитанник в социометрической групповой системе, оказание поддержки ребенку в организации взаимодействия со сверстниками;
- усвоении норм вербального общения;
- способности к самоконтролю в неоднозначных и трудных ситуациях.

На основе анализа имеющихся источников целесообразно сделать вывод о том, что обучение детей с такими диагнозами, как «задержка психического развития» и «общее недоразвитие речи» навыкам оптимального общения с раннего возраста должно ставить перед собой

следующие цели:

- создание дружелюбного и чуткого отношения в общении;
- формирование умения слышать и понимать другого человека;
- обучение невербальным методам общения, мимике и жестам;
- развитие умения взаимодействовать в трудные моменты;
- обучение разговорной этике;
- преодоление застенчивости;
- развитие способности осознавать свои чувства;
- развитие способности распознавать эмоциональное состояние окружающих ребенка людей;
- формирование способности выражать свои чувства вербально;
- доверие во взаимодействии с родителями детей.

Кроме того, важно отметить, что образовательная среда, подходящая для детей дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи, должна гарантировать наличие определенных психолого-педагогических требований, направленных на организацию целесообразной реализации программы социально-коммуникативного развития старших дошкольников с вышеобозначенными диагнозами. Среди данных условий следует отметить:

- создание такой обстановки в группе дошкольного образовательного учреждения, которая давала бы ребенку ощущение эмоционального комфорта и психологического благополучия (ребенок должен приходить в детский сад с ощущением того, что ему рады здесь, с желанием посещать сад);
- уважительное отношение педагога к достоинству, а также личностным качествам абсолютного всех детей;
- формирование и поддержание у воспитанников позитивной самооценки, стойкой убежденности в их способностях и талантах;
- организация воспитательно-образовательной работы,

ориентированная на активное взаимодействие дошкольников со взрослыми, с учетом индивидуального развития каждого из них а также их интересов и тех социальных условий, в которых происходит их воспитание;

- применение в ходе составления планов и реализации воспитательно-образовательной работы таких форм и методик, которые в полной мере соответствуют возрастной и индивидуально-личностной специфике каждого ребенка;

- содействие в проявлении инициативы и самостоятельности дошкольников в разнообразных видах деятельности;

- формирование в рамках воспитательно-образовательного процесса различных ситуаций, требующих ребенком сделать определённый выбор (это может быть выбор определенного вида деятельности, партнера для игры и т.д.);

- формирование конструктивного взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников дошкольной образовательной организации с целью осуществления полноценного развития каждого воспитанника;

- осуществление воспитательно-образовательной деятельности в комплексе, дающем возможность обеспечить максимально полное исключение изъянов и пробелов в социально-коммуникативном развитии.

Приведенные в рамках параграфа 1.2 исследования показывают, что коммуникативная деятельность у детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи развивается самостоятельно и без целенаправленного обучения, однако она характеризуется существенным отставанием от коммуникативных навыков и умений сверстников, не имеющих каких-либо диагнозов.

Следует заметить, что в последнее время в современных детских садах сложилась такая тенденция, при которой реализации продуктивной деятельности, обучения и познавательного развития дошкольников отдается явное предпочтение, при этом происходит ущемление их личностного и

социального развития. Это обусловлено, с одной стороны, более высокими требованиями, диктуемыми со стороны современной школы к интеллектуальному развитию детей, а с другой – с небольшим процентом педагогов, владеющих и применяющих современные технологии социализации и работающих над развитием коммуникативных навыков детей с использованием всех современных методов информационно-коммуникативного, социального и личностного развития.

Эти трудности могут быть преодолены, если в дошкольных учреждениях будут разработаны и внедрены компенсаторные и комбинированные виды корректирующих мероприятий, среди которых, в частности, следует назвать целенаправленное формирование у дошкольников компетенций в области социально-коммуникативного взаимодействия, а также помощь как педагогам, так и родителям, направленная на проявление у них способности к действенной коммуникации с ребенком.

Руководствуясь точкой зрения С.Г. Шевченко [64, с. 90], отметим, что данный момент уже имеется достаточно большой опыт в предоставлении коррекционно-педагогической помощи детям дошкольного возраста, имеющим диагнозы «задержка психического развития» и «общее недоразвитие речи». В организации педагогической работы с данными категориями детей развитие навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками является первостепенной задачей всего коррекционно-образовательного процесса. В связи с этим представляется вполне очевидной потребность в оптимизации имеющихся способов и направлений педагогической работы, направленных на воспитание и совершенствование навыков социального взаимодействия у дошкольников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи.

В этой связи следует отметить, что в системе коррекционно-развивающей работы с дошкольниками в рамках дошкольного образовательного учреждения дефектологи разрабатывают программы комплексной работы. Среди подобных программ считаем целесообразнее

подробнее остановиться на программе социально-коммуникативному развитию «Вижу, понимаю, говорю».

По справедливому замечанию С.А. Калашникова [17, с. 58], применение этой инновационной программы приобретает особую актуальность в рамках внедрения общероссийской системы образования в направление дошкольного образования. При подготовке этой программы педагогами-дефектологами принимаются во внимание следующие требования Федерального государственного стандарта дошкольного образования:

- программа учитывает возможности развития детей дошкольного возраста в разнообразных видах взаимодействия и работы, принимая во внимание их возрастные, личностные и языковые характеристики;

- программа ориентирована на организацию благоприятного климата для вербального взаимодействия и развития в нем дошкольников, направленного на совместную деятельность со взрослыми и ровесниками в отвечающих возрастным особенностям видах деятельности;

- программа содействует воспитанию общей культуры личности дошкольников, в частности, формированию их общественных, этических, эстетических, умственных качеств, предприимчивости, независимости и ответственности ребенка, а также организации благоприятной обстановки для учебной деятельности.

По мнению С.А. Калашникова [17, с. 59], среди первостепенных задач исполнения программы «Вижу, понимаю, говорю» следует отметить такие, как:

- воспитание у дошкольников потребности во взаимодействии, совместной деятельности как со взрослыми, так и с ровесниками;

- воспитание проявления инициативы во время взаимодействия и совместной деятельности, стимулирование желания спрашивать;

- развитие положительного восприятия детьми совместной работы;

- научение детей активно использовать вербальные и невербальные

средства общения, а также элементы вежливого общения: речевых конструкций при встрече и прощании, при просьбе и ее выполнении и т.д.

– выработка навыков ориентироваться на товарища в ходе взаимодействия, умения слушать и слышать собеседника и увязывать свои интересы с желаниями других людей;

– воспитание дружелюбного взаимодействия с окружающими, эмпатии, участия в переживаниях другого человека.

В осуществлении направлений работы, описанных в этой программе, учувствуют воспитанники дошкольной образовательной организации в возрасте 6-7 (8) лет, пребывающие в группе коррекционно-развивающего обучения в соответствии с имеющимися у них медицинскими заключениями.

Основной причиной разработки вышепредставленной программы, по нашему мнению, стоит назвать тот факт, что в данный момент, несмотря на наличие разного рода коррекционных программ, все еще имеются значительные пробелы в сфере эффективных, целесообразных, удовлетворяющих современным требованиям образования методов, направленных на формирование полноценных социально-коммуникативных навыков дошкольников, имеющих задержки психологического развития.

Важно также отметить, что подробный анализ уже существующих коррекционных программ поддержки старших детей дошкольного возраста с задержкой психического развития позволил прийти к выводу о том, что предлагаемые в них коррекционные мероприятия в области социально-коммуникативного развития практически полностью не совпадают с имеющимися на сегодняшний день образовательными требованиями. В частности:

– отсутствует отдельное направление в воспитательно-образовательной работе, направленное на развитие социально-коммуникативных навыков детей;

– возможности для формирования социально-коммуникативных навыков дошкольников представлены далеко не в полной мере;

– художественные произведения, указанные в данных программах для пересказа, значительно устарели и не отвечают коммуникативным умениям и интересам современных дошкольников;

– рекомендуемые методы и направления деятельности в сфере социально-коммуникативного развития дошкольников не соответствуют тематическим планам, имеющим место в современных дошкольных образовательных организациях;

– наглядный материал, указанный для использования, не соответствует современным требованиям и условиям.

Рассмотрим основные направления комплексного социально-коммуникативного развития детей с нарушениями интеллекта на примере программы комплексного социально-коммуникативного развития детей «Вижу, понимаю, говорю».

1. Диагностическое направление. Данное направление ориентировано на один из первостепенных принципов инклюзивного образования – принцип сплоченности диагностической и коррекционной работы. В коррекционно-подготовительную группу дошкольной образовательной организации зачисляются дети со следующими выводами психолого-медико-педагогической комиссии: умственная отсталость или тяжелая умственная отсталость любого происхождения. Как правило, все дети этой категории имеют тяжелые нарушения речи.

Для каждого ребенка, зачисленного в коррекционную группу дошкольного учреждения, проводится анкетирование о состоянии социально-коммуникативного развития.

Педагог дефектолог регулярно осматривает дошкольников посещающих коррекционную группу дошкольного учреждения.

Изучение и анализ социально-коммуникативных умений детей происходит в соответствии с диагностическими заданиями.

По результатам анкетирования составляется индивидуальная программа овладения социально-коммуникативными навыками для каждого

студента группы.

2. Направление коррекции и развития.

По мнению С.А. Калашникова [17, с. 60], данное направление содержит набор определённых действий и процедур, ориентированных на формирование и улучшение у детей навыков коммуникации, и при необходимости, исправления имеющихся недостатков в рамках данного процесса.

Данное направление может демонстрировать определенный эффект только при условии активного сотрудничества между работниками дошкольных образовательных учреждений и родителями воспитанников.

Главная роль в данной работе отводится педагогу-дефектологу, в компетенции которого находится коррекционно-развивающая работа в целом. Им реализуется принцип последовательности в работе с воспитателями, логопедами, педагогом-психологом, а также школой. Через педагога-дефектолога также выстраивается коммуникация с медицинскими работниками и родителями.

Направление коррекции и развития выстраивается педагогом-дефектологом с применением групповых и подгрупповых, а также, при наличии необходимости, индивидуальных занятий. Оптимальная периодичность таких занятий – один раз в неделю. Следует заметить, что важным, необходимым к выполнению требованием в рамках данной работы является закрепление элементов образовательной деятельности, лингвистического материала педагогами в группе в свободное от основных занятий время, а также родителями воспитанников в домашних условиях.

Проведение консультаций ориентировано на повышение знаний родителей и педагогов в области социально-коммуникативного развития детей во время воспитательно-образовательного процесса в детском саду, а также дома.

Таким образом, с точки зрения С.А. Калашникова [17, с. 65], с которым мы полностью соглашаемся, значимость и необходимость введения плана

комплексной деятельности в области социально-коммуникативного развития старших дошкольников, имеющих диагноз «ЗПР» к школе «Вижу, понимаю, говорю» определяется следующими факторами:

- она полностью коррелирует с введенными в настоящее время на территории России требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования;

- ориентирована для старших дошкольников (6-8 лет), имеющих диагноз «ЗПР», принимая во внимание степень их когнитивного развития и коммуникативных навыков;

- представленные в программе вариации воспитательно-образовательной работы логично вписаны в основную коррекционно-развивающую программу;

- у программы имеется обширный дидактический материал, позволяющий эффективно и интересно организовать образовательную работу.

Таким образом, вследствие реализации определенных действий как воспитателями, так и родителями детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи дошкольники в дальнейшем получают возможность свободно понимать и реализовывать свои взаимодействия с окружающими, возможность воспринимать и формировать ответ по отношению к психологическому настрою других людей, сопереживание и участие. Направленное формирование и выработка навыков взаимодействия между детьми, имеющими диагнозы «задержка психического развития» и «общее недоразвитие речи», организованное в тандеме педагогов и родителей, содействует существенному расширению опыта общения детей и снимает многие проблемы, относящиеся к коммуникативным нарушениям.

Выводы по главе 1

Таким образом, по итогам теоретического исследования считаем целесообразным отметить следующее.

1. Реализуемые в настоящее время государственные стандарты дошкольного образования определяют несколько основных направлений воспитания и развития дошкольников, среди которых одна из первостепенных ролей отводится социально-коммуникативному развитию, включающему в себя задачу формирования формы взаимодействия ребенка в обществе.

2. Анализ современных исследований по проблеме социально-коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития позволяет выделить следующие их особенности:

- незначительная потребность в общении;
- взаимодействие со старшими носит в большей степени практическую, деловую направленность;
- низкий уровень самостоятельности в словотворчестве;
- устойчиво низкий уровень фонетического развития;
- усвоение методов языкового общения значительно позже стандартных сроков и с серьезными препятствиями и осложнениями;
- слабая подготовленность к неситуативному и личностному контакту со взрослым или сверстником;
- как правило, речевое общение ребенка с другими детьми или взрослыми весьма непродолжительно и реализовано не в полной мере;
- низкий уровень самоконтроля на всех этапах языкового развития.

3. Психологические и педагогические направления формирования социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи должны быть реализованы при соблюдении следующих условий:

- создание такой обстановки в группе дошкольной образовательной

организации, которая давала бы ребенку ощущение эмоционального комфорта и психологического благополучия;

- уважительное отношение педагога к достоинству, а также личностным качествам абсолютного всех детей;

- формирование и поддержание у воспитанников позитивной самооценки, стойкой убежденности в их способностях и талантах;

- организация воспитательно-образовательной работы, ориентированная на активное взаимодействие дошкольников со взрослыми, с учетом индивидуального развития каждого из них а также их интересов и тех социальных условий, в которых происходит их воспитание;

- применение в ходе составления планов и реализации воспитательно-образовательной работы таких форм и методик, которые в полной мере соответствуют возрастной и индивидуально-личностной специфике каждого ребенка;

- содействие в проявлении инициативы и самостоятельности дошкольников в разнообразных видах деятельности;

- формирование в рамках воспитательно-образовательного процесса различных ситуаций, требующих ребенком сделать определённый выбор;

- формирование конструктивного взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников дошкольной образовательной организации с целью осуществления полноценного развития каждого воспитанника;

- осуществление воспитательно-образовательной деятельности в комплексе, дающем возможность обеспечить максимально полное исключение изъянов и пробелов в социально-коммуникативном развитии.

ГЛАВА 2. АНАЛИТИКО-ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация и методики диагностического исследования социально-коммуникативного развития детей с ЗПР и ОНР

Целью организации и реализации констатирующего эксперимента явилось определение специфики развития социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста, имеющих диагнозы ЗПР и ОНР и посещающих дошкольную образовательную организацию в группах компенсирующего и комбинированного направления.

В экспериментальной деятельности участвовали дети подготовительной группы муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения №31 поселка городского типа Подгорный. В исследовании участвовало 2 группы детей: 12 детей восьмого года жизни с задержкой психического развития получающих дошкольное образование в группе комбинированного направления (группа А) и 12 детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи получающих дошкольное образование в группе компенсирующего направления (группа Б).

Особенности социально-коммуникативного развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) и с общим недоразвитием речи (ОНР) старшего дошкольного возраста стала предметом проводимого исследования, результаты которого позволяют научно обосновать условия и содержание психолого-коррекционной работы по развитию коммуникативных способностей.

Задачи данного этапа эксперимента включают в себя:

- организация специальных групп дошкольников 6-7 лет с ЗПР и ОНР, которые и будут являться объектами настоящего исследования;
- выбор, исходя из особенностей выбранных групп, наиболее

оптимальных для них методик определения уровня развития социально-коммуникативных навыков старших дошкольников с ЗПР и ОНР;

– непосредственно проведение исследования, направленного на определение уровня развития социально-коммуникативных навыков у дошкольников экспериментальных групп;

– реализация количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента;

– формирование общих выводов на основе проведенного исследования относительно специфики социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР, на основе которых в дальнейшем будет разработана специальная коррекционно-развивающая программа по решению выявленных проблем.

Проведенный в рамках настоящей работы констатирующий эксперимент был реализован в три этапа:

I этап работы имел целью формирование специальных групп старших дошкольников, имеющих диагноз «ЗПР» и «ОНР», которые посещают дошкольную образовательную организацию в группа компенсирующего и комбинированного вида.

II этап исследования заключался в анализе и выборе наиболее оптимальной методики исследования в соответствии с его целями и задачами, а также апробацию данной методики на сформированных экспериментальных группах.

III этап исследования был связан с изучением и интерпретацией полученных результатов и разработке на их основе наиболее целесообразных методических рекомендаций, направленных на повышение социально-коммуникативных навыков у детей анализируемых групп.

В качестве методологического аппарата для проведения исследования была выбрана методика, предложенная О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой [14].

Исходя из заявленного в рамках настоящей работы предмета

исследования, было реализовано обследование лишь социально-коммуникативной компетентности дошкольников сформированных групп. Данная компетентность, с точки зрения авторов применяемой методики, «включает в себя обследование следующих умений, представленных на рисунке 2.

