

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

МИСЮРКЕЕВА ОЛЬГА СЕРГЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

21.05.2019

Руководитель

канд. пед. наук., доц. Шкерина Т.А.

21.05.2019

Дата защиты

24.06.2019

Обучающийся

Мисюркеева О.С.

21.05.2019

Оценка

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	6
1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста.....	6
1.2. Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогический феномен	12
1.3. Особенности межличностного общения старших дошкольников, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в условиях интернатного учреждения	25
Выводы по I главе	40
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	42
2.1. Организация и методики исследования	42
2.2. Анализ и интерпретация результатов.....	49
2.3. Методические рекомендации по развитию коммуникативных умений старших дошкольников, оставшихся без попечения родителей	63
Выводы по II главе	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	72
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	75
Приложения	79

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Дети в дошкольном возрасте активно общаются со сверстниками, с родителями, с воспитателями, коммуникативные умения способствуют позитивному построению таких взаимоотношений [9, с. 25–26].

Развитие коммуникативных умений положительным образом сказывается на социальном развитии ребенка. Взаимное доверие, доброта, готовность к сотрудничеству, открытость, способность понимать эмоции, передавать свои эмоции, легко вступать в новые диалоги эти качества приобретаются детьми в процессе общения со сверстниками. В процессе общения со взрослым ребенком усваиваются социальные нормы поведения, расширяется кругозор, повышается самостоятельность, происходит творческое развитие.

В настоящее время среди наиболее актуальных проблем, стоящих перед отечественным дошкольным образованием, выступает проблема развития у дошкольников коммуникативных умений. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится, что образовательная программа ДООУ должна быть направлена на «... создание условий развития ребенка, открывающих возможности для его позитивной социализации, его личностного развития ... на основе сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующим возрасту видам деятельности» [40].

Дошкольное детство – очень значительный этап становления человека. Его существование обусловлено общественно-историческим и эволюционно биологическим развитием общества и определенного индивидуума, что определяет задачи и способности развития ребенка данного возраста [11, с. 25].

Многие ученые изучают коммуникацию среди дошкольников, потому что у ребенка в этом возрасте начинают развиваться разнообразные виды

деятельности и общение. Так, изучению проблемы развития коммуникативных умений старшего дошкольного возраста посвящены работы таких педагогов, как: О.А. Александрова, Ю.В. Бессмертная, С.С. Бычкова, Н.В. Волкова, Л.А. Дубина, Н.В. Ключева, С.В. Коноваленко, Е.А. Кулигина, Р.К. Трещук [35, с. 367]

Общение представлено в виде одного из наиболее важных направлений в жизни дошкольника. Причиной тому служит тот факт, что лишь социальное взаимодействие способно сформировать человека. Мощнейшим средством, используемым для налаживания такого взаимодействия, служит общение. Проблемы, связанные с налаживанием рассматриваемого взаимодействия обоснованы тем, что в течение дошкольного возраста, за счет общения, происходит формирование наиболее значимых структурных элементов, характеризующих личность ребенка.

От того, когда должно внимание будет уделено сфере общения, зависит возможность корректирования коммуникационного процесса и тех умений, которые в нем применяются.

Низкий уровень развития коммуникативных умений служит причиной для возрастания вероятности того, что в будущем у ребенка возникнут проблемы во взаимоотношениях с социумом. Общаясь со взрослыми ребенок осуществляет компенсацию собственных недостаточно развитых коммуникативных умений за счет активности взрослого. Контакт со сверстниками наладить будет сложнее, помехой тому будет служить недостаточность развития коммуникативных умений.

Отсутствие должного развития коммуникативных умений у ребенка является причиной отсутствия у него необходимого уровня общения с одногодками. Такой ребенок может быть не принят ими по той причине, что у него имеются трудности в организации общения. Из-за отсутствия интереса со стороны окружающих, у него могут возникать ощущения уязвимости, отверженности. Как результат, самооценка может быть занижена, контакты приобретают большую робость, ребенок становится замкнутым или

конфликтным. Возникновение трудностей в общении может произойти у любого ребенка. Поэтому от того, как ребенок общается со сверстниками, будет зависеть направление его развития. Что отражает актуальность данного исследования.

Цель исследования: выявление особенностей коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: коммуникативные умения.

Предмет исследования: особенности коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: предполагаем, что существуют особенности коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста, характеризующиеся в более низком уровне их развития (организационных, перцептивных, коммуникативных) и таких коммуникативных качеств личности как эмпатийность, инициативность и в более высоком уровне развития стремления к конфронтации в отличие от их развития у старших дошкольников, воспитывающихся в семье.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи исследования:

1. Раскрыть сущность понятия «коммуникативные умения».
2. Проанализировать психологические особенности детей старшего дошкольного возраста.
3. Выявить уровень развития коммуникативных умений и качеств личности у детей-сирот старшего дошкольного возраста.
4. Разработать методические рекомендации по формированию коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Теоретическая и методологическая основа исследования:

– теоретические положения о развитии личности в зависимости от влияния среды, обучения и воспитания (Е.С Заир-Бек, М.И Шилова, Г.И. Щукина и др.);

– деятельностный подход к развитию личности (А.Н Леонтьев, С.Л Рубинштейн. и др.);

– положения о проблеме развитие коммуникативных умений в дошкольном возрасте, представленные в исследованиях Н.И. Карасева, А.А. Леонтьева, Т. Ньюкомба.

Для решения поставленных задач применялся комплекс методов исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, официальных документов); эмпирические (наблюдение, беседа, тестирование), методы математической статистики (U-критерий Манна- Уитни).

База исследования: исследование проводилось в городе Красноярске в муниципальном казённом учреждении (МКУ) социальный приют «ХХ» и муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № ХХХ». В качестве испытуемых участвовали 50 детей старшего дошкольного возраста, из них 25 человек дети-сироты старшего дошкольного возраста, и 25 дети старшего дошкольного возраста из семей.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты можно учитывать при организации коррекционно-развивающей работы с детьми-сиротами старшего дошкольного возраста.

Те результаты, которые будут получены, могут выступить основой для проведения подготовительных мероприятий, в которых будут участвовать учителя и воспитатели учреждений образования, где воспитываются дети-сироты. Аналогичная информация необходима для проведения мероприятий, связанных с переподготовкой указанных лиц. Результаты, полученные при проведении исследования, могут быть использованы при обучении на спецкурсах, создании методических основ, пособий учебного типа, используемых на базе педагогических вузов.

Основное содержание работы: выпускная квалификационная работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, библиографического списка в количестве 47 источников, 4 приложений. Текст иллюстрирован 12 таблицами и 6 рисунками, отражающими основные положения и результаты исследования.

ГЛАВА I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста

Л.С. Выготский провел работу, связанную с определением роли, занимаемой общением в развитии психики ребенка. Результатом этой работы стало соответствующее положение. В нем идет речь о том, что психологической природой человека является весь объем человеческих отношений, которые были перенесены внутрь и стали отражаться в функциях личности и ее структуре. Работы данного автора содержат указание на наличие взаимосвязи и взаимозависимости в отношениях, возникающих между детьми, а также детьми и взрослыми. Исходя из психического развития ребенка, можно отметить, что подражая выполнению коллективной деятельности, ребенок, находящийся под руководством взрослого, способен выполнить большую работу, что будет сопровождаться пониманием и самостоятельностью.

Ребенок может стать человеком лишь тогда, когда он становится получателем общественно-исторического опыта человечества, возникающего при общении с людьми более старшего поколения, которые выступают носителями такого опыта.

Психическое развитие ребенка во многом зависит от общения, представляющего собой его важнейшую составляющую. По мнению М.И. Лисиной, процесс общения, осуществляемый ребенком, представляет собой круг активный действий, за счет выполнения, которых он реализует передачу и получение информации. Общение необходимо для того, чтобы между ребенком и окружающими его лицами был установлен круг эмоционально окрашенных отношений. Потребности материального и духовного типа удовлетворяются ребенком при общении. Автор считает, что при общении со взрослыми, выделяется круг экспрессивно-мимических,

предметно-действенных и речевых средств, появление которых происходит с определенной последовательностью и в определенных интервалах. Контактируя с одногодками, ребенком используются аналогичные категории, присущие оформлению общения. Овладение ими в полной мере происходит к трехлетнему возрасту. Автор делает акцент на том, что для младших школьников ведущими являются те операции, которые отличаются выразительностью и практичностью. В старшем дошкольном возрасте на переднем плане оказывается речь, выступающая основным коммуникативным средством.