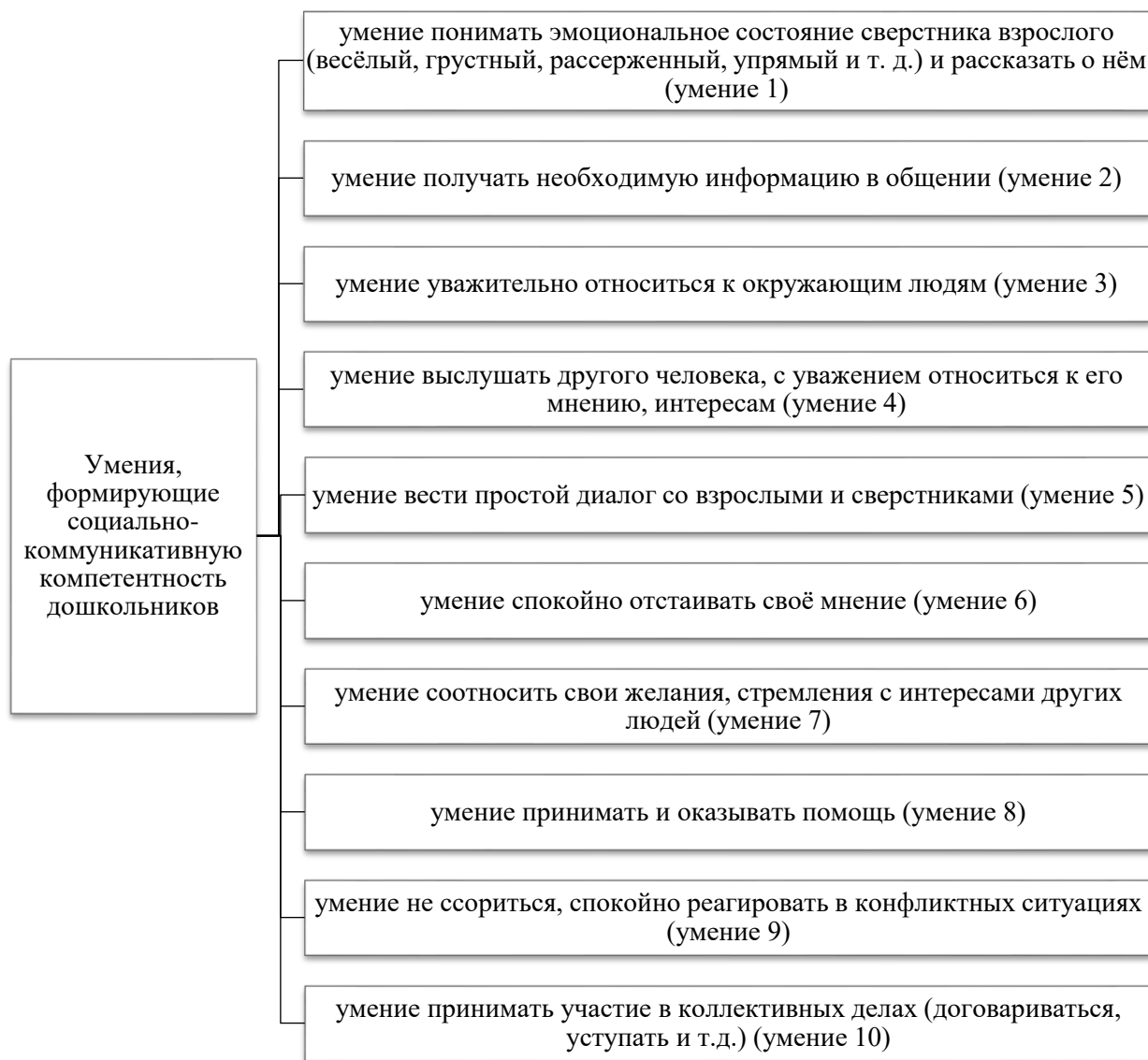


Рисунок 2. Умения, формирующие социально-коммуникативную компетентность дошкольников

Представленные на рисунке 2 умения определяется по трехуровневой шкале и соответствуют таким показателям, как: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (для него характерна оценка в 3 балла) – испытуемый выполняет предложенные задания без поддержки взрослого, достигает необходимого результата.

Средний уровень (для него характерна оценка в 2 балла) – испытуемый способен понять, что от него требуется, выражает готовность к выполнению указанной задачи, однако при этом испытывает необходимость в помощи со стороны взрослого.

Низкий уровень (для него характерна оценка в 1 балл) – испытуемый способен осмыслить предложенное задание, однако имеет возможность и уклоняется от его выполнения (не выражает заинтересованности к нему или испытывает неуверенность в результативности), возможны серьезные затруднения при выполнении задания, осуществляет, как правило, немного эффективных операций, не отвечает на предложения взрослого в помощи.

С целью определения каждого из вышепредставленных умений было проведено 6 диагностических заданий, представленных в Приложении А.

Вслед за О.В. Дыбиной и ее соавторами [4, с. 35], с целью определения общего уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности старших дошкольников на основе представленной выше методики по всем элементам, определяемым при диагностировании, выделено три уровня оценки общего социально-коммуникативного развития (рисунок 3):



Рисунок 3. Уровни оценки общего социально-коммуникативного развития

Для детей, чей уровень может быть оценен как высокий, характерны следующие специфические черты взаимодействия и коммуникации: такие дети являются непосредственными инициаторами взаимодействия. Те дети, что имеют высокий уровень социально-коммуникативного развития, как правило, обладают компетенциями не только в инициации общения, они также являются хорошими слушателями, готовы к обсуждению и

согласованности предлагаемых ими идей с другими участниками коммуникативного процесса, способны не только убедить собеседников в своей позиции, но и уступить ее. Также для этой категории детей процесс взаимодействия является также важным источником получения новой информации.

Для детей данного уровня не составляет сложности вступление в коммуникацию как со сверстниками, так и со взрослыми. При этом они обладают даром убеждения других людей, способностью увлекать других в свою игру или другую деятельность. В общении они часто выражают сопереживание и чуткость, способны оказывать реальную и активную помощь, и при этом сами могут без проблем и стеснений обратиться за помощью к другим и принять ее.

Высокий уровень развития социально-коммуникативных навыков у детей позволяет им активно коммуницировать с другими членами детского коллектива в ходе решения какой-либо общей для всего коллектива задачи. Они могут сдержанно и без волнения защищать свою позицию, выражая при этом корректное и уважительное отношение к другим людям и их точкам зрения.

При возникновении разногласий и спорных ситуаций стремятся прийти к объективному и правильному решению, прибегая для этого, при необходимости, к поддержке взрослого.

Для детей, уровень развития социально-коммуникативных навыков которых представлен на среднем уровне, характерны такие качества, как способность без труда находить взаимодействие со сверстниками, желание и готовность к коммуникации, но в первую очередь с детьми их же половой принадлежности, т. е. взаимодействие с ровесниками имеет такие особенности, как избирательность и делением по полу. Отношения с людьми старшего возраста обусловлено необходимостью выполнения какой-либо общей задачи, наблюдаются сложности при контактировании с незнакомыми взрослыми.

Для детей данного уровня характерная недостаточная инициативность при коммуникации, однако эти дети, как правило, положительно реагируют на инициативу других участников коммуникативного процесса и могут, при необходимости, вступить с ним в полемику, предлагая другие, более интересные для себя, варианты.

Им хорошо известны существующие нормы общения, однако они могут нарушать их (например, во время взаимодействия они могут пренебрегать интересами своих товарищей). Способны заметить проблемы, переживаемые другими детьми, однако не всегда могут предоставить помощь нуждающимся; при возникновении затруднительных ситуаций у них самих они готовы принять необходимую помощь, но далеко не всегда готовы попросить о ней.

При возникновении разногласий они, в большинстве случаев, не проявляют активности для их разрешения: готовы уступить, отступив от своей позиции и приняв позицию оппонента, таким образом, свою точки зрения они подстраивают под интересы других.

Дети, чей уровень развития социально-коммуникативных навыков отмечен на низком уровне, не вступают в контакт и не проявляют к этому какой-либо инициативы. Для них характерна позиция ведомых, когда сами они не выражают активность, а лишь бездейственно следуют за другими участниками коммуникативного процесса, не выражая своей точки зрения. Для таких детей характерны упрямство, они не прислушиваются к потребностям и интересам других детей. Им не свойственна склонность проявлять свою позицию, как следствие, достаточно часто они являются инициаторами конфликтных ситуаций.

Для этих детей нет понимания существующих норм общения, либо, если даже они владеют ими, им не свойственно привязывать данные нормы к собственному поведению; демонстрируют безразличие к другим людям либо отсутствие способности предоставить необходимую поддержку; помощь по отношению к себе со стороны других людей не принимают.

Далее на основе проведенного исследования по всем вышеописанным методикам нами будут представлены результаты исследования констатирующего эксперимента.

2.2. Анализ результатов диагностического исследования

В течение двух месяцев: ноябрь-декабрь 2020 года нами было проведено исследование вышеописанных групп детей по представленным методикам. Следует отметить, что, в связи с тем, что для нас является принципиально важным рассмотреть каждый из компонентов социально-коммуникативного развития в сравнении между двумя группами. В дальнейшем при разработке методических рекомендаций проведенный анализ каждого из компонентов поможет определить, на какой компонент в какой группе целесообразнее делать упор.

На основе проведенного исследования в таблицах Б1 и Б2 приложения Б представлены уровни сформированности каждого из параметров социально-коммуникативной компетенции детей двух группы: с задержкой психического развития (группа А) и общим недоразвитием речи III уровня (группа Б).

В таблице 1 на основе данных, представленных в Приложении Б, даны сравнительные данные по уровню сформированности каждого из компонентов социально-коммуникативной компетенции для каждой группы.

Таблица 1. Сравнительные данные по уровню сформированности каждого из компонентов социально-коммуникативной компетенции для каждой группы, чел.

Диагностические задания	Умение	Дети с ЗПР (группа А)			Дети с ОНР (группа Б)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Задание 1	Умение 1	2	8	2	11	1	0
Задание 1	Умение 2	2	8	2	11	1	0
Задание 2	Умение 3	1	5	6	1	10	1
	Умение 4	1	5	6	1	10	1
Задание 3	Умение 5	1	7	4	1	10	1
	Умение 6	1	5	6	1	10	1
Задание 4	Умение 7	1	7	4	1	11	0
Задание 5	Умение 8	1	4	7	1	9	1
Задание 6	Умение 9	0	4	8	0	10	2
	Умение 10	0	4	8	4	8	0

Как видно из представленных данных, умения, входящие в состав социально-коммуникативной компетенции, у двух анализируемых групп сформированы по-разному. Так, практически все дети с общим недоразвитием речи на высоком уровне показали умения понимать эмоциональное состояние сверстника и взрослого, в то время, как у двух детей группы А (т.е. у 16,66%) данное умение сформировано на низком уровне и лишь у двух детей (16,66%) – на высоком. На рисунке 4 представлены сравнительные данные уровня сформированности умения понимать эмоциональное состояние сверстника взрослого в группах А и Б.

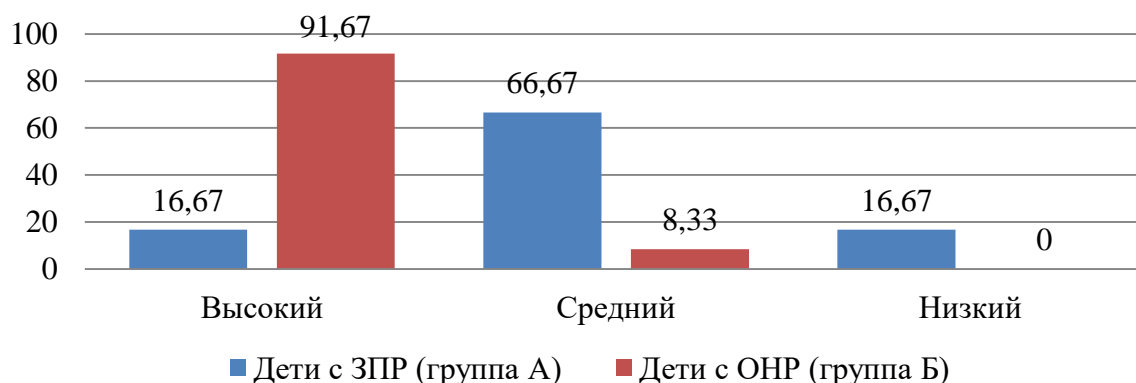


Рисунок 4. Сравнительные данные уровня сформированности умения понимать эмоциональное состояние сверстника взрослого в группах А и Б, %

Подобная же ситуация складывается и при сравнительном анализе умений двух групп умений получать необходимую информацию в общении: практически у всех детей с ОНР данное умение сформировано на высоком уровне. У детей с ЗПР на высоком уровне оно сформировано лишь у 2 детей (16,66%), на среднем уровне – у 8 детей (66,67%), на низком – у 2 детей (16,66%) (рисунок 5).

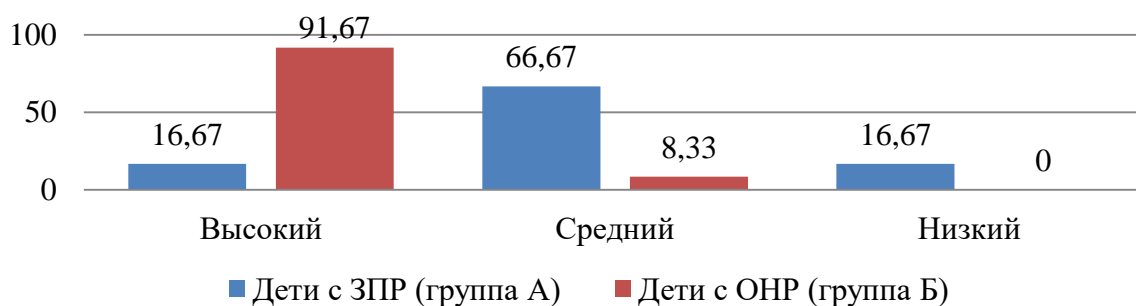


Рисунок 5. Сравнительные данные уровня сформированности умения получать необходимую информацию в общении в группах А и Б, %

Сравнительный анализ таких умений, как уважительное отношение к окружающим людям и умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам показал, что на высоком уровне он сформирован лишь у одного человека из каждой группы обследуемых (8,33%). При этом на низком уровне данные умения сформированы у половины детей группы А (с ЗПР) и лишь у одного человека (8,33%) – у группы Б (с ОНР) (рисунок 6).

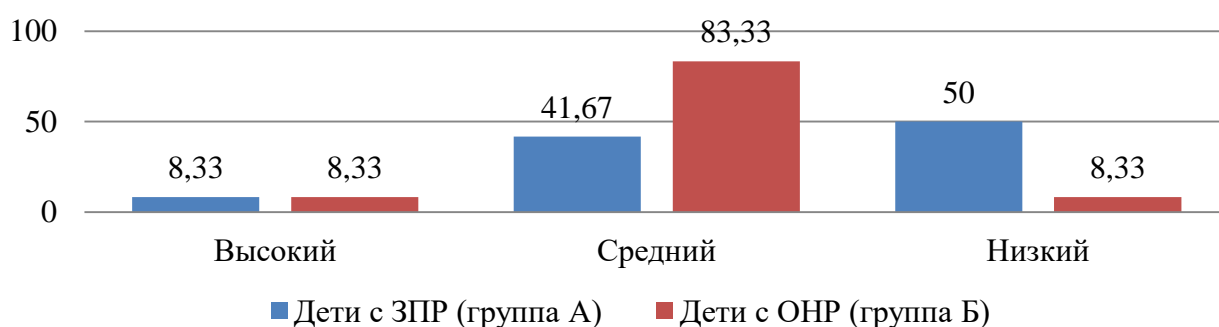


Рисунок 6. Сравнительные данные уровня сформированности уважительного отношения к окружающим людям и умения выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению в группах А и Б, %

Здесь следует отметить, что хотя в среднем у детей группы Б данные

умения развиты сильнее, тем не менее, небольшой процент их развития на высоком уровне и в той и в другой группе требует того, чтобы педагогам уделялось особое внимание данному компоненту в обеих группах.

Умение вести простой диалог со взрослыми и сверстниками представлено на высоком уровне только у одного ребёнка из каждой группы (по 8,33%). При этом на среднем уровне данное умение представлено у 7 человек (58,33%) в группе А (детей с ЗПР) и у 10 человек (83,33%) в группе Б (детей с ОНР). Соответственно, на низком уровне данный показатель представлен у 4 детей (33,33%) группы А и у одного ребенка группы Б (8,33%) (рисунок 7).

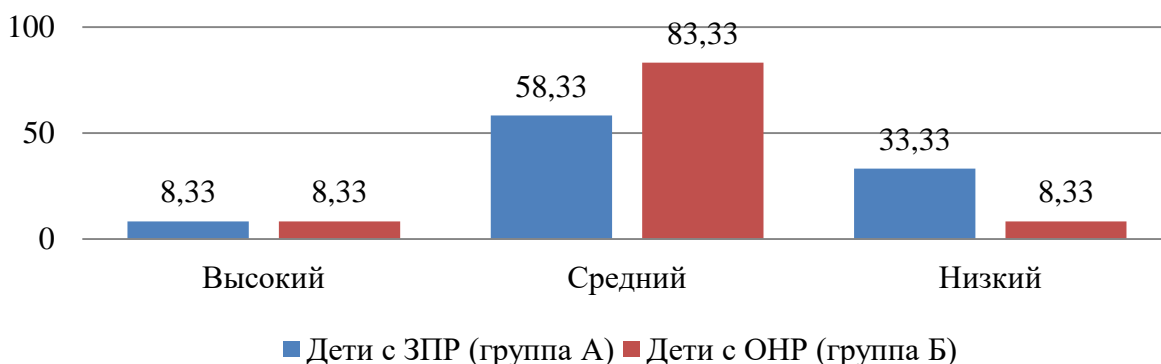


Рисунок 7. Сравнительные данные уровня сформированности умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками в группах А и Б, %

Отметим, что представленные данные в двух группах показали незначительные отличия (с расхождением лишь в 25%). Следовательно, формирование данных умений должно быть в поле зрения педагогов и в той и в другой группах. Тем более, что в обеих группах, как было отмечено раньше, лишь небольшой процент детей показал их сформированность на высоком уровне.

Схожим образом обстоит ситуация с таким критерием, как «Умение спокойно отстаивать своё мнение». Высокий уровень данного умения представлен у одного ребенка из каждой группы (по 8,33%). При этом если в группе Б (детей с ОНР) данный критерий на низком уровне представлен также только у 1 ребенка (8,33%), то в группе А (детей с ЗПР) низкий уровень данного умения отмечен у 6 детей (50%) (рисунок 8).