А.Г. Рузской выделен ряд форм, при помощи которых происходит общение между детьми, находящимися в одном возрасте. К таковым стоит относить эмоционально-практическую, ситуативно-деловую, внеситуативно-деловую форму. Они находятся в режиме постоянной смены друг друга. Для каждой из таких форм характерно наличие определенных параметров (потребность в общении, мотив, средства). За счет формы общения можно установить те характеристики, которые раскрывают содержательную сторону коммуникации, присущей дошкольникам. Вместе с повышением возрастных показателей происходит рост отделения общения от иного взаимодействия, а также повышение активности в отношении сверстников, участие во внеситуативном общении и ином взаимодействии с равными партнерами [33, с. 19].

За счет исследований, проведенных Р.К. Терещук, был определен круг параметров, указывающих на коммуникативную деятельность детей, находящихся в школьном возрасте [39, с. 38]:

– наличие социальной чувствительности, выраженной в способности ребенка к восприятию того воздействия, которое исходит от коммуникативных партнеров, а также реагированию;

– наличие коммуникативной инициативы, за счет которой ребенок проявляет инициативу к общению с иными детьми, склоняет их к контакту, перестраивает или прекращает их;

– наличие эмоционального отношения, формирование которого происходит в индивидуальном порядке, относительно каждого ребенка. Оно базируется на опыте взаимодействия и указывает на имеющееся расположение.

Проводя изучение такого направления, как общение ребенка со сверстниками, было ведено ряд особенностей. Авторы – М.И. Лисина и А.И. Сильвестру, сделали вывод о том, что первой отличительной особенностью, возникающей при контакте ребенка с кругом сверстников, является проявление яркой эмоциональной насыщенности. Те разговоры, в которых участвуют дети и взрослые, отличаются спокойствием, отсутствием экспрессии. В то время, общение между сверстниками, характеризуется наличием смеха, крика, резких интонаций и пр. При таком общении можно выявить большое количество проявлений экспрессивно-мимического типа, что подчеркивается яркими выразительными интонациями (радость, негодование и пр.).

Второй особенностью, присущей данным контактам, необходимо считать наличие нестандартности в детских высказываниях. При совместном разговоре ребенок может использовать круг непредсказуемых выражений и слов, что будет свидетельствовать проявлением его индивидуальности и творческой самостоятельности.

Третьей особенностью выступает наличие преобладающей численности высказываний инициативного типа и незначительным количеством ответных высказываний. Представленные характеристики указывают на невозможность надлежащего построения бесед.

Четвертым отличием выступает богатство такого общения и его функций. Зачастую, при общении с одноклассниками является более богатым. Это обосновано тем, что действия партнера являются управляемыми, контролируемыми. Ребенок может сравнивать собеседника с собой, навязывать ему свои образы, контролировать совершаемые им действия [20].

Находясь в диалоге со взрослым, происходит обучение разговору. В это

время ребенок начинает понимать, как люди слушают и понимают друг друга, как усваивают новую информацию. Беседы с одногодками позволяют: выразить себя, участвовать в разнообразных отношениях, управлять другими.

Отечественные психологи и педагоги провели ряд исследований на предмет уточнения того, что дошкольный возраст должен признаваться сензитивным периодом, в котором развивается общение. Представленный возрастной этап включает в себя ряд коммуникативных изменений, которые влекут увеличение коммуникативных партнеров. Первые годы жизни ребенка всегда сопровождаются общением со взрослыми, только взрослея его круг общения расширяется, дополняясь детьми. В процессе взросления происходит изменение в отношении ребенка к иным сверстникам, что проявляется в его идентификации с ними. Это означает, что нахождение ребенка в дошкольном возрасте влечет его участие в общем коммуникативном пространстве.

В старшем дошкольном возрасте дети принимают участие в коммуникативной деятельности. Фактически, они принимают на себя роль ее носителей. Произвольность управления, осуществляемого в отношении собственного поведения, является основой формирования способностей к коммуникации.

А.Н. Леонтьевым было отмечено, что для полноценного общения человеку необходимо наличие ряда способностей, связанных с быстрым и правильным ориентированием в общении. Человеку необходимо предпринимать меры к планированию собственной речи, правильному выбору содержания акта общения. У него должен иметься такой арсенал средств, за счет которых он будет передавать содержание. Еще одним умением является обеспечение обратной связи. Отсутствие хотя бы одного звена не позволит говорящему достичь желаемого результата, по причине неэффективности своей речи [10, с. 21].

С учетом представленной логики реализуется деятельностно-практическая культура, при которой у ребенка происходит приобщение к социальным формам активности, лежащим в основе образования способов

определения целей, выбора средств и установления очередности, прогнозирования действий, выполняемых ребенком и эффекта от них. Ребенок осуществляет приобретение опыта в преодолении трудностей, контроле выполнения определенных действий и оценивании результатов.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка появляются способности к сознательному управлению своим поведением, связанным с коммуникацией.

У него появляется:

- заинтересованность к тем умениям, которые им приобретаются;
- круг знаний о сути «общения» и тех способах, за счет которых оно осуществляется;
- практика применения действий коммуникативного характера, а также творческие начала в их выполнении.

К моменту наступления старшего дошкольного возраста дети обладают большим опытом жизни в коллективе, что выражается в наличии у них устойчивых коллективных связей. Они становятся инициативными, способными к самоорганизации, самостоятельному оцениванию.

Совместная практическая деятельность с другими детьми является основой усвоения таких навыков, которые связаны с организованным поведением, совместным трудом, согласованными игровыми действиями, базирующимися на общем замысле. Такие черты способствуют активному развитию ребенка, проявлению у него целеустремленности, личной уверенности. В 6-летнем возрасте происходит проявление, а в 7-летнем закреплении особого интереса ребенка к общественно направленному труду, играм и занятиям, связанным с общественными явлениями и иным содержанием. Все эти действия направлены на получение определенного опыта.

Учитывая представленное, можно говорить о том, что время нахождения ребенка в дошкольном возрасте служит сензитивным периодом, в течение которого общение развивается. В это время происходит целенаправленное формирование умений и навыков коммуникации. Старший дошкольный

возраст характеризуется принятием на себе ребенком функции носителя коммуникативной деятельности.

На представленном возрастном этапе происходит последовательная смена таких форм общения у ребенка с детьми, как:

- эмоционально-практической;
- ситуативно-деловой;
- внеситуативно-деловой.

Отмечается выполнение отделения общения от иных вариантов взаимодействия. Это проявляется в активности в отношении сверстников, ведении внеситуативного общения, гибкости и равноправии наряду с партнером.

Можно отметить круг параметров, характеризующих коммуникативную деятельность, выполняемой дошкольниками: наличие социальной чувствительности, коммуникативной инициативы, эмоционального отношения.

Существуют и те особенности, которые характеризуют коммуникацию между сверстниками изучаемого возраста:

- наличие яркой эмоциональной насыщенности;
- выделение нестандартности в оборотах речи, высказываниях;
- широкий функционал общения и его богатство.

У детей, находящихся в старшем дошкольном возрасте, возникают способности к сознательному управлению собственным поведением в процессе коммуникации. Оно выражено в:

- наличии заинтересованности в приобретении дополнительных умений;
- получении знаний об общении и тех способах, при помощи которых может быть построена коммуникация;
- применении действий коммуникативного характера в процессе общения.

1.2. Коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста как психолого-педагогический феномен

Процесс, в рамках которого личность развивается, а ее жизнедеятельность устанавливается, непосредственно зависит от того, каким является социальное окружение субъекта. В качестве такого окружения у ребенка имеется семья, представленная в лице значимых взрослых, сверстников, предметного мира и природы.

При взаимодействии с иными людьми, со стороны ребенка осуществляется удовлетворение социальной потребности в общении. Л.И. Божович, как представитель отечественной психологии, считает, что такая потребность обладает побуждающей силой, за счет которой психика ребенка развивается наряду с социальными потребностями. [1, с. 365].

По сути, общение представляется в виде «сквозного механизма», применяемого для того, чтобы реализовать потенциальные возможности и развить психическую сферу ребенка, что подразумевает: улучшение процесса усвоения и воспроизведения данных; повышение мыслительной активности; создание обобщений с большой емкостью и пр.