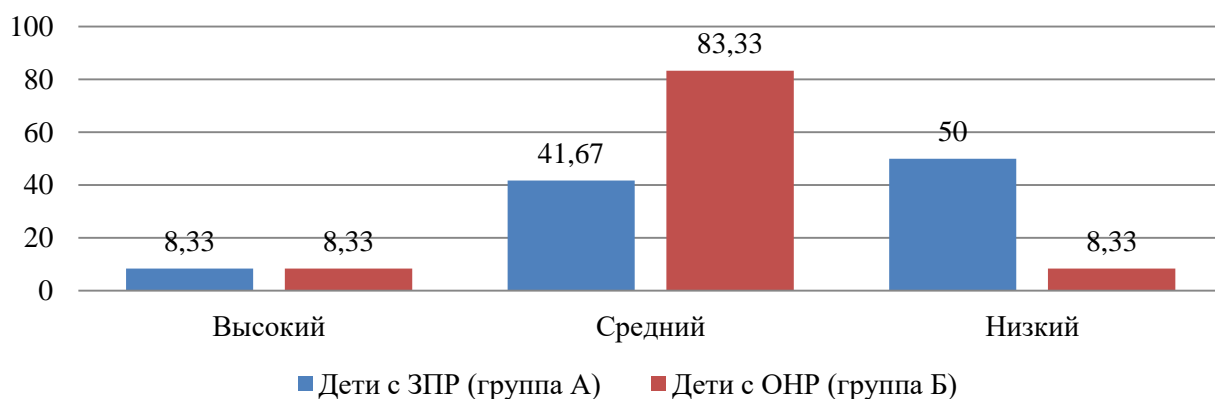


Рисунок 8. Сравнительные данные уровня сформированности умения спокойно отстаивать свое мнение в группах А и Б, %

Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей у абсолютного большинства детей группы Б (детей с ОНР) представлены на среднем уровне: они отмечены у 11 детей (91,66%), при этом на высоком уровне данное умение отмечено лишь у одного ребенка (8,33%), на низком уровне – ни у кого из детей. У детей группы А (с ЗПР) ситуация обстоит несколько хуже: на высоком уровне данный критерий также отмечен лишь у 1 ребенка (8,33%), на среднем – у детей (58,33%), на низком – у 4 детей (33,33%) (рисунок 9).

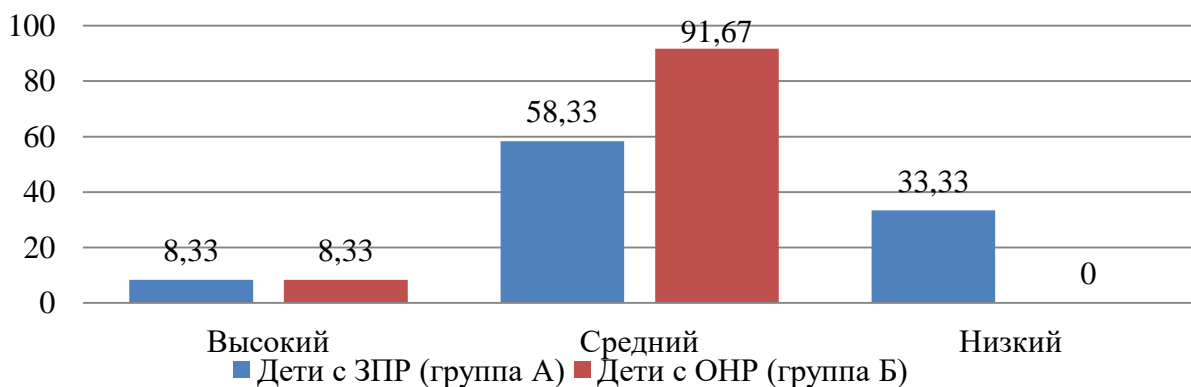


Рисунок 9. Сравнительные данные уровня сформированности умения соотносить свои желания, стремления с интересами других людей в группах А и Б, %

Таким образом, большинство детей двух опрошенных групп имеют не достаточно сформированную, но, тем не менее, имеющую положительную тенденцию коммуникативную активность, они, как правило, с готовностью соглашаются на предложения других, более инициативных детей; однако

могут не принять его и оспорить, принимая во внимание собственные интересы, предложить свой вариант. Тем не менее, большинство детей, принявших участие в эксперименте, имеют проблемы с эмпатией, не прислушиваются к другим участникам коммуникации, а также не готовы быть инициаторами в игре или другой деятельности.

Следовательно, педагогам требуется работа в данном направлении с обеими группами.

Сравнение такого умения, как принимать и оказывать помощь показало, что больше половины детей группы А (с ЗРП) (7 человек или 58,33%) оно сформировано на низком уровне, в то время как низкий уровень сформированности данного умения в группе Б (детей с ОНР) отмечен лишь у двух детей (16,67%). При этом на высоком уровне данное умение также сформировано лишь у одного ребенка из каждой группы (рисунок 10).

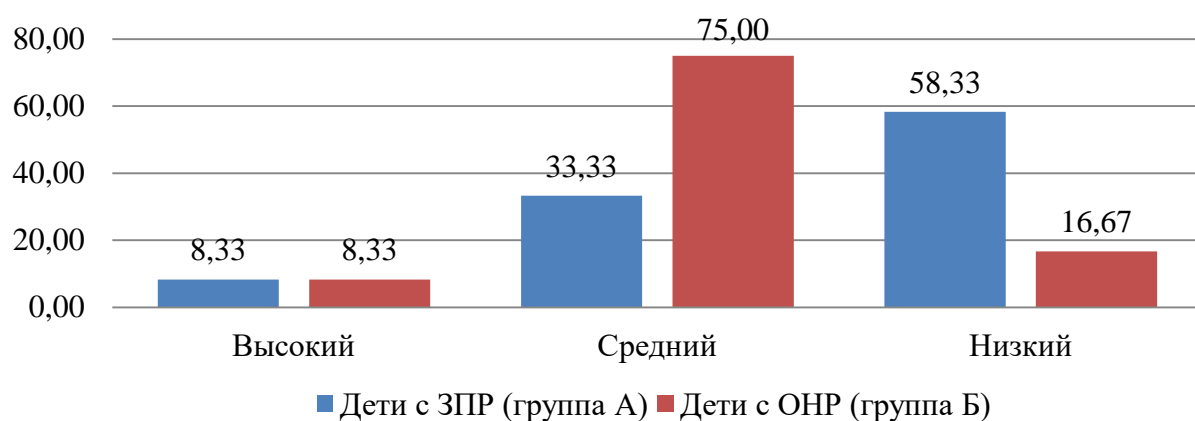


Рисунок 10. Сравнительные данные уровня сформированности умения принимать и оказывать помощь в группах А и Б, %

Анализ такого критерия, как «умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях» показал, что ни в одной из групп нет ни одного ребенка, у которого он был бы сформирован на высоком уровне. На среднем уровне он сформирован у 10 детей (83,33%) группы Б (детей с ОНР) и лишь у 4 детей (33,33%) группы А (детей с ЗРП) (рисунок 11).

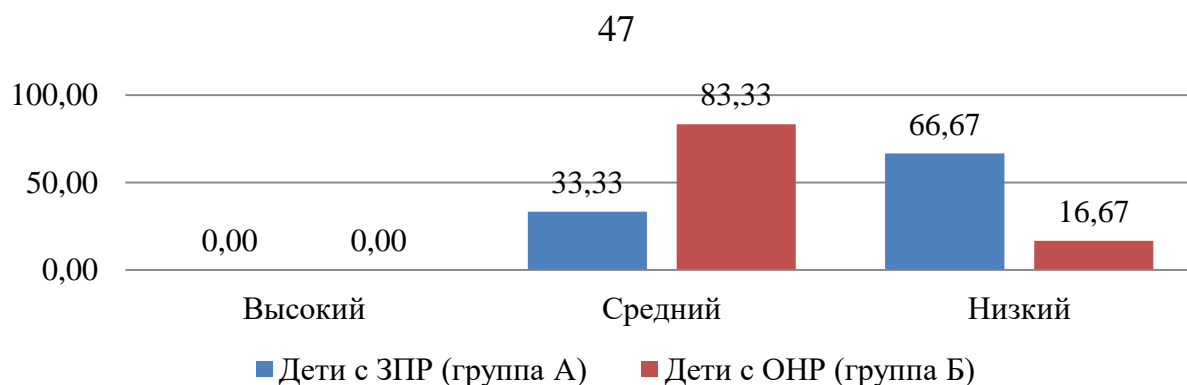


Рисунок 11. Сравнительные данные уровня сформированности умения не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях в группах А и Б, %

Относительно данного критерия можно сделать вывод о том, что, с одной стороны, развитие данного умения требуется особенно в группе А, т.к. у абсолютного большинства детей он просто не сформирован. Однако, учитывая тот факт, что высокий уровень данного критерия не сформирован ни у одного из детей, его формированию необходимо уделить также внимание и в группе Б.

Наконец, умение принимать участие в коллективных делах достаточно хорошо сформировано в группе Б (детей с ОНР): у 4 детей (33,33%) оно представлено на высоком уровне, у 8 детей (66,67%) – на среднем уровне. В то время, как у детей группы А (детей с ЗПР) данный критерий представлен очень низко: на высоком уровне он не был отмечен ни у кого из принявших участие в исследовании, на среднем – лишь у 4 детей (33,33%) и на низком – у 8 детей (66,67%) (рисунок 12).

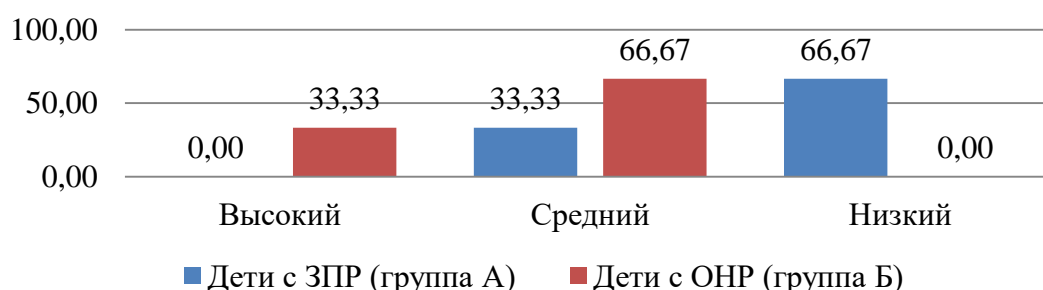


Рисунок 12. Сравнительные данные уровня сформированности умения принимать участие в коллективных делах в группах А и Б, %

Таким образом, представленный анализ показал, что, несмотря на то,

что дети с диагнозами «задержка психического развития» и «общее недоразвитие речи» зачастую относятся к одной группе – детей с трудностями в обучении (в том числе в области социально-коммуникативного развития), тем не менее, уровни сформированности каждого из компонентов социально-коммуникативного развития у них весьма различны. Соответственно, в зависимости от того, как развит каждый из вышепредставленных компонентов в той или иной группе, и должна строиться методическая работа в каждой группе.

В рамках следующего параграфа, на основе представленных в ходе эмпирического исследования данных нами будет предложена разработка дифференцированной методики в области социально-коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи.

2.3. Методические рекомендации по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи

На основе анализа результатов, полученных в предыдущем параграфе, были представлены уровни сформированности каждого из компонентов социально-коммуникативного развития, позволившие сделать вывод о том, что уровни развития каждого из них в определенной степени отличаются в двух анализируемых группах. Соответственно, для их формирования требуется дифференцированный подход, обуславливающий различия между развитием социально-коммуникативных навыков детей с ЗПР и ОНР.

Однако, следует отметить, что, применительно к определенным умениям, как показало проведенное исследование, уровни их сформированности у детей двух групп совпадают. Следовательно, можно говорить о том, что в определенных случаях в разграничении методических рекомендаций при обучении детей с ЗПР и ОНР нет необходимости.

На основе всего вышеобозначенного нами были разработаны методические рекомендации для педагогов групп комбинированной направленности по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня, которые условно можно разделить на 3 вида:

- методические рекомендации, применение которых в равной степени целесообразно для обеих групп детей: детей с ЗПР и детей с ОНР;
- методические рекомендации, применение которых наиболее целесообразно для детей с ЗПР;
- методические рекомендации, применение которых наиболее целесообразно для детей с ОНР.

Важно заметить, что вне зависимости от того, на кого ориентированы разрабатываемые методические рекомендации, при их использовании нами рекомендуется соблюдать следующие принципы, которые сформулированы автором на основе принципов, отмеченных в работе В.И. Лубковского и соавторов [54]. Среди данных принципов:

- принцип приоритетности интересов воспитанников, ориентация на индивидуальные воспитательно-образовательные потребности, в частности, в сфере социального-коммуникативного развития, каждого из детей;
- принцип системности, направленный на обеспечение единства всех компонентов социально-коммуникативного развития, последовательности воспитательно-образовательного процесса: постепенного перехода от более простых заданий к более сложным;
- принцип непрерывности, обеспечивающий проведение работы в области социального-коммуникативного развития воспитанника в течение всего периода его пребывания в дошкольной образовательной организации, начиная от младшей группы и заканчивая подготовительной, с учетом изменений в его личности;
- принцип вариативности обуславливает применение разнообразных программ социального-коммуникативного развития с детьми с учетом их

особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития;

– принцип единства психолого-педагогических и медицинских средств, определяющих активное и непрерывное взаимодействие специалистов психолого-педагогического и медицинского направления в деятельности по комплексному решению задач в области социального-коммуникативного развития;

– принцип конструктивного сотрудничества педагогов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанников, направленного на «плодотворную и эффективную реализацию совместной работы в сфере социально-коммуникативного развития воспитанников, а также психологическую удовлетворенность самой процедурой данной совместной работы и конечным результатом.

Далее, на основе полученных данных, представим, какой из групп детей требуется развитие того или иного умения, а какой – нет (таблица 2).

Таблица 2. Определение необходимости развития того или иного умения в рамках социально-коммуникативного развития для каждой из групп детей

Умение	Дети с ЗПР (группа А) Работа требуется/не требуется	Дети с ОНР (группа Б) Работа требуется/не требуется	Пояснения
1	2	3	4
Умение 1	Работа требуется	Работа не требуется	Как показало исследование, у детей с ОНР представленные умения развиты на достаточно высоком уровне, в то время, как у детей с ЗПР преобладает средний уровень
Умение 2	Работа требуется	Работа не требуется	У детей с ОНР умения развиты на достаточно высоком уровне, у детей с ЗПР преобладает средний уровень
Умение 3	Работа требуется	Работа требуется, но в меньшем объеме, чем для детей с ЗПР	У обеих групп детей наблюдается небольшой процент высокого уровня сформированности данного умения, однако у детей с ЗПР количество детей с низким уровнем значительно больше, чем у детей с ОНР

1	2	3	4
Умение 4	Работа требуется	Работа требуется, но в меньшем объеме, чем для детей с ЗПР	У обеих групп детей наблюдается небольшой процент высокого уровня сформированности данного умения, однако у детей с ЗПР количество детей с низким уровнем значительно больше, чем у детей с ОНР
Умение 5	Работа требуется, но не в большом объеме	Работа требуется, но не в большом объеме	У абсолютного большинства детей обеих групп данное умение сформировано на среднем уровне, и лишь у одного ребенка из каждой группы – на высоком.
Умение 6	Работа требуется	Работа требуется, но в меньшем объеме, чем для детей с ЗПР	У обеих групп детей наблюдается не большой процент высокого уровня сформированности данного умения, однако у детей с ЗПР количество детей с низким уровнем сформированности значительно больше, чем у детей с ОНР
Умение 7	Работа требуется	Предлагается развитие данного умения в рамках развития других компонентов	У обеих групп детей наблюдается небольшой процент высокого уровня сформированности данного умения, однако у детей с ЗПР количество детей с низким уровнем сформированности значительно больше, чем у детей с ОНР
Умение 8	Требуется активная работа	Работа требуется, но в меньшем объеме, чем для детей с ЗПР	У обеих групп детей наблюдается небольшой процент высокого уровня сформированности данного умения, однако у детей с ЗПР количество детей с низким уровнем сформированности значительно больше, чем у детей с ОНР
Умение 9	Требуется активная работа	Работа требуется, но в меньшем объеме, чем для детей с ЗПР	У обеих групп наблюдается небольшой процент высокого уровня сформированности данного умения, однако у детей с ЗПР количество детей с низким уровнем значительно больше
Умение 10	Требуется активная работа	Работа не требуется	У большинства детей с ОНР навык сформирован в соответствии с возрастом и особенностями характера, в то время, как у большинства детей с ЗПР данный навык не сформирован вообще

Таким образом, как показывают данные, представленные в таблице 2, если для детей с задержкой психического развития необходимо формирование абсолютно всех умений, то для детей с общим недоразвитием речи в этом нет необходимости: некоторые компоненты, ввиду своей сформированности на высоком уровне у большинства детей с ОНР, не требуют уделения им дополнительного внимания, некоторые – требуют работы, но в небольшом объеме.

Кроме того, важно отметить, что у абсолютного большинства принявших в исследовании детей с ОНР III степени (10 человек) причинами постановки данного диагноза являются биологические причины, обусловленные негрубыми, нетяжелыми поражениями центральной нервной системы, нарушающими регуляцию речевой моторики, слухового восприятия, высших психических функций. В связи с этим, как правило, дети этой группы имели серьезные логопедические проблемы, затрудняющие их речь и ее восприятие другими детьми. Нередко эти причины приводили к замкнутости ребенка. Соответственно, для детей этой группы необходимо первостепенное место уделить занятиям с логопедом.

Таким образом, понимая, над каким из компонентов социально-коммуникативного развития необходимо работать педагогу в той или иной группе, возможно применять определенные методы работы для каждого из них.