Изучаемый элемент является способом и условием, при котором происходит социальное развитие личности, создаются основы для эффективной реализации ее функций [7, с. 154]. Общение оказывает позитивное воздействие на личность, что выражается в ускорении развития ребенка, исправлении имеющихся у него, по причине неправильного воспитания, дефектов. Основная сложность, присущая детям, находящимся в старшем дошкольном возрасте, заключается в отсутствии должной способности к пониманию тех проблем, которые имеются у собеседника. Ребенку сложно представить те переживания и эмоции, которые испытывает второй человек.

Данной особенностью, например, можно объяснить наличие в поведении ребенка жестокости по отношению к окружающим. Подчеркнем, что ребенок

дошкольного возраста также пока не обладает умением понимать обиду и боль другого человека, но постепенно в процессе получения опыта общения с разными людьми у него развивается социальная восприимчивость, т.е. стремительно развивается способность понимать и учитывать желания и чувства других людей, причины их поступков. Только в этом случае между людьми могут устанавливаться особые отношения, выражающиеся во взаимной симпатии, дружбе, любви (Л.И. Божович, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Я.А. Коломенский, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин и др.) [17, с. 18]

С точки зрения психологов, общение представляется в качестве сложного и многопланового процесса, за счет которого межчеловеческие контакты устанавливаются и развиваются. Поводом к возникновению общения служат потребности в осуществлении совместных действий, что подразумевает информационный обмен, стратегическое взаимодействие, понимание второй стороны. Общение характеризуется коммуникативным, интерактивным и перцептивным элементом.

Коммуникативной стороной необходимо считать обмен информацией, происходящий между теми субъектами, которые общаются. Интерактивной стороной является взаимодействие между участниками, связанное не только с обменом идеями, но и фактически осуществляемыми действиями. Перцептивной стороной признается взаимное восприятие и познание партнеров, в результате которого между ними устанавливается взаимопонимание. Представленные стороны не находятся в изоляции, что означает их постоянный контакт с неопределенным кругом лиц.

А.Н. Леонтьевой было высказано мнение о том, что по содержанию общение представлено в виде информации, передаваемой в процессе межиндивидуальной коммуникации.

Цель общения представлена в виде того, ради чего индивид осуществляет данную активность. Наиболее важными целями стоит считать: получение информации и ее передача, воспитание лиц и их обучение,

согласование взаимодействия и пр. [17, с. 23].

Для того чтобы осмыслить изучаемую категорию, отечественные ученые используют следующие подходы. По мнению одних авторов общение представлено в виде части деятельности, остальные считают, что общение и деятельность не могут являться тождественными понятиями.

Основное отличие общения от деятельности заключается в том, что для первого понятия характерно наличие субъект-субъективных, а не субъект-объективных отношений. Можно согласиться с мнением о том, что представленное замечание обладает существенным значением.

Коммуникация, складывающаяся между людьми, может возникать в то время, как они выполняют различные общественные функции [21, с. 151]. Выполнение совместной деятельности позволяет развить круг специфических явлений, связанных с содействием, соревнованием, возбуждением и пр.

Выполнение деятельности связано с реализацией межличностных отношений, в то же время, такие процессы преобразуют субъектов. В качестве общения необходимо рассматривать особую коммуникативную деятельность, за счет которой формируются взаимоотношения [20, с. 27].

Коммуникативная деятельность – это умение вступать в общение и устанавливать деловые контакты, связи, отношения. Как правило, в повседневной жизни мы привыкли называть это одним словом – коммуникабельностью. Это устойчивый навык, который складывается из следующих качеств [20, с. 28]:

- умения четко выражать мысли (как устно, так и письменно);
- умения грамотно выстраивать речь (как устную, так и письменную);
- умения расположить к себе собеседника;
- умения слушать собеседника;
- не конфликтности;
- знания делового этикета;
- умения прогнозировать «ход» общения;
- общения в стрессовой ситуации (конflikте) [1, с. 301].

Выполнение коммуникативной деятельности не может осуществляться при условии, что межличностное взаимодействие (понимание между людьми) отсутствует. На этапе общения происходит появление субъект-субъективных отношений. Это связано с тем, что со стороны каждого участника (субъекта) проявляется активность, адресованная в адрес другого субъекта, выражаемая отношением к партнеру и его восприятию.