Анализируя основные приемы, используемые в современной педагогике в рамках социально-коммуникативного развития детей, имеющих трудности в обучении, считаем целесообразным выделить следующие из них как наиболее действенные и продуктивные:

- использование дидактических игр, игровых приемов, занимательных упражнений;
- использование речи в обучающем процессе;
- акцент на сравнении, материализации;
- акцент на индивидуальные особенности каждого ребенка;
- активное использование дидактического материала, наглядных образов;
- членение процесса социально-коммуникативного развития на определенные этапы;
- заниженный темп работы;
- рациональная дозировка на занятии содержания материала;
- чередование труда и отдыха.

Учитывая данные компоненты, специфику психо-физиологического развития детей каждой группы, а также уровень сформированности того или иного умения в рамках социально-коммуникативного развития для каждой группы нами были подобраны специальные методики, представленные в таблице 3.

Таблица 3. Методики развития социально-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня с учетом выявленных особенностей

Компоненты социально-коммуникативного развития	Методики развития компонента для каждой группы		
	Для обеих групп в равной степени	Для группы детей с ЗПР	Для группы детей с ОНР
1	2	3	4
Умение 1		Работа с картинками на поиск тех или иных эмоций (Приложение В); работа в парах: когда один ребенок по мимике другого пытается определить его чувства; индивидуальная беседа о том, какие эмоции бывают и как они проявляются	
Умение 2		С нашей точки зрения, умение получать информацию в общении – это, в первую очередь, умение внимательно слушать, в связи с этим рекомендуется Использовать	
Умение 3		упражнения на внимательность, например, «Слушаем слова», «Топ-хлоп», «На стол! Под стол! Стучать!», «Нос – пол – потолок», «Лови-не лови», «Послушай и сделай как я», «Умеет ходить или нет» (Приложение Г)	

1	2	3	4
Умение 4	Важно, чтобы уважительное отношение поощрялось в разных режимных моментах: в	Просмотр ситуативных картинок с обсуждением того, что на них изображено;	Чтение книг с обсуждением прочитанного (А. Барто «В театре», А. Кондратьев «Приветствие»,
Умение 5	В различных ситуациях (мальчики пропускают девочек, дети всегда здороваются, благодарят, прощаются друг с другом и взрослыми)	Использование игр «Сбор улыбок», «Ласковые слова», (Приложение Д); Также здесь возможен просмотр мультиков, раскрывающих тему уважительного отношения с окружающими, чтение литературы	В. Татаринова «Лидочка», С. Маршак «В гостях», С. Михалков «Телефон»)
Умение 6	Как показывают наши педагогические наблюдения, уважение, умение прислушиваться к другим людям, идут из семьи. Поэтому в рамках формирования данного компонента считаем целесообразным привлекать семью для его формирования.		

1	2	3	4
Умение 7	Для этого рекомендуется организовать тренинг для родителей «Уважаем мы, уважают нас», раскрывающий важность данного компонента, а также дающий определенные практические навыки по его формированию		
Умение 8		Как показало исследование, в той или иной степени данный навык развит на среднем	С нашей точки зрения, в рамках данного умения нужно уделить внимание именно физиологическим
Умение 9		уровне у большинства детей, поэтому предлагается его закрепление в совместных сюжетно-ролевых играх. Задача педагога здесь – это направить игру таким образом, чтобы активизировать взаимодействие и общение детей друг с другом в процессе игры	особенностям детей и уделить значительное внимание работе с логопедом, т.к. большинство детей просто стесняются разговаривать со сверстниками, боясь, что их не поймут
Умение 10	С нашей точки зрения, в рамках формирования данного умения также возможно задействовать семью, т.к. данный навык, как показывает наш опыт, во многом формируется в семье, в	Для оптимизации данного умения нами предлагаются такие игры, как: «Упрямый ослик» (Приложение Е)	В качестве оптимизации данного умения возможно предложить игру «противоположности», в которой ребенок будет проводить высказывание, противоположное тому, что сказал ему взрослый

1	2	3	4
Умение спокойно отстаивать своё мнение	зависимости от того, какого стиля воспитания в ней придерживаются		
Умение соотносить свои желания, стремления с интересами других людей		В качестве методов работы здесь можно предложить такие игры, как «Горячая картошка», «Сладкая проблема» (Приложение Ж). Кроме того, педагог помогает развитию данного компонента, следя за игрой детей в рамках свободной деятельности, направляя их игру	Данный компонент возможно развить, используя такие вышеупомянутые методы, как чтение тематической литературы, привлечение родителей к воспитанию уважительного отношения к другим
Умение принимать и оказывать помощь		В качестве методов развития данного умения рекомендуется применять такие игры, как: «Старенькая бабушка», «Шляпа волшебника», «Заблудившийся ребенок» (Приложение 3)	Как было отмечено выше, развитие данного навыка не требует столь серьёзного подхода, как с группой детей с ЗПР. Для детей данной группы предлагается использовать такие игры, как: «День помощника», «Шляпа волшебника» (Приложение 3)
Умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях	С нашей точки зрения, в рамках формирования данного умения также возможно задействовать семью, т.к. данный навык, как показывает наш опыт, во многом формируется в семье, в зависимости от того, какого стиля воспитания в ней придерживаются	Для формирования данного компонента социально-коммуникативного развития нами были предложены такие игры, как: «Тух-тиби-дух», «Ссора», «Примирение», «Коврик мира» (Приложение И)	Данный компонент у детей этой группы вполне сформирован, однако нам представляется не лишним применение в группе «Коврика мира» (Приложение И)

1	2	3	4
Умение принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т.д.)		С нашей точки зрения, данное умение возможно развить в ходе практики общения и взаимодействия детей. Кроме, того, весьма интересным примером в данной области служат игры «Доброе животное», «Небоскреб» (Приложение К) Целесообразно также использование различных спортивных командных игр и эстафет	

Таким образом, представленная методика поможет оптимизировать работу педагогов групп комбинированной направленности по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня с учетом выявленных особенностей. При этом следует отметить, что данные методы вполне могут быть дополнены другими.

В заключение еще раз отметим, что использование данных методов предполагает применение вышеобозначенных приемов. Кроме того, рекомендуется последовательная работа с детьми при формировании представленных умений: начиная от формирования умения понимать эмоциональное состояние сверстника и заканчивая умением принимать участие в коллективных делах.

Выводы по главе 2

Эмпирическое изучение особенностей социально-коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи позволило нам сделать следующие выводы:

1. Целью организации и реализации констатирующего эксперимента явилось определение специфики развития социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста, имеющих диагнозы ЗПР и ОНР и посещающих дошкольную образовательную организацию в группах компенсирующего и комбинированного направления.

В экспериментальной деятельности участвовали дети подготовительной группы муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения №31 поселка городского типа Подгорный. В исследовании участвовало 2 группы детей: 12 детей восьмого года жизни с задержкой психического развития, получающих дошкольное образование в группе комбинированного направления (группа А) и 12 детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи, получающих дошкольное образование в группе компенсирующего направления (группа Б).

В качестве методологической базы была выбрана методика, предложенная О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой.

2. Как показало проведенное исследование, несмотря на то, что дети с диагнозами «задержка психического развития» и «общее недоразвитие речи» зачастую относятся к одной группе – детей с трудностями в обучении (в том числе в области социально-коммуникативного развития), тем не менее, уровни сформированности каждого из компонентов социально-коммуникативного развития у них весьма различны. Соответственно, в зависимости от того, как развит каждый из вышепредставленных компонентов в той или иной группе, и должна строиться методическая работа в каждой группе.

3. На основе результатов констатирующего эксперимента были разработаны методические рекомендации для педагогов групп комбинированной направленности по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня, которые условно можно разделить на 3 вида:

- методические рекомендации, применение которых в равной степени целесообразно для обеих групп детей: детей с ЗПР и детей с ОНР;
- методические рекомендации, применение которых наиболее целесообразно для детей с ЗПР;
- методические рекомендации, применение которых наиболее целесообразно для детей с ОНР.

Анализируя основные приемы, используемые в современной педагогике в рамках социально-коммуникативного развития детей, имеющих трудности в обучении, считаем целесообразным выделить следующие из них как наиболее действенные и продуктивные: использование дидактических игр, игровых приемов, занимательных упражнений, использование речи в обучающем процессе, акцент на сравнении, материализации, акцент на индивидуальные особенности каждого ребенка, активное использование дидактического материала, наглядных образов, членение процесса социально-коммуникативного развития на определенные этапы, заниженный темп работы, рациональная дозировка на занятии содержания материала, чередование труда и отдыха.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА ПО СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОМУ РАЗВИТИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Организация и содержание формирующего этапа коррекционно-развивающей работы

Проведённое исследование носило экспериментальный характер и было направлено на проверку эффективности разработанной системы коррекционно-развивающей работы, ориентированной на развитие социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Эксперимент включал три взаимосвязанных этапа, обеспечивающих целостность и логическую последовательность исследования:

- констатирующий этап — был направлен на выявление исходного уровня сформированности социально-коммуникативных навыков, определение индивидуальных затруднений и зон потенциального развития воспитанников;

- формирующий этап — предполагал реализацию системы коррекционно-развивающих занятий, направленных на целенаправленное формирование компонентов социально-коммуникативной компетентности посредством игровых, коммуникативных и эмоционально-развивающих методик;

- контрольный (итоговый) этап — включал проведение повторной диагностики по тем же критериям и методикам, что и на констатирующем этапе, с целью определения динамики изменений и оценки эффективности разработанной программы.

Данная структура эксперимента позволила проследить поступательное развитие исследуемых качеств, обеспечить сопоставимость данных на разных этапах и достоверно подтвердить результативность педагогического

воздействия.

Формирующий эксперимент был организован с целью проверки эффективности специально разработанной системы коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование и развитие социально-коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Организация формирующего эксперимента опиралась на следующие методологические подходы:

- Деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), согласно которому развитие личности и коммуникативных способностей ребёнка происходит в процессе активной, целенаправленной деятельности.
- Личностно-ориентированный подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская), предполагающий признание индивидуальности ребёнка, учёт его эмоциональных и когнитивных особенностей, создание условий для позитивного самоощущения и успешности.
- Коммуникативно-деятельностный подход (М.И. Лисина, Г.М. Андреева), в основе которого лежит организация педагогического взаимодействия, способствующего развитию у ребёнка потребности в общении и формированию умений адекватного социального поведения.
- Коррекционно-развивающий подход, отражающий принципы целенаправленного педагогического воздействия, направленного на компенсацию нарушенных и развитие сохранных психических функций.

Основными принципами, реализованными в ходе формирующего эксперимента, являлись: системность, поэтапность и последовательность педагогического воздействия, доступность и индивидуализация обучения, наглядность, эмоциональная вовлечённость детей в процесс деятельности, использование положительного подкрепления, а также взаимодействие педагогов, детей и родителей в едином коррекционно-развивающем пространстве.

Формирующий эксперимент проводился в течение шести месяцев (с января по июнь 2021 года) на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 31 пгт Подгорный Красноярского края.

В исследовании участвовали две экспериментальные группы:

- Группа А — 12 воспитанников старшего дошкольного возраста (6–7 лет) с диагнозом задержка психического развития (ЗПР), посещавшие группу комбинированной направленности;
- Группа Б — 12 воспитанников с диагнозом общее недоразвитие речи (ОНР) III уровня, посещавшие группу компенсирующей направленности.

Перед началом формирующего эксперимента было получено информированное согласие родителей (законных представителей) детей. Педагогический коллектив ДОО включал в работу дефектолога, логопеда, педагога-психолога, музыкального руководителя и воспитателей, что обеспечило комплексность педагогического воздействия.

Психолого-педагогическая характеристика участников:

- дети с ЗПР отличались недостаточной произвольностью поведения, слабым уровнем саморегуляции, трудностями в установлении межличностных контактов, низкой инициативностью в общении, неустойчивыми эмоциональными реакциями;
- дети с ОНР демонстрировали сохраненный уровень познавательной активности, но испытывали трудности в речевом взаимодействии, ограниченный словарь, аграмматизмы и недостаточную сформированность связной речи, что снижало эффективность коммуникации.

Данные особенности определили необходимость применения дифференцированных коррекционно-развивающих методов, направленных на формирование социальных, эмоциональных и речевых компонентов коммуникации.

Для наглядного представления логики и последовательности

реализации формирующего эксперимента целесообразно структурировать его содержание в виде обобщающей схемы.

Этапы, цели, содержание и ожидаемые результаты коррекционно-развивающей работы сведены в таблицу 4.

Таблица 4. Этапы, цели, содержание и результаты формирующего эксперимента по развитию социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития

Этап	Цель	Содержание работы	Результат
1. Подготовительный	Анализ исходного уровня социально-коммуникативного развития детей, определение направлений коррекционной работы	Диагностика по методике О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой; анализ данных констатирующего эксперимента; формирование программных целей; составление перспективного плана занятий	Определены индивидуальные и групповые направления развития, разработана программа формирующего этапа
2. Основной	Организация систематической коррекционно-развивающей работы по развитию коммуникативных навыков	Проведение 24 занятий (2 раза в неделю по 30–35 минут) в подгрупповой и игровой формах; использование элементов программы «Вижу, понимаю, говорю» (С.А. Калашникова); включение родителей в воспитательный процесс	Повышение активности, коммуникативной инициативы, эмоциональной отзывчивости детей
3. Заключительный	Анализ эффективности коррекционно-развивающей работы	Повторная диагностика, сравнение данных «до» и «после», анализ динамики, формулирование выводов	Подтверждение гипотезы о положительном влиянии целенаправленной коррекционной деятельности

Анализ структуры формирующего эксперимента позволяет утверждать, что педагогическое воздействие было организовано в логической последовательности, обеспечивающей поступательный характер коррекционно-развивающей работы.

Подготовительный этап обеспечивал диагностическую базу и определял направления индивидуальной и групповой работы; основной этап

предполагал реализацию комплекса специально организованных занятий, направленных на формирование социально-коммуникативных навыков; заключительный этап выполнял аналитико-оценочную функцию, позволяя выявить динамику развития и эффективность применённых методик.

Представленная структура демонстрирует единство диагностического, формирующего и аналитического компонентов эксперимента, что соответствует принципу системности и обеспечивает научную обоснованность полученных данных.

Организация педагогического процесса в рамках формирующего эксперимента позволила сочетать методы наблюдения, анализа, игрового взаимодействия и речевых упражнений, обеспечивая комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и социальную сферы личности ребёнка.

Таким образом, последовательность этапов и согласованность действий педагогов создавали условия для эффективного формирования у детей социально-коммуникативной компетентности. На следующем этапе исследования внимание было направлено на изучение динамики и анализ полученных результатов.

Методы и методики исследования

Для реализации задач формирующего эксперимента использовался комплекс методов:

- Диагностические методы – методика педагогической диагностики компетентностей дошкольников (О.В. Дыбина и др.); наблюдение за взаимодействием детей; анализ продуктов деятельности (рисунков, рассказов, диалогов).

- Коррекционно-развивающие методы – игровые, коммуникативные, арт-терапевтические, психогимнастические упражнения; моделирование ситуаций общения; речевые тренинги.

- Методы педагогического воздействия – поощрение, создание ситуации успеха, эмоциональное стимулирование, индивидуальная помощь.

– Методы анализа результатов – качественный и количественный анализ, статистическая обработка данных, сопоставление показателей «до» и «после».

Содержание коррекционно-развивающей работы

В основу формирующей деятельности легла программа «Вижу, понимаю, говорю» (С.А. Калашникова), адаптированная к особенностям детей с ЗПР. Работа строилась на принципе постепенного усложнения задач и включала три направления развития:

1. Эмоционально-личностное развитие
 - Игры: «Угадай настроение», «Моё зеркало», «Настроение цвета».
 - Цель: развитие способности распознавать и выражать эмоции, формирование эмоциональной отзывчивости.
2. Коммуникативное развитие
 - Игры: «Поговорим с другом», «Передай приветствие», «Я и мои друзья».
 - Цель: развитие инициативности, навыков диалога, умения слушать собеседника.
3. Социально-поведенческое развитие
 - Игры: «Как поступить правильно», «Добрые дела», «Помоги другу».
 - Цель: формирование адекватных норм поведения, развитие эмпатии и чувства ответственности за поступки.

Каждое занятие включало три этапа: мотивационный (вступительная игра или беседа), основной (выполнение игровых заданий) и рефлексивный (обсуждение результатов, эмоциональное подведение итога).

Педагогами уделялось внимание созданию атмосферы успеха и эмоциональной безопасности, использовались мягкие формы коррекции, индивидуальные подсказки, совместное обсуждение трудностей.

Коррекционно-развивающая работа строилась с учётом следующих принципов:

- Комплексность – сочетание педагогических, психологических и логопедических средств воздействия;
- Системность и последовательность – переход от простых форм взаимодействия к более сложным;
- Доступность и учёт индивидуальных возможностей;
- Активное участие семьи – включение родителей в коррекционный процесс;
- Эмоциональная поддержка и создание положительной мотивации;
- Сотрудничество и партнёрство педагогов – взаимодействие дефектолога, воспитателя, логопеда и психолога.

Для систематизации содержания коррекционно-развивающей деятельности представим её структуру, включающую этапы, формы организации и ожидаемые результаты педагогической работы (таблица 5).

Таблица 5. Структура коррекционно-развивающей работы по формированию социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с ЗПР

Этап	Форма работы	Основное содержание	Ожидаемые результаты
Диагностический	Индивидуальная, групповая	Выявление уровня социально-коммуникативных навыков	Определение стартовых показателей
Развивающий	Подгрупповая, игровая	Игры на развитие общения, эмпатии, социального поведения	Повышение активности, инициативности
Закрепляющий	Коллективная	Игровые ситуации сотрудничества и помощи	Формирование устойчивых коммуникативных умений

Анализ представленной структуры коррекционно-развивающей работы позволяет увидеть её системный характер и логическую завершённость. Каждый этап имел чётко определённые задачи, обеспечивающие поэтапное формирование социально-коммуникативной компетентности детей. Диагностический этап выполнял функцию исходного контроля и позволял определить индивидуальные особенности развития воспитанников;

развивающий этап был направлен на активное формирование коммуникативных и эмоциональных навыков; закрепляющий обеспечивал перенос сформированных умений в самостоятельную деятельность и социальные взаимодействия.

Таким образом, структура отражает принципы комплексности, последовательности и преемственности педагогического воздействия, что соответствует требованиям современного коррекционно-развивающего подхода в дошкольной педагогике.

Итоги этапа

Проведённый формирующий эксперимент позволил не только уточнить содержание и формы коррекционно-развивающей работы с детьми с ЗПР, но и выявить оптимальные условия для её успешной реализации:

- создание эмоционально-положительной атмосферы,
- обеспечение междисциплинарного подхода,
- использование игровой деятельности как ведущей формы,
- активное участие родителей в процессе воспитания и коррекции.

Полученные результаты легли в основу анализа динамики, представленного в параграфе 3.2.

3.2. Анализ результатов контрольного этапа эксперимента

Контрольный (итоговый) этап эксперимента был направлен на оценку результативности разработанной системы коррекционно-развивающей работы, ориентированной на развитие социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития.

На данном этапе проводилась повторная диагностика по тем же критериям и методикам, что и на констатирующем этапе, что позволило объективно определить динамику изменений и эффективность педагогического воздействия.

Оценка эффективности формирующего воздействия осуществлялась по

тремя критериям:

Эмоционально-личностный — способность ребёнка распознавать и адекватно выражать эмоции, проявлять эмпатию и эмоциональную отзывчивость.

Коммуникативно-поведенческий — уровень взаимодействия со сверстниками и взрослыми, инициативность, соблюдение социальных норм.

Речевой — сформированность средств речевого общения, способность поддерживать диалог и использовать речь как средство взаимодействия.

Каждый показатель оценивался по трёхуровневой шкале — высокий, средний, низкий уровень сформированности (в балльном эквиваленте — 3, 2 и 1 балл соответственно).

Данная система оценивания применялась в соответствии с методикой О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной, И.В. Груздовой, что обеспечило сопоставимость результатов на всех этапах эксперимента.

Для наглядности обобщённые результаты диагностики представлены в таблице 6.

Таблица 6. Динамика уровней социально-коммуникативного развития у детей экспериментальных групп (в %).

Уровень развития	Группа А (ЗПР) — до	Группа А (ЗПР) — после	Группа Б (ОНР) — до	Группа Б (ОНР) — после
Высокий	1 (8 %)	4 (33 %)	4 (33 %)	9 (75 %)
Средний	7 (58 %)	6 (50 %)	7 (58 %)	3 (25 %)
Низкий	4 (34 %)	2 (17 %)	1 (9 %)	0 (0 %)

Анализ данных, представленных в таблице 6, показал выраженную положительную динамику уровней социально-коммуникативного развития детей обеих экспериментальных групп.

У воспитанников с задержкой психического развития (группа А) наблюдалось увеличение доли детей с высоким уровнем сформированности социально-коммуникативных навыков с 8 % до 33 %, что соответствует росту среднего балла показателя с 1,74 до 2,16.

Количество детей с низким уровнем снизилось почти вдвое (с 34 % до 17 %), что свидетельствует о повышении эмоциональной стабильности, инициативности и способности к взаимодействию.

В группе детей с общим недоразвитием речи (группа Б) положительная динамика выражена ещё более значительно: высокий уровень возрос с 33 % до 75 % (средний балл увеличился с 2,24 до 2,75), а низкий уровень полностью отсутствует, что указывает на эффективность коррекционно-развивающих методов, направленных на развитие речевых и коммуникативных умений.

Сопоставительный анализ групп показал, что темпы продвижения детей с ОНР были выше, чем у детей с ЗПР, что объясняется более сохранной когнитивной сферой и меньшей выраженностью эмоционально-волевых нарушений. Однако в обеих группах зафиксирована устойчивая положительная динамика, что подтверждает результативность применённой программы, основанной на сочетании игровых, речевых и эмоционально-коммуникативных упражнений.

Проведённое количественное сопоставление данных по 3-балльной шкале (высокий — 3 балла, средний — 2 балла, низкий — 1 балл) с использованием критериев методики О.В. Дыбиной и С.Е. Анфисовой позволило зафиксировать статистически значимые различия между результатами констатирующего и формирующего этапов ($p < 0,05$).

Таким образом, формирующий эксперимент подтвердил эффективность педагогических условий, обеспечивающих развитие социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, а также доказал значимость игровой деятельности как ведущего средства формирования коммуникативной компетентности.

В целях наглядного представления динамики изменений уровней социально-коммуникативного развития были построены диаграммы, отражающие результаты формирующего эксперимента в экспериментальных группах (рис. 13, 14).

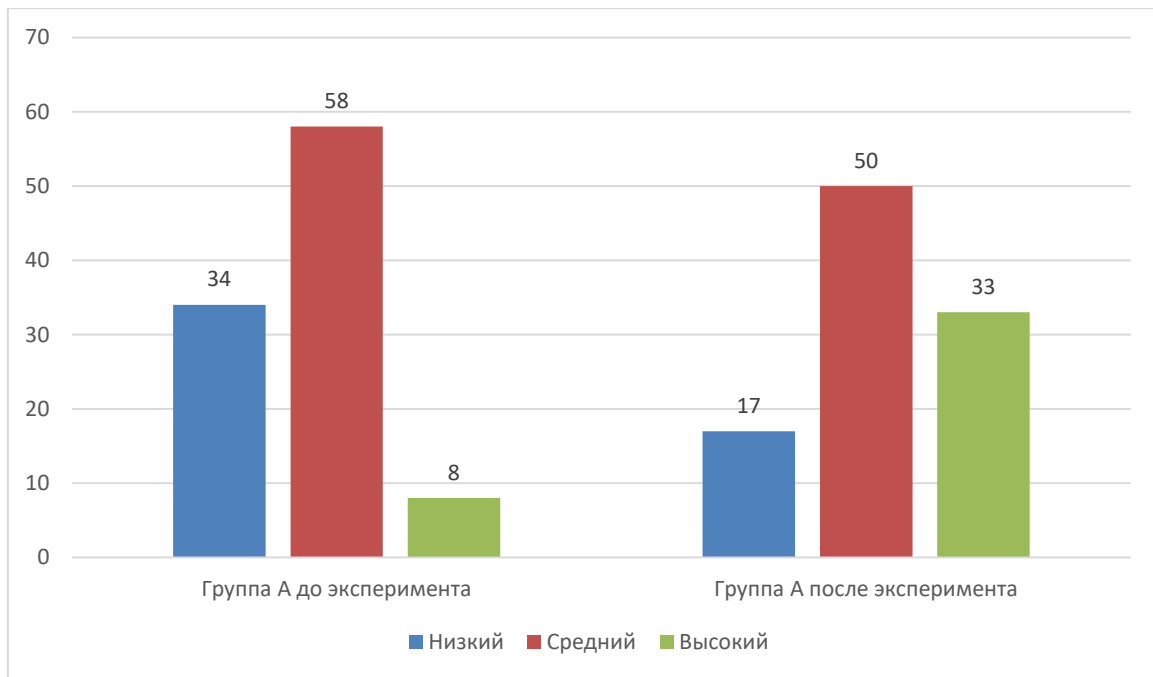


Рисунок 13. Динамика уровней социально-коммуникативного развития у детей с ЗПР (группа А)

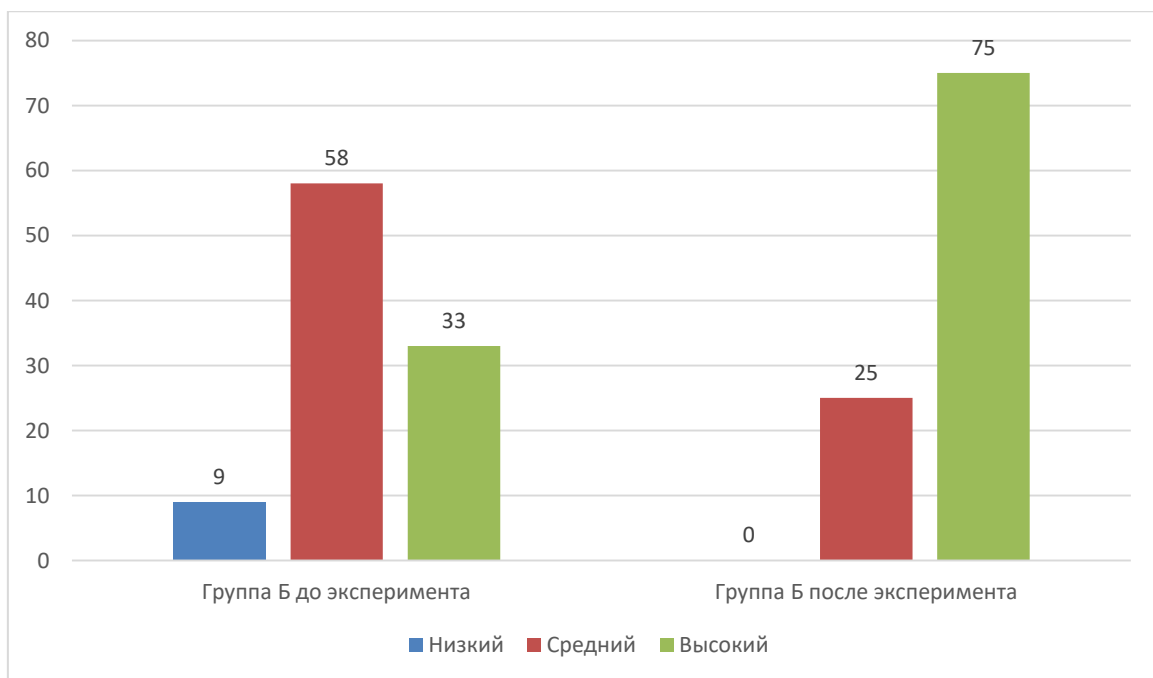


Рисунок 14. Динамика уровней социально-коммуникативного развития у детей с ОНР (группа Б)

Анализ представленных диаграмм (рис. 13, 14) демонстрирует отчётливую тенденцию смещения распределения уровней сформированности социально-коммуникативных навыков от низкого к высокому.

Если на констатирующем этапе у большинства воспитанников преобладали низкий и средний уровни, то после реализации коррекционно-развивающей программы наблюдается значительное увеличение числа детей с высоким уровнем, особенно в группе Б (дети с ОНР).

На графиках видно, что в обеих выборках произошло сокращение доли низкого уровня (у детей с ЗПР — на 17 %, с ОНР — на 9 %) и рост высокого уровня (соответственно на 25 % и 42 %), что свидетельствует о качественном улучшении социально-коммуникативной компетентности, выражающемся в большей самостоятельности, инициативности, способности понимать эмоциональные состояния других людей, формировании положительных форм взаимодействия и снижении конфликтности.

Полученные данные визуально подтверждают эффективность разработанной системы коррекционно-развивающей работы, опирающейся на принципы деятельности, системности и эмоциональной поддержки, что согласуется с положениями методики О.В. Дыбиной, С.Е. Анфисовой, А.Ю. Кузиной и И.В. Груздовой (2018), а также с коррекционно-развивающей программой С.А. Калашниковой «Вижу, понимаю, говорю».

Таким образом, графическое отображение результатов формирующего эксперимента позволяет сделать вывод о поступательном характере развития социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников и подтверждает достоверность количественных данных, представленных в таблице 6. Помимо количественных данных, педагогическое наблюдение и анализ поведения детей показали качественные положительные изменения в социально-коммуникативной сфере:

- повысилась инициативность в контактах со сверстниками и взрослыми;
- дети стали чаще обращаться к педагогу и друг к другу с вопросами и предложениями;
- наблюдалось улучшение эмоциональной регуляции – умение сдерживать импульсивные реакции, выражать эмоции вербально;

- снизилось количество конфликтных ситуаций;
- увеличилось число совместных и кооперативных форм игр;
- отмечено обогащение словаря, формирование связной речи, улучшение интонационной выразительности.

Качественные наблюдения показали положительные изменения по всем трём критериям социально-коммуникативного развития:

- по эмоционально-личностному критерию — возросла способность детей к распознаванию и адекватному выражению эмоций, увеличилась эмоциональная отзывчивость;
- по коммуникативно-поведенческому — повысилась инициативность во взаимодействии, снизился уровень конфликтности, возросло количество случаев сотрудничества;
- по речевому — обогащение словаря, формирование связной речи и улучшение интонационной выразительности.

Таким образом, результаты эксперимента демонстрируют эффективность систематического педагогического воздействия, основанного на комплексном использовании игровых, коммуникативных и эмоционально-развивающих методик.

Сопоставление динамики в двух группах позволяет выделить общие и специфические закономерности:

- В обеих группах отмечен рост высоких показателей, что подтверждает универсальность предложенной системы коррекционно-развивающей работы.
- У детей с ОНР динамика более выражена: высокий уровень увеличился на 42 п.п., тогда как у детей с ЗПР – на 25 п.п., что объясняется тем, что речевые нарушения при ОНР носят менее генерализованный характер, а когнитивная база относительно сохранна.
- У детей с ЗПР положительные изменения проявлялись медленнее, преимущественно в эмоционально-поведенческом и мотивационном компонентах, что согласуется с особенностями их

нейропсихологического развития.

Сравнительный анализ позволил установить, что различие в темпах динамики обусловлено спецификой структуры дефекта: у детей с ОНР сохранность познавательных процессов способствует более быстрому усвоению коммуникативных норм, в то время как у детей с ЗПР положительные изменения проявляются прежде всего в эмоционально-волевой и мотивационной сферах, что подтверждает необходимость дифференцированного подхода к планированию коррекционно-развивающей работы.

Для количественной проверки достоверности различий между начальными и итоговыми показателями применялся критерий χ^2 Пирсона. Полученные значения ($\chi^2 = 7,12$ для группы А; $\chi^2 = 9,45$ для группы Б) при уровне значимости $p < 0,05$ подтвердили наличие статистически значимых различий между результатами «до» и «после» эксперимента, что свидетельствует об эффективности реализованной программы и достоверности выявленных изменений.

Проведённый анализ позволил выделить ряд методических положений, обеспечивших результативность коррекционной работы:

1. Эффективность повышается при систематичности и последовательности педагогического воздействия.
2. Игровая форма деятельности является ведущим средством формирования коммуникативных и социальных навыков.
3. Эмоционально-положительная атмосфера занятий способствует снижению тревожности и активизации инициативы детей.
4. Включение родителей и согласованное взаимодействие специалистов (дефектолога, логопеда, психолога, воспитателя) создают единую развивающую среду.
5. Сочетание методов наблюдения, анализа продуктов деятельности и непосредственных игровых упражнений обеспечивает многоаспектную оценку развития ребёнка.

Проведённый контрольный этап эксперимента подтвердил эффективность предложенной системы коррекционно-развивающей работы. Комплексная реализация принципов системности, поэтапности и эмоциональной поддержки обеспечила значимый рост показателей по всем критериям социально-коммуникативного развития. Полученные результаты согласуются с современными представлениями о возможностях дошкольников с задержкой психического развития при целенаправленном педагогическом сопровождении, что подтверждает гипотезу исследования и определяет направления дальнейшего совершенствования практики коррекционно-развивающей деятельности.

Выводы по главе 3

1. В результате реализации программы у детей обеих экспериментальных групп отмечен существенный рост показателей по всем исследуемым критериям.
2. Сформированность социально-коммуникативных умений повысилась как в количественном, так и в качественном аспектах, что подтверждает эффективность разработанной системы.
3. У детей с ЗПР положительная динамика проявилась преимущественно в эмоционально-поведенческом компоненте, у детей с ОНР – в речевом и коммуникативном.
4. Полученные результаты имеют статистически значимый характер ($p < 0,05$), что позволяет считать гипотезу исследования подтверждённой.
5. Итоги формирующего эксперимента определяют перспективы дальнейшей коррекционно-развивающей работы, направленной на закрепление достигнутых успехов и расширение коммуникативного опыта дошкольников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в рамках настоящей работы нами были решены все, поставленные во введении задачи, в частности:

- проанализированы литературные источники по проблеме исследования;

- экспериментальным путём выявлены особенности социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи получающих дошкольное образование в группах комбинированной и компенсирующей направленности в дошкольной образовательной организации;

- на основе проведенного эксперимента разработаны методические дифференцированные рекомендации для педагогов групп комбинированной направленности по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня с учетом выявленных особенностей, используя ресурсы инклюзивного образования.

В рамках решения первой задачи был сделан вывод о том, что реализуемые в настоящее время государственные стандарты дошкольного образования определяют несколько основных направлений воспитания и развития дошкольников, среди которых одна из первостепенных ролей отводится социально-коммуникативному развитию, включающему в себя задачу формирования формы взаимодействия ребенка в обществе.

Среди особенностей социально-коммуникативного развития старших дошкольников с задержкой психического развития выделяются такие, как:

- незначительная потребность в общении;
- взаимодействие со старшими носит в большей степени практическую, деловую направленность;
- низкий уровень самостоятельности в словотворчестве;

- устойчиво низкий уровень фонетического развития;
- усвоение методов языкового общения значительно позже стандартных сроков и с серьезными препятствиями и осложнениями;
- слабая подготовленность к неситуативному и личностному контакту со взрослым или сверстником;
- как правило, речевое общение ребенка с другими детьми или взрослыми весьма непродолжительно и реализовано не в полной мере;
- низкий уровень самоконтроля на всех этапах языкового развития.