Дети, чей возраст является старшим дошкольным, выступают в лице активных носителей коммуникативной деятельности и ее субъектов. Произвольность, появляющаяся при управлении своим поведением, позволяет формировать коммуникативные умения. Дети общаются либо между собой, либо со взрослыми. Имеется потребность в рассмотрении общения, представленного в форме «ребенок-взрослый». В виду того, что для каждого вида деятельности характерно использование определенных средств, М.И. Лисина выделила круг речевых средств, которые применяются в упомянутых отношениях. Так, происходит использование экспрессивно-мимических, предметно-действенных и речевых средств, появление которых осуществляется с определенной последовательностью и в определенных интервалах.

Субъект (от лат. Subjectus – находящийся у основания) – носитель предметно-практической деятельности и познания, «активный деятель», источник осознанной, целенаправленной активности. В философии под субъектом понимается активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей человек, противостоящий внешнему миру как объекту познания [40, с. 465].

В виде промежуточного итога можно отметить, что общение, являющееся коммуникативной деятельностью, связано с осуществлением целенаправленной активности со стороны его участников. Все это необходимо для того, чтобы обеспечить реализацию совместных действий, взаимного понимания и влияния сторон. Применение коммуникативного подхода позволяет выделить несколько преимуществ общения, которые связаны с

определенными качественными преобразованиями.

М.И. Лисина представила критерии, за счет которых может определить, является взаимодействие общением или не является им:

- 1) наличие внимания и интереса к собеседнику, отсутствие которого не позволяет говорить о взаимодействии;
- 2) наличие эмоционального отношения к субъекту;
- 3) потребность в внимании партнера, ее привлечение за счет личной инициативы;
- 4) наличие чувствительности к тем отношениям, которые проявлены со стороны партнера.

Совокупность представленных критериев позволяет говорить о том, что конкретное взаимодействие является общением. Имеется потребность в обращении внимания на то, что наряду с понятием «общения» нередко применяют и понятие «коммуникации».

Последний термин наделен смысловым аспектом, демонстрирующим социальное взаимодействие. Совместное употребление понятие осуществляется в качестве эквивалентных [18, с. 67].

Иные научные области рассматривают коммуникацию в качестве среды, способа социализации, цели, с которой лица овладевают кругом определенных умений. Антропологи рассматривают коммуникацию совместно с трудом. Оба элемента создают условия очеловечивания субъекта. В семиотике она представлена в качестве обмена знаками, имеющими языковое и неязыковое выражение. Психологи рассматривают ее в качестве стержневого компонента, за счет которого формируется индивидуальности и личность. Социальная психология подразумевает под данным понятием способ и среду социализации, в которой происходит реализация социальных замыслов лица, являющегося членом общества.

Наиболее часто понятие коммуникации используется, как процесс, при котором происходит передача информации и обмен ею.

Коммуникацией (от лат. communication – связь) признается процесс,

отличающийся многогранностью и качественностью, за счет которого устанавливается духовно-психологическая связь, являющаяся проявлением общения людей при проведении между ними действий, связанных с обменом информацией. По видам, коммуникация может носить вербальный и невербальный характер. Ее рассматривают, как межличностное общение, результатом которого является проявление таких чувств, как соучастие, сопереживание, взаимопонимание, сочувствие. Это означает, что не только речевой обмен данными, происходит у людей, но им эмоциональный контакт [19, с. 215].

А.Н. Леонтьев утверждает, что человеческая коммуникация специфична. Она заключается в обмене значениями между людьми, их уточнением и обогащением, что необходимо для того, чтобы произошло создание общего смысла.

Очередная специфическая характеристика заключается в том, что при обмене информации происходит взаимное влияние сторон на их поведение и те отношения, которые у них имеются. Воздействие может носить: когнитивный характер, что подразумевает получение данных; аффективный характер, выражаясь в изменении эмоционального фона; психомоторный характер, предполагая получения новых умений моторного или перцептивно-моторного типа. Процесс, при котором стороны обмениваются информацией, связан с содержанием речи, звучанием голоса, иными чертами, характеризующими участников (поза, жесты, мимика). Могут возникать ситуации, при которых выполнение выразительных движений подменяется органическими реакциями. В этом случае можно отметить наличие четких выражений и взаимодействий между участниками общения.

Те средства, за счет которых осуществляется коммуникация, могут иметь материальное выражение. Это подтверждается тифлопедагогикой и сурдопедагогикой, исходя из которой