Психолого-педагогические подходы к развитию социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи должны быть реализованы при соблюдении следующих условий:

- создание такой обстановки в группе дошкольной образовательной организации, которая давала бы ребенку ощущение эмоционального комфорта и психологического благополучия;
- уважительное отношение педагога к достоинству, а также личностным качествам абсолютного всех детей;
- формирование и поддержание у воспитанников позитивной самооценки, стойкой убежденности в их способностях и талантах;
- организация воспитательно-образовательной работы, ориентированная на активное взаимодействие дошкольников со взрослыми, с учетом индивидуального развития каждого из них, а также их интересов и тех социальных условий, в которых происходит их воспитание;
- применение в ходе составления планов и реализации воспитательно-образовательной работы таких форм и методик, которые в полной мере соответствуют возрастной и индивидуально-личностной специфике каждого ребенка;
- содействие в проявлении инициативы и самостоятельности дошкольников в разнообразных видах деятельности;
- формирование в рамках воспитательно-образовательного процесса

различных ситуаций, требующих ребенком сделать определённый выбор;

– формирование конструктивного взаимодействия педагогов и родителей (законных представителей) воспитанников дошкольной образовательной организации с целью осуществления полноценного развития каждого воспитанника;

– осуществление воспитательно-образовательной деятельности в комплексе, дающем возможность обеспечить максимально полное исключение изъянов и пробелов в социально-коммуникативном развитии.

При решении второй задачи были сделаны выводы о том, что дети с диагнозами «задержка психического развития» и «общее недоразвитие речи» зачастую относятся к одной группе – детей с трудностями в обучении (в том числе в области социально-коммуникативного развития), тем не менее, уровни сформированности каждого из компонентов социально-коммуникативного развития у них весьма различны.

Так, практически все дети с общим недоразвитием речи на высоком уровне показали умения понимать эмоциональное состояние сверстника и взрослого, в то время, как у двух детей группы А данное умение сформировано на низком уровне и лишь у двух детей – на высоком.

Подобная же ситуация складывается и при сравнительном анализе умений двух групп умений получать необходимую информацию в общении.

Сравнительный анализ таких умений, как уважительное отношение к окружающим людям и умение выслушать другого человека, с уважением относиться к его мнению, интересам показал, что на высоком уровне он сформирован лишь у одного человека из каждой группы обследуемых. При этом на низком уровне данные умения сформированы у половины детей группы А (с ЗПР) и лишь у одного человека – у группы Б (с ОНР).

Анализ умения вести простой диалог со взрослыми и сверстниками показал незначительные отличия (с расхождением лишь в 25%). Следовательно, формирование данных умений должно быть в поле зрения педагогов и в той и в другой группах.

Схожим образом обстоит ситуация с таким критерием, как «Умение спокойно отстаивать своё мнение».

Сравнение такого умения, как принимать и оказывать помощь показало, что больше половины детей группы А (с ЗПП) (7 человек) оно сформировано на низком уровне, в то время как низкий уровень сформированности данного умения в группе Б (детей с ОНР) отмечен лишь у двух детей. При этом на высоком уровне данное умение также сформировано лишь у одного ребенка из каждой группы.

Анализ такого критерия, как «умение не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях» показал, что ни в одной из групп нет ни одного ребенка, у которого он был бы сформирован на высоком уровне. На среднем уровне он сформирован у 10 детей группы Б (детей с ОНР) и лишь у 4 детей группы А (детей с ЗПП).

Наконец, умение принимать участие в коллективных делах достаточно хорошо сформировано в группе Б (детей с ОНР): у 4 детей оно представлено на высоком уровне, у 8 детей – на среднем уровне. В то время, как у детей группы А (детей с ЗПП) данный критерий представлен очень низко: на высоком уровне он не был отмечен ни у кого из принявших участие в исследовании, на среднем – лишь у 4 детей и на низком – у 8 детей.

Наконец, в рамках решения третьей задачи были разработаны методические рекомендации для педагогов групп комбинированной направленности по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня, которые условно можно разделить на 3 вида:

- методические рекомендации, применение которых в равной степени целесообразно для обеих групп детей: детей с ЗПП и детей с ОНР;

- методические рекомендации, применение которых наиболее целесообразно для детей с задержкой психического развития;

- методические рекомендации, применение которых наиболее целесообразно для детей с общим нарушением речи.

При реализации данных методов нами были выделены следующие приемы:

- использование дидактических игр, игровых приемов, занимательных упражнений;
- использование речи в обучающем процессе;
- акцент на сравнении, материализации;
- акцент на индивидуальные особенности каждого ребенка;
- активное использование дидактического материала, наглядных образов;
- членение процесса социально-коммуникативного развития на определенные этапы;
- заниженный темп работы;
- рациональная дозировка на занятии содержания материала;
- чередование труда и отдыха.

В работе, в таблице 3 подробно представлены методики развития социально-коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III уровня с учетом выявленных особенностей.

Важно также заметить, что рекомендуется последовательная работа с детьми при формировании представленных умений: начиная от формирования умения понимать эмоциональное состояние сверстника и заканчивая умением принимать участие в коллективных делах.

Кроме того, в ходе формирующего эксперимента была апробирована и подтверждена эффективность разработанной системы коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование социально-коммуникативных навыков у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Реализация комплекса игровых, коммуникативных и эмоционально-развивающих методик позволила добиться значимых положительных изменений в развитии детей обеих экспериментальных групп.

Количественные и качественные результаты контрольного этапа эксперимента ($\chi^2 = 7,12$ для группы А и $\chi^2 = 9,45$ для группы Б при $p < 0,05$) подтвердили статистическую достоверность зафиксированных различий между исходными и итоговыми показателями.

Данные результаты свидетельствует о системной эффективности педагогического воздействия и подтверждает гипотезу исследования о возможности целенаправленного развития социально-коммуникативной сферы дошкольников с ЗПР в условиях коррекционно-развивающей среды.

Итоги проведённого исследования в целом позволяют утверждать, что поставленные цели и задачи достигнуты. Разработанная и апробированная система коррекционно-развивающей работы может быть рекомендована для внедрения в практику дошкольных образовательных организаций компенсирующего и комбинированного вида, а представленные методические рекомендации — использованы в деятельности воспитателей, логопедов и дефектологов при планировании образовательного процесса, направленного на развитие социально-коммуникативной компетентности детей с особыми образовательными потребностями.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Федеральный закон от 01.09.2013 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 07.10.2022). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.12.2020).
2. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 г. № 30384). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 11.11.2020).
3. Альрахаль Д. И. Психологические особенности межличностных отношений детей с ЗПР младшего школьного возраста: автореф. ... канд. психол. наук: 08.01.91. М., 2017. 35 с.
4. Архипова Е. А. Особенности навыков общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Сб. ст. по мат. XLIII междунар. студ. науч.-практ. конф. научное сообщество студентов: междисциплинарные исследования. 2016. № 8 (43). Режим доступа: [https://sibac.info/archive/meghdis/8\(43\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/8(43).pdf) (дата обращения: 07.10.2018).
5. Бойков Д. И. Речевая коммуникация учащихся вспомогательных школ интернатов: дисс. канд. психолог. наук. М., 2018. 46 с.
6. Бueva Л. П. Человек: деятельность и общение. М. : Мысль, 2018. 216 с.
7. Виноградова А. Д., Липецкая Е. И. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учебно-методическое пособие. М. : Наука, 2019. 144 с.
8. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6 т. М. : Педагогика, 2018. Т.6. С. 153-165.
9. Выготский Л.С. Вопросы психологии. СПб. : Союз. 2017. 224 с.

10. Гозова А. П. Изучение психического развития аномальных детей // Дефектология. 2018. №6. С. 24-29.
11. Гусева Г. М. Использование предметно-практической деятельности в работе над сказкой // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. М. : Наука, 2019. 115 с.
12. Дзугкоева Е. Г. Общение как условие социальной адаптации подростков с ЗПР и без отклонений в развитии // Дефектология. 2019. №2. С. 30-35.
13. Дмитриева Е. Е., Двуречинская О. Н. Особенности коммуникативного развития старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Современные проблемы науки и образования. 2020. №2. С. 92.
14. Дыбина О. В., Анфисова С. Е., Кузина А. Ю., Груздова И. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Пособие для воспитателей и учителей начальных классов. Для работы с детьми 5-7 лет. М. : Мзаика-синтез, 2018. 126 с.
15. Зайцев И. С. Профилактика и коррекция дезадаптации детей и подростков. Минск : Дикта, 2019. 120 с.
16. Ильичёв Л. Ф., Федосеев П. Н., Ковалев С. М., Панов В. Г. Философский энциклопедический словарь. М. : Энциклопедия, 2021. 840 с.
17. Калашникова С. А. Методические аспекты проектирования адаптированной основной образовательной программы начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Школьная педагогика. 2018. № 2. С. 56-67.
18. Катаева А. А., Стреблева Е. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. М. : БУК-МАСТЕР, 2019. 191 с.
19. Коломинский Н. Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы. Киев : Радянська школа, 2018. 143 с.
20. Корнеева О. А. Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: Сб. материалов II Международной научно-практической

конференции Информационно-методический портал по инклюзивному и специальному образованию. Режим доступа: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=472/> (дата обращения: 10.10.2019).

21. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии // Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Лекция № 2 ЗПР. Понятие «задержка психического развития». Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/3349580/> (дата обращения: 01.10.2019).

22. Корчагина Е. В. Развитие творческих способностей учащихся с ОВЗ через организацию проектной деятельности. Режим доступа: <https://infourok.ru/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-s-ovz-cherez-organizaciyu-proektnoy-deyatelnostihtml/> (дата обращения: 17.10.2019).

23. Котикова О. П. Развитие эмоциональной сферы как существенный аспект нравственного становления детей с ОПФР // Дефектология. 2019. №6. С. 3-11.

24. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте. М. : Издательство МГУ, 2019. 167 с.

25. Лисина М. И. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми. М. : Педагогика, 2021. 208 с.

26. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной психологии / под ред. Д. И. Фельдштейна. М. : Институт практической психологии, 2018. 304 с.

27. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М. : Педагогика, 2019. 144 с.

28. Лисина М. И. Формирование личности ребенка в общении. Формирование личности ребенка в общении. СПб. : Питер, 2019. 320 с.

29. Литовченко М. В. Формирование метапредметных навыков как способ реализации требований нового ФГОС. Режим доступа: <http://www.zavuch.ru/methodlib/> (дата обращения: 17.10.2019).

30. Локтева Е. В. Формирование социально-коммуникативных навыков

у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.03. Нижний Новгород, 2017. 123 с.

31. Лореман Т., Депелер Дж., Харви Д. Инклюзивное образование. Практическое пособие по поддержке разнообразия в общеобразовательном классе. М. : Наука, 2021. 283 с.

32. Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических ин-тов. М. : Просвещение, 2018. 415 с.

33. Малофеев Н. Н. Система специального образования на этапе модернизации // Дефектология. 2019 С. 3-17.

34. Мальцева Ж. В. Дидактические игры на уроках по развитию речи для детей подготовительного класса школ VIII вида. Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/520671/> (дата обращения: 21.10.2019).

35. Мартыанова Е. П. Социально-коммуникативное развитие детей с тяжёлыми нарушениями речи. Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/logopediya/2018/09/27/sotsialno-kommunikativnoe-razvitie-detey-s-tyazhyolymi> (дата обращения: 10.12.2020).

36. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Артпедагогика и арттерапия в спецобразовании. М. : Академия, 2021. 27 с.

37. Меджидова Э. С. Социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста как научно-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2019. № 6 (110). С. 799-803.

38. Мессер В. М. Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Молодой ученый. 2018. №20. С. 710-712.

39. Молодёжные инклюзивные игры: новое поколение – белая трость. Режим доступа: <http://extrability.org/projects/yig/> (дата обращения: 11.10.2019).

40. Нарженкова Т. Н. Особенности формирования метапредметных результатов у детей с задержкой психического развития в условиях

общеобразовательной школы // Молодой ученый. 2019. №16. С. 373-376.

41. Определение творческого проекта. Режим доступа: <http://centre224.narod.ru/uchebnik/proekt.doc/> (дата обращения: 07.12.2017).

42. Павлова О. С. Нарушение коммуникативного акта у детей с ЗПР. М. : Педагогика, 2018. С. 96-111.

43. Петренко М. И. Развитие навыков общения у детей с нарушением интеллекта. Режим доступа: <http://ext.spb.ru/faq/pdf/> (дата обращения: 15.10.2019).

44. Петрова М. Н. Использование предметно-практической деятельности в работе над сказкой // Обучение и воспитание умственно отсталого ребенка. М. : Наука, 2019. 212 с.

45. Петрова О. О., Матюхина Ю. А. Специальная педагогика. М. : Фикшнбук, 2019. 48 с.

46. Петрова Т. Н., Сергеева Е. Л., Петрова Е. С. Театрализованные игры в детском саду. М. : Школьная Пресса, 2019. 128 с.

47. Попова Н. Т. Роль театральной деятельности в формировании основ социокультурной деятельности в условиях интеграции на основе культурологического подхода // Включение детей с ограниченными возможностями здоровья в программы дополнительного образования. Методические рекомендации. М. : Наука, 2019. 94 с.

48. Построение инклюзивного образовательного пространства / Семинар-практикум для педагогических команд. Режим доступа: http://togirro.ru/aktualno_segodn/institute_news/ccseminar_prakti.html/ (дата обращения: 29.10.2019).

49. Романова А. Н., Косьянова Т. И., Киселева Ю. И., Романова Е. А. Диагностика и коррекция перцептивных сенсорных и некоторых когнитивных нарушений у детей в условиях ДООУ // В сборнике: Оздоровление средствами образования и экологии мат. Всерос. науч.-практ. конф. Челябинск : ЧГПУ, 2019. С. 207-208.

50. Салатова Л. В. Развитие творческих способностей у детей с ОВЗ как

создание условий для успешной социализации. Режим доступа: <http://school19147.ru/attachments/398/> (дата обращения: 14.11.2020).

51. Седова Н. А. Особенности межличностных отношений в школьных группах и коллективах. Режим доступа: <http://vvedenkashkola.ucoz.ru> (дата обращения: 10.12.2020).

52. Смирнов В. С. Конструктивное взаимодействие: понятие и сущность. Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2658 (дата обращения: 25.10.2020).

53. Соковнин В. М. О природе человеческого общения. М. : Наука, 2018. 241 с.

54. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева и др.; под ред. В. И. Лубовского. М. : Изд. центр «Академия», 2021. 464 с.

55. Танцуй, твори, люби! Театр балета «Щелкунчик». Режим доступа: <http://щелкунчик.екатеринбург.рф/p=1644/> (дата обращения 11.01.2019).

56. ФГОС: Выявление особых общеобразовательных потребностей у школьников с ограниченными возможностями здоровья на уровне основного общего образования / под ред. Е. Л. Черкасовой, Е. Н. Моргачевой. М.: Национальный книжный центр, 2021. 127 с.

57. Фельдштейн Д. И. Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. 2019. № 1. С. 5-24.

58. Цзен, Н. В., Пахомов Ю. В. Структура круга общения в обучении. М. : Рафаэль, 2022. 272 с.

59. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск : Педенг, 2019. 268 с.

60. Цыпина Н. А. Обучение чтению детей с ЗПР. М. : Педагогика, 2022. 56 с.

61. Чередниченко М. С., Красюкова Н. В. Формирование

коммуникативной компетенции у детей старшего дошкольного возраста, как фактор социальной адаптации дошкольника к современным условиям социума. Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/120/1598> (дата обращения: 06.10.2019).

62. Чистая инклюзия. Режим доступа: Режим доступа: <http://urfu.ru/ru/events/event/3474/> (дата обращения: 10.10.2019).

63. Чистякова М. А., Лапшина Л. М. Коррекция своеобразия коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Современные подходы к диагностике и коррекции развития детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научных статей. Челябинск: Цицеро, 2019. С. 189-192.

64. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. Книга 1. М. : Школьная Пресса, 2021. 112 с.

65. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб. : Речь, 2019. 477 с.

66. Шипицына Л. М., Защиринская О. В., Воронова В. П., Немова Т. А. Азбука общения со взрослыми и сверстниками. СПб. : Детство-Пресс, 2020. 373 с.

67. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : Книга по Требованию, 2021 228 с.

68. Яковлева Г. В., Титеева И. Л. Особенности развития творческой одаренности учащихся с ограниченными возможностями здоровья // Современные исследования социальных проблем. 2019. №10. С. 23-29.

69. Newman R. S. Social influences on the development of childrens adaptive help seeking: The role of parents, teachers and peers // Development Review. 2020. Vol. 20. Issue 3. P. 350-404.

70. Teasley S. D. The role of talk in childrens peer collaborations / // Developmental psychology. 2017. P. 207- 221.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Дидактические задания на выявление особенностей социально-коммуникативного развития старших дошкольников с ЗПР и ОНР, получающих дошкольное образование в группах компенсирующего и комбинированного направления

На рисунках А1-А6 представлено описание диагностических заданий.

Диагностическое задание 1 "Отражение чувств"

Цель:
обследовать и оценить умения: понимать эмоциональное состояние сверстников, взрослых (веселый, грустный, рассерженный, упрямый) и рассказывать о них, и получать необходимую информацию в общении

Методика:
детям предлагается рассмотреть 5 сюжетных картинок, на которых изображены дети и взрослые в различных ситуациях и ответить на вопросы:
- Кто изображен на картинке?
- Что они делают?
- Как они себя чувствуют? Какое у них настроение?
- Как ты догадался(ась) об этом?
- Как ты думаешь, что произойдет дальше?

Бальное оценивание:
3 балла – ребенок самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстников и взрослых, объясняет их причину и делает прогнозы дальнейшего развития ситуации;
2 балла – ребенок справляется с заданием с помощью взрослого;
1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний изображенных на картинках людей, не может объяснить их причину и предположить дальнейшее развитие ситуации

Рисунок А1 – Описание диагностического задания 1 «Отражение чувств»

Диагностическое задание 2 "Зеркало настроений"

Цель:
обследовать и
оценить умения
уважительно
относиться к
окружающим
людьми
выслушивать
другого
человека, с
уважением
относиться к его
мнению,
интересам

Методика:

Обследование проводится в паре (группа А – два ребенка с ЗПР и группа Б – два ребёнка с ОНР). Детям было предложено распределить роли между собой: кто будет «говорящий», а кто будет «отражателем». Педагог произносит фразу «говорящему» (так, чтобы не услышал «отражатель»): «За мной пришла мама». Дана инструкция: скажи фразу (весело, грустно, удивлённо, рассерженно, испуганно). «Отражатель» должен определить, какое чувство испытывал сверстник в момент произнесения фразы. Потом дети менялись ролями

Бальное оценивание:

3 балла – ребенок самостоятельно определяет эмоциональные состояния сверстника в момент произнесения фразы; способен с помощью речи, мимики, телодвижений передать различные чувства;
2 балла – ребенок определяет эмоциональные состояния с помощью взрослого, фразу произносит эмоционально, но выражение чувств при этом не всегда понятно;
1 балл – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний сверстника или определяет неверно, при произнесении фразы не может передать различные эмоциональные состояния

Рисунок А2 – Описание диагностического задания 2 «Зеркало настроений»

Диагностическое задание 3 "Интервью"

Цель:
обследовать и
оценить
умения вести
простой
диалог со
взрослыми и
сверстниками
и умение
спокойно
отстаивать
своё мнение

Методика:

Детям каждой из подгрупп было предложено поиграть в игру «Радио»: корреспондент должен задать вопросы жителям города «Детсадия» и сделать сообщение для них в рубрике «Новости»

Бальное оценивание:

3 балла – ребенок охотно выполняет задание, самостоятельно формулирует 3-5 развернутых вопросов. В целом его «интервью» носит логичный, последовательный характер;
2 балла – ребенок формулирует 2-3 кратких вопроса с помощью взрослого, не сохраняет логику интервью;
1 балл – ребенок затрудняется в выполнении задания даже с помощью взрослого может отказаться от выполнения

Рисунок А3 – Описание диагностического задания 3 «Интервью»

Диагностическое задание 4 "Необитаемый остров"

Цель:

обследовать и оценить умения соотносить свои желания, стремления с интересами других людей, с уважением относиться к его мнению, интересам

Методика:

Исследование проводилось в двух подгруппах. Детям была предложена игровая ситуация: «Представьте, что вы отправились на необитаемый остров и порассуждайте, отвечая на вопросы»:

- с чего бы вы начали свое существование на острове?
- решите, какие предметы необходимо взять с собой.
- чем будет заниматься каждый из вас? Попробуйте распределить обязанности между собой.
- кого бы вы выбрали командиром?
- на острове много хищных зверей. Как вы можете защититься от них?
- на остров надвигается страшный ураган. Что вы будете предпринимать?

Бальное оценивание:

3 балла – ребенок проявляет инициативу в общении, принимает на себя функцию организатора, вносит свои предложения, распределяет обязанности, в то же время проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить;

2 балла – ребенок отличается недостаточной, но положительной активностью в общении, принимает предложение инициатора, соглашаясь; может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением;

1 балл – ребенок не вступает в общение, не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая ни своего мнения, ни желания, либо проявляет отрицательную направленность в общении, с эгоистическими тенденциями: не учитывает желания сверстников, настаивает на своем

Рисунок А4 – Описание диагностического задания 4 «Необитаемый остров»

Диагностическое задание 5 "Помощники"

<p>Цель: обследовать и оценить умения принимать и оказывать помощь, принимать участие в коллективных делах, умение взаимодейство вать в системе «ребенок- ребенок»</p>	<p>Методика: Материал. Тазики, тряпочки; клей, ножницы, кисти, полоски бумаги; лейки, тряпочки. Инструкция ребенку: взрослый предлагает детям поиграть в игру «Как мы помогаем дома», выполнить разные поручения. В каждой группе необходимо выбрать капитана (он будет отчитываться о проделанной работе), подготовить необходимый материал, распределить обязанности и выполнить поставленную перед командой задачу. После этого педагог дает задание индивидуально каждой группе: - помочь маме вымыть столы и стулья; - помочь бабушке – у него порвались его любимые книги, необходимо их подклеить; - помочь бабушке полить цветы, прорыхлить землю и вытереть пыль с листьев; - помочь младшему брату (сестре) навести порядок в игровых зонах. Варианты ситуаций взаимодействия детей: - организация совместной продуктивной деятельности (аппликация, конструирование, рисование); - организация театрализованной деятельности; - организация сюжетно- ролевой игры «Строим новый город»</p>	<p>Бальное оценивание: 3 балла – ребенок берет на себя функцию организатора взаимодействия, распределяет обязанности; проявляет умение выслушать сверстника, согласовать с ним свои предложения, уступить, убедить; способен оказать взаимопомощь и обратиться в случае затруднений за помощью к взрослому или сверстнику; 2 балла – ребенок недостаточно инициативен, принимает предложения более активного сверстника, однако может возразить, учитывая свои интересы, выступить со встречным предложением; знает нормы организованного взаимодействия, но может их нарушать (не всегда учитывает интересы сверстника); замечает затруднения сверстников, но не всегда оказывает необходимую помощь; помощь принимает, но самостоятельно за ней не обращается; 1 балл – ребенок не проявляет активности, пассивно следует за инициативными детьми, не высказывая своих пожеланий; не знает норм организованного взаимодействия или не соотносит необходимость их выполнения по отношению к себе; проявляет равнодушие к сверстникам или неспособность оказать действенную взаимопомощь; от помощи взрослого и сверстников отказывается</p>
--	---	--

Рисунок А5 – Описание диагностического задания 5 «Помощники»

Диагностическое задание 6 "Не поделили игрушку"

Цель:

Позволяет
обследовать и
оценить умения
не ссориться,
спокойно
реагировать в
конфликтных
ситуациях,
умение
принимать
участие в
коллективных
делах
(договариваться,
уступать)

Методика:

Детям была внесена коробка с игрушками (по количеству детей). Одна из этих игрушек была новая (машинка на управлении). «Я принесла вам коробку с игрушками. Будем играть. Возьмите по одной игрушке, которая вам нравится». При возникновении конфликта, если дети не смогли сами разрешить ситуацию, вмешивается педагог и предлагает варианты разрешения конфликта:

- отдать игрушку тому, кто взял ее первым;
- никому не давать новую игрушку, чтобы не было обидно;
- играть всем вместе;
- посчитаться;
- играть по очереди;
- отдать игрушку ребенку, у которого сегодня плохое настроение.

Педагог выслушивает предложения каждого ребенка.

Дети должны соотнести свое решение с решением других детей и выбрать верное

Бальное оценивание:

3 балла – ребенок не провоцирует конфликт, в сложившейся ситуации старается найти справедливое решение либо обращается к взрослому;

2 балла – ребенок не провоцирует конфликт, но инициативы по его разрешению не проявляет: идет на уступки, не отстаивая свое мнение; свои желания подчиняет интересам других детей;

1 балл – ребенок провоцирует конфликт, не учитывает интересы других детей, не способен спокойно высказать свое мнение, к помощи взрослого не прибегает

Рисунок А6 – Описание диагностического задания 6 «Не поделили игрушку»

**Оценка всех параметров социально-коммуникативной компетенции
детей двух групп**

Таблица Б1 – Оценка всех параметров социально-коммуникативной компетенции детей с задержкой психического развития (группа А)

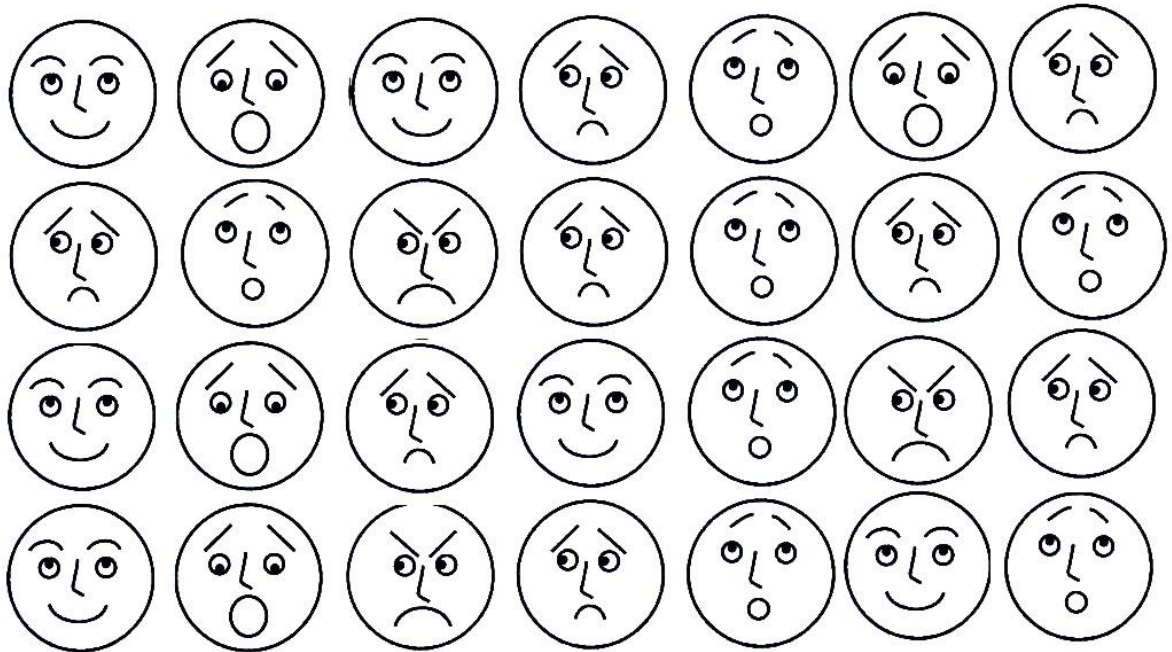
№	Ребенок	Параметры социально-коммуникативной компетенции										Количество баллов	Уровень
		Умение 1	Умение 2	Умение 3	Умение 4	Умение 5	Умение 6	Умение с7	Умение 8	Умение 9	Умение 10		
1	Ребенок А	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	13	средний
2	Ребенок Б	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	7	низкий
3	Ребенок В	2	2	2	2	1	2	1	1	1	1	8	низкий
4	Ребенок Г	2	2	3	3	1	3	1	1	1	1	9	низкий
5	Ребенок Д	2	2	1	1	2	1	2	1	2	1	9	низкий
6	Ребенок Е	3	3	2	2	3	2	3	2	1	1	12	средний
7	Ребенок Ж	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	9	низкий
8	Ребенок З	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	7	низкий
9	Ребенок И	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	12	средний
10	Ребенок К	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	8	низкий
11	Ребенок Л	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	11	средний
12	Ребенок М	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	10	средний

[illegible]

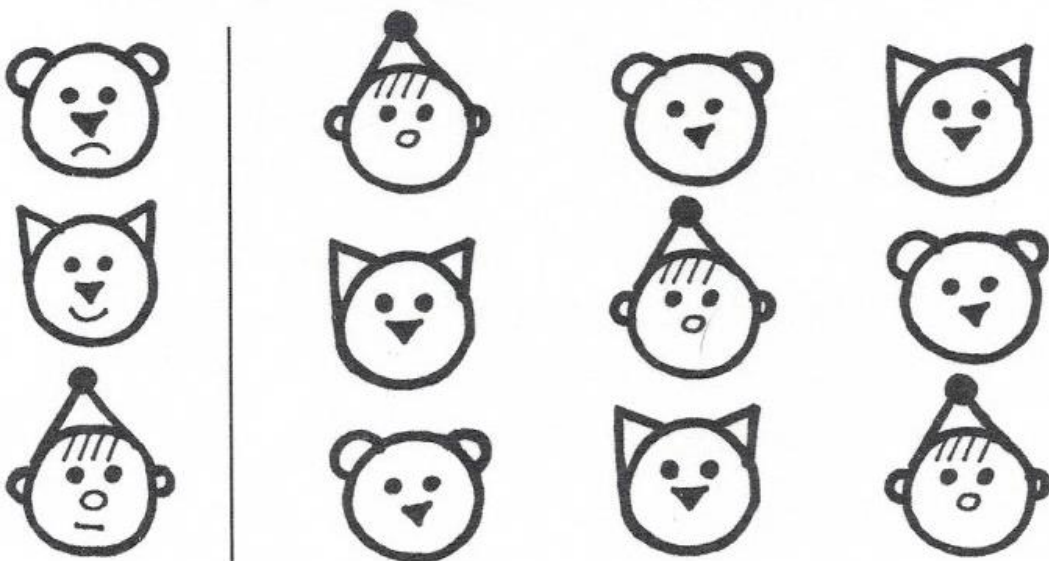
Дидактический материал на распознавание эмоций

Найди такие эмоции как радость и удивление.

Раскрась радость желтым цветом, а удивление зеленым.



Какое настроение у кота? А какое у Петрушки?
У медвежонка? Дорисуй недостающие детали.



Игры на развитие речевого внимания

Игра «Слушаем слова»

Ребенку предлагается слушать слова, которые будет говорить взрослый или другой ребенок, и определённым образом реагировать на них (хлопать в ладоши, топать ногами, поднимать вверх руки и т.д.), которые относятся к определённой категории (например, животные).

Когда ребенок начинает безошибочно выполнять задания, т.е. успевает вовремя совершить заданное действие при произнесении нужного слова, его можно усложнить, например, предложить подпрыгнуть, когда он слышит слова, относящиеся к категории «животные» и взять себя за нос, когда слышит слова из категории «транспорт».

Игра «Топ-хлоп»

Ребенку предлагается послушать правильные и неправильные фразы, при этом, услышав правильную фразу – топнуть ногой, а неправильную – хлопнуть.

Можно использовать следующие варианты фраз:

- Свинки летают по небу;
- Лимон слаще банана;
- Белые медведи живут в Африке;
- На Северном полюсе всегда холодно;
- Чай пьют из чашки;
- У Чебурашки большие уши;
- Кит – самое большое животное на планете Земля;
- Муравей больше жирафа и т.д.

Игра «На стол! Под стол! Стучать!»

Ребенку предлагается внимательно слушать команды взрослого и выполнять их. При этом сам взрослый также выполняет данные команды, но

если вначале его слова и действия совпадают, то затем, чтобы запутать ребенка, он говорит одну команду, а выполняет другую (например, произносит фразу «на стол», а сам прячет руки под стол). В свою очередь, задача ребенка – внимательно слушать и постараться не поддаваться уловки взрослого.

Игра «Нос – пол – потолок»

Схожей с предыдущей игрой является данная игра. При произношении ведущим слова «нос» дети должны показать пальцем на свой нос, при слове «пол» - на пол, при слове «потолок» - на потолок. Сначала ведущий произносит слова и выполняет действия, которые совпадают с ними, но затем начинает путать игроков, показывая не те направления, о которых говорит (например, говорит «нос», а показывает на потолок). Задача детей – не поддаваться на провокации и показывать правильное направление, которое называет ведущий.

Игра «Лови – не лови»

Данная игра проводится с помощью небольшого мяча. В нее могут играть как два игрока, так и несколько. Когда ведущий произносит слово «лови» и бросает мяч, ребенок должен поймать его. Если же ведущий ничего не произносит и кидает мяч, ребенок должен его отбить. Сначала, чтобы ребенок привык, можно чередовать слово «лови» и молчание. Затем, чтобы запутать ребенка, можно молчать или говорить «лови» несколько раз подряд.

Игру можно усложнить, добавив в нее фразу «не лови». Услышав ее, ребенок все равно должен поймать мяч, т.к., согласно установленным правилам, отбивает его он только в том случае, когда ведущий ничего не произносит.

Игра «Послушай и сделай как я»

Взрослый с помощью хлопков в ладоши или постукиваний о различные предметы воспроизводит определённый ритм, который предлагает ребенку повторить. Затем ролями можно поменяться: ребенок будет воспроизводить ритм, а взрослый – повторять.

В зависимости от возраста ребенка ритм может иметь разную сложность: для детей 3 лет – это не более 6 ударов, для детей 6-7 лет – 10 и более ударов.

Игра «Умеет ходить или нет»

Данная игра может быть проведена как с одним ребёнком, так и с небольшой группой. Ведущий называет слова, а ребенок внимательно слушает их и если слышит слово, которое умеет ходить (например, слон, попугай, человек, сороконожка), то тогда хлопает в ладоши, а если слышит слово, которое ходить не умеет (например, акула, кружка, уши) – бьет себя по коленям.

Договоритесь с малышом, что вы будете называть разные слова, а ему надо внимательно слушать. Если он услышит название животного или предмета, который умеет ходить, ребёнку надо хлопнуть себя по коленям. Если он услышит название предмета, который не ходит, ему надо поднять руки перед собой. Начинайте игру: «Мяч, огурец, лиса, попугай...» – говорите вы и следите за тем, чтобы ребёнок правильно реагировал на каждое слово.

Игры, направленные на формирование вежливого отношения к окружающим

Игра «Сбор улыбок»

Ведущий говорит детям о том, что добрые, ласковые слова творят чудеса, потому что способны превратить грустного человека в улыбающегося и счастливого. Поэтому ребятам предлагается собрать как можно больше улыбок, а для этого нужно как можно нежнее и доброжелательнее, глядя в глаза собеседнику, сказать ему приятные слова.

Игра «Ласковые слова»

Дети становятся в круг и передают друг другу по кругу ласковые слова, называя какие-нибудь хорошие качества человека, стоящего справа (например, Катя очень красивая, у нее всегда нарядные платья; Вася всегда готов поделиться чем-нибудь вкусным; Маша очень умная, она много знает и всегда готова помочь).

Игра на формирование умения спокойно отстаивать свое мнение**Игра «Упрямый ослик»**

Одному из ребят предлагается стать осликом. Согласно сюжету, предложенному ведущим, ослик очень упрямится и не слушается своего хозяина. Так, хозяин заставляет его тащить тяжелую поклажу и идти по дороге, а ослик не хочет и ложится прямо посреди дороги, потом встает и идет совсем в другую сторону, а не туда, куда тянет его хозяин, т.к. увидел там вкусный кустик. Когда ослику нужно закричать, он упорно молчит, а когда молчать – громко кричит. Словом, какие бы ни требовал от ослика действия хозяин, он делает все наоборот.

После наблюдения за поведением ослика ведущий интересуется у ребят, как, по их мнению, относится хозяин к своему ослику: хорошо или плохо? Почему, по их мнению, ослик так ведет себя? Быть может, он просто устал, а хозяин не замечет этого?

Приложение Ж

Игры на развитие умения соотносить свои желания, стремления с интересами других людей

Игра «Горячая картошка»

Цель: воспитывать доброжелательные отношения друг другу, желание помочь тому, кто в беде.

Материалы: одна картофелина.

Описание игры: сядьте на пол в круг. У меня для нашей игры приготовлена картофелина. Но она – особенная. Теперь вам надо представить, что эта картофелина очень горячая. Поэтому мы должны передавать ее друг другу очень-очень быстро. Если она у кого-то в руках задержится, то мы все представим, что он обжег пальцы. И что тогда? Еще у нас в игре есть стоп-часы. Это один из вас, кто сидит за кругом к нам спиной и время от времени кричит «Стоп!», когда захочет. Если мы услышали «Стоп!», картошку передавать нельзя, она остается у кого-то в руках, и он «обжигается». (Интервал для стоп-часов должен быть от 30 до 60 секунд.)

Ай-яй-яй! Для него это настоящая беда. Но, к счастью, мы можем его утешить. Те, кто сидит рядом, обнимут его за плечи и мягко покачают пару раз из стороны в сторону, пока ребенок с картошкой не скажет: «Дальше». И снова быстро-быстро передаем картошку из рук в руки, пока стоп-часы снова не закричат «Стоп!». (Позаботьтесь о том, чтобы роль стоп-часов исполняли несколько детей, сменяя друг друга).

Игра «Сладкая проблема»

Цель: научить ребят решать небольшие проблемы путем переговоров, принимать совместные решения, отказываться от быстрого решения проблемы в свою пользу.

Ход игры:

В этой игре каждому ребенку понадобится по одному печенью, а каждой паре детей – по одной салфетке.

Воспитатель. Дети, садитесь в круг. Игра, в которую нам предстоит поиграть, связана со сладостями. Чтобы получить печенье, вам сначала надо выбрать партнера и решить с ним одну проблему. Сядьте друг против друга и посмотрите друг другу в глаза. Между вами на салфетке будет лежать печенье, пожалуйста, его пока не трогайте. В этой игре есть одна проблема. Печенье может получить только тот, чей партнер добровольно откажется от печенья и отдаст его вам. Это правило, которое нельзя нарушать. Сейчас вы можете начать говорить, но без согласия своего партнера печенье брать не имеете права. Если согласие получено, то печенье можно взять.

Затем воспитатель ждет, когда все пары примут решение и наблюдает, как они действуют. Одни могут сразу съесть печенье, получив его от партнера, а другие печенье разламывают пополам и одну половину отдают своему партнеру. Некоторые долго не могут решить проблему, кому же все-таки достанется печенье.

Воспитатель. А теперь я дам каждой паре еще по одному печенью. Обсудите, как вы поступите с печеньем на этот раз.

Он наблюдает, что и в этом случае дети действуют по-разному. Те дети, которые разделили первое печенье пополам, обычно повторяют эту «стратегию справедливости». Большинство детей, отдавшие печенье партнеру в первой части игры, и не получившие ни кусочка, ожидают теперь, что партнер отдаст печенье им. Есть дети, которые готовы отдать партнеру и второе печенье.

Вопросы для обсуждения:

- Дети, кто отдал печенье своему товарищу? Скажите, как вы себя при этом чувствовали?
- Кто хотел, чтобы печенье осталось у него? Что вы делали для этого?
- Чего вы ожидаете, когда вежливо обращаетесь с кем-нибудь?
- В этой игре с каждым обошлись справедливо?

- Кому меньше всего понадобилось времени, чтобы договориться?
- Как вы при этом себя чувствовали?
- Как иначе можно прийти к единому мнению со своим партнером?
- Какие доводы вы приводили, чтобы партнер согласился отдать печенье?

Игры на формирование умений принимать и оказывать помощь

Игра «Старенькая бабушка»

Педагог делит детей на пары. Каждая пара состоит из бабушки (дедушки) и внучки (внука). Необходимо перевести слепого старичка через улицу с интенсивным движением. Несколько детей играют роль машин и бегают туда-сюда по улице. «Поводырю» нужно уберечь «старичков» от машин.

Игра «День помощника»

Педагог собирает с утра группу и говорит: «Сегодня у нас с вами необычный день. Мы будем помогать друг другу, но так, чтобы это не было заметно. Сейчас я подойду к каждому из вас и скажу, кому он будет сегодня стараться помочь во всем. Не говорите об этом больше никому. Вечером мы с вами снова соберемся вместе, и вы попробуете догадаться, кто же вам сегодня помогал, и поблагодарите его».

В течение дня взрослый напоминает детям о задании. Вечером педагог вновь собирает детей и просит каждого ребенка по очереди рассказать о том, как и кто помогал ему.

Игра «Шляпа волшебника»

Для игры необходимы разноцветные карточки и шляпа.

Педагог раздает детям по три разноцветных карточки каждому, рассаживает их вокруг себя и говорит: «На свете живет добрый волшебник, который лечит больных детей. Он прилетает к больному, надевает ему на голову свою волшебную шляпу, и ребенок моментально выздоравливает. К вам он тоже прилетает, только вы его не видите, потому что он – невидимка. Но вот беда, этот волшебник – ужасный растеряша. Вот и теперь он потерял свою шляпу и ищет ее уже вторые сутки, а она лежит у нас с вами. (Педагог показывает детям шляпу.) Есть только один способ вернуть ее владельцу. Хотите помочь волшебнику и всем больным детям заодно? Нужно заполнить

его шляпу вашими цветными карточками, и тогда, пролетая мимо, он заметит ее. Но есть еще одно условие: чтобы шляпа не потеряла свою лечебную силу, разноцветные карточки нельзя класть просто так. Каждый из вас обязательно должен в чем-то помочь другому, и только после этого положить свою карточку, иначе шляпа не будет больше лечить детей».

В течение дня педагог напоминает детям о том, что к вечеру шляпа должна быть наполнена цветными карточками, а класть их можно только после того, как ребенок помог сверстнику. Вечером педагог опять собирает детей и торжественно ставит шляпу на подоконник, чтобы ночью волшебник нашел ее.

Игра «Заблудившийся ребенок»

Педагог собирает детей вокруг себя и говорит: «Сегодня мы с вами поиграем в зверей в лесу. Каждый из вас будет тем зверем, каким он захочет. А один из вас будет ребенком. С утра ребенок пошел с мамой в лес и сам не заметил, как упустил ее из виду и заблудился. Так он и пробродил в лесу весь день, а потом, усталый и перепуганный, сел под дерево и заплакал. Тут-то его и обнаружили звери. Они очень удивились, ведь до этого ни один из них не видел живого человека. Но ребенок так горько плакал, что зверям стало жалко его и, посоветовавшись, они решили помочь этому странному существу. Они стали гладить его, чтобы утешить, построили ему домик из ветвей деревьев и камней, чтобы он смог переночевать в нем, спели ему колыбельную песенку на своем зверином языке, а наутро проводили его к дороге, ведущей домой».

После рассказа педагог организует сюжетно-ролевую игру. Он напоминает детям, что они не знают человеческого языка и поэтому не могут разговаривать; помогает построить дом из воображаемых веток и камней; сообщает о наступлении ночи и приходе утра и т.д. Игру можно повторять, при этом желательно на роль потерявшегося ребенка назначать «проблемных» — агрессивных или, наоборот, замкнутых детей.

Игры на формирование умения не ссориться, спокойно реагировать в конфликтных ситуациях

Игра «Тух-тиби-дух»

Цель: Снятие негативных настроений и восстановление сил.

Ход игры:

Я сообщу вам по секрету особое слово. Это волшебное заклинание против плохого настроения, против обид и разочарований. Чтобы оно подействовало по-настоящему, не обходимо сделать следующее. Сейчас вы начнете ходить по комнате, ни с кем не разговаривая. Как только вам захочется поговорить, остановитесь напротив одного из игроков, посмотрите ему в глаза и трижды, сердито-пресердито произнесите волшебное слово: «Тух-тиби-дух» продолжайте ходить по комнате. Время от времени останавливайтесь перед кем-либо и снова сердито-пресердито произносите это волшебное слово.

Чтобы волшебное слово подействовало, необходимо говорить его не в пустоту, а глядя в глаза человека, перед вами.

В этой игре заложен комичный парадокс. Хотя дети должны произносить слово «Тух-тиби-дух» сердито, через некоторое время они не могут не смеяться.

Игра «Ссора»

Цель: учить детей анализировать поступки, находить причину конфликта, дифференцировать противоположные эмоциональные переживания: дружелюбие и враждебность.

Ход игры:

Для игры необходима «волшебная тарелочка» и картинка с изображением двух девочек.

Воспитатель (обращает внимание детей на «волшебную тарелочку», на дне которой лежит картинка с изображением двух девочек). Дети, я хочу вас

познакомить с двумя подругами: Олей и Леной. Но посмотрите на выражение их лиц! Как вы думаете, что случилось?

Поссорились.

Мы поссорились с подругой

И уселись по углам.

Очень скучно друг без друга!

Помириться нужно нам.

Я ее не обижала –

Только мишку подержала,

Только с мишкой убежала

И сказала: «Не отдам!»

(А. Кузнецова)

Вопросы для обсуждения:

- Подумайте и скажите: из-за чего поссорились девочки? (Из-за игрушки);

- А вы когда-нибудь ссорились со своими друзьями? Из-за чего?

- А что чувствуют те, кто ссорится?

- А можно обойтись без ссор?

- Подумайте, как девочки могут помириться? Выслушав ответы, воспитатель предлагает один из способов примирения – автор так закончил эту историю:

Дам ей мишку, извинюсь, Дам ей мячик, дам трамвай И скажу: «Играть давай!»

(А. Кузнецова)

Воспитатель акцентирует внимание на том, что виновник ссоры должен уметь признать свою вину.

Игра «Примирение»

Цель: учить детей ненасильственному способу решения конфликтной ситуации.

Ход игры:

Воспитатель. Когда кто-то нас обижает, мы отвечаем еще более сильной обидой. Если кто-нибудь нам угрожает, мы тоже реагируем угрозой и тем самым усиливаем наши конфликты. Во многих случаях гораздо полезнее сделать шаг назад, признать и свою долю ответственности за возникновение ссоры или драки и подать друг другу руки в знак примирения.

Нам в этой игре помогут Филя и Хрюша (игрушки). Кто-то один из вас будет говорить словами Фили, а другой – Хрюши. Сейчас вы попробуете разыграть сцену ссоры между Филей и Хрюшей, например, из-за книжки, которую принес в группу Филя. (Дети разыгрывают ссору между телевизионными героями, с проявлением обиды и злости.) Ну вот, теперь Филя и Хрюша не дружат, они сидят в разных углах комнаты и не разговаривают друг с другом. Ребята, давайте поможем им помириться. Предлагайте, каким способом это можно сделать. (Дети предлагают варианты: посадить рядом, отдать книжку хозяину и т.д.) Да, ребята, вы правы. В этой ситуации с книжкой можно обойтись и без ссоры. Я предлагаю вам разыграть сцену по-другому. Нужно Хрюше предложить Филе посмотреть книгу вместе или по очереди, а не вырывать из рук, или предложить на время что-нибудь свое – машинку, набор карандашей и т. п. (Дети разыгрывают сцену по-другому.) А сейчас Филя и Хрюша должны помириться, попросить друг у друга прощение за то, что обидели друг друга, и пусть они подадут друг другу руки в знак примирения.

Вопросы для обсуждения с детьми, исполняющими роли:

- Вам трудно было простить другого? Как вы себя чувствовали при этом?
- Что происходит, когда вы сердитесь на кого-нибудь?
- Как вы думаете, прощение – это признак силы или признак слабости?
- Почему так важно прощать других?

Игра «Этюд с содержанием проблемной ситуации»

Цель: проверка степени усвоения правил поведения в сложных ситуациях.

Ход игры:

Воспитатель. Ребята, сегодня во время прогулки произошла ссора между двумя девочками. Сейчас я прошу Наташу и Катю разыграть для нас ситуацию, которая возникла на прогулке. «Наташа с Катей играли в мяч. Мяч покатила в лужу. Катя хотела достать мяч, но не удержалась на ногах и упала в лужу. Наташа начала смеяться, а Катя горько заплакала».

Вопросы для обсуждения:

- Почему Катя заплакала? (Ей стало обидно.)
- Правильно ли поступила Наташа?
- Как бы вы поступили на ее месте?
- Давайте поможем девочкам помириться.

В конце беседы воспитатель делает обобщение:

- Если вы являетесь виновником ссоры, то умейте первыми признать свою вину. В этом вам помогут волшебные слова: «Извини», «Давай я тебе помогу», «Давай играть вместе».

- Чаще улыбайтесь, и вам не придется ссориться!

Игра «Коврик мира»

Цель: научить детей стратегии переговоров и дискуссий в разрешении конфликтов в группе.

Ход игры:

Само наличие «коврика мира» в группе побуждает детей отказаться от драк, споров и слез, заменив их обсуждением проблемы друг с другом.

Для игры необходим кусок тонкого пледа или ткани размером 90 x 150 см или мягкий коврик такого же размера, фломастеры, клей, блестки, бисер, цветные пуговицы, все, что может понадобиться для оформления декорации.

Воспитатель. Ребята, расскажите мне, о чем вы спорите иногда друг с другом? С кем из ребят вы спорите чаще других? Как вы чувствуете себя после такого спора? Как вы думаете, что может произойти, если в споре сталкиваются различные мнения? Сегодня я принесла для нас всех кусок ткани, который станет нашим «ковриком мира». Как только возникнет спор,

«противники» могут сесть на него и поговорить друг с другом так, чтобы найти путь мирного решения своей проблемы. Давайте посмотрим, что из этого получится. (Воспитатель кладет в центре комнаты ткань, а на нее – красивую книжку с картинками или занятную игрушку.) Представьте себе, что Катя и Света хотят взять эту игрушку поиграть, но она – одна, а их – двое. Они обе сядут на «коврик мира», а я присяду рядом, чтобы помочь им, когда они захотят обсудить и разрешить эту проблему. Никто из них пока не имеет права взять игрушку просто так. (Дети занимают место на ковре.) Может, у кого-то из ребят есть предложение, как можно было бы разрешить эту ситуацию?

После нескольких минут дискуссии воспитатель предлагает детям украсить кусок ткани: «Сейчас мы можем превратить этот кусок в «коврик мира» нашей группы. Я напишу на нем имена всех детей, а вы должны помочь мне его украсить».

Этот процесс имеет очень большое значение, так как благодаря ему дети символическим образом делают «коврик мира» частью своей жизни. Всякий раз, когда разгорится спор, они смогут использовать его для разрешения возникшей проблемы, обсудить ее. «Коврик мира» необходимо использовать исключительно с этой целью. Когда дети привыкнут к этому ритуалу, они начнут применять «коврик мира» без помощи воспитателя, и это очень важно, т. к. самостоятельное решение проблем и есть главная цель этой стратегии. «Коврик мира» придаст детям внутреннюю уверенность и покой, в также поможет им сконцентрировать свои силы на поиске взаимовыгодного решения проблем. Это прекрасный символ отказа от вербальной или физической агрессии.

Вопросы для обсуждения:

- Почему так важен для нас «коврик мира»?
- Что происходит, когда в споре побеждает более сильный?
- Почему недопустимо применение в споре насилия?
- Что вы понимаете под справедливостью?

Игры на формирование умения принимать участие в коллективных делах (договариваться, уступать и т.д.)

Игра «Доброе животное»

Цель: содействовать сближению детского коллектива, научить ребят правильно воспринимать чувства тех, кто находится рядом, проявлять эмпатию.

Инструкция: (тихим и таинственным голосом) «Ребята, а теперь давайте встанем и все возьмемся за руки. Мы – одно большое, доброе животное.

Давайте послушаем, как оно дышит! А теперь подышим вместе!».

На вдох – делаем шаг вперед, на выдох – шаг назад. А теперь на вдох делаем 2 шага вперед, на выдох – 2 шага назад. Вдох – 2 шага вперед. Выдох – 2 шага назад.

«Так не только дышит животное, так же четко и ровно бьется его большое доброе сердце».

Стук – шаг вперед, стук – шаг назад. Стук – 2 шага вперед, стук – 2 шага назад.

«Мы все берем дыхание и стук сердца этого животного себе».

Игра «Небоскреб»

Цель: развитие умения договариваться, работать в команде.

Оборудование: складной метр, кубики разного размера, по 3-4 на каждого ребенка.

Ход игры: дети садятся в круг, в центре круга необходимо построить небоскреб. Дети по очереди ставят свои кубики (по одному за ход). При этом они обсуждают, куда лучше положить кубик, чтобы небоскреб не упал. Если хотя бы один кубик упадет, строительство начинается сначала. Взрослый, наблюдающий за ходом строительства, периодически измеряет высоту постройки.

Примечания: взрослый в данной игре занимает место стороннего наблюдателя, он может вмешаться в ход игры только в случае возникновения неконструктивного конфликта. Дети должны самостоятельно найти общий язык, преследуя игровую цель: построить как можно более высокую башню, более или менее устойчивую. В конце игры взрослый может провести аналогию между башней и командной работой, поясняя детям, что играя сообща можно сделать более устойчивую и высокую башню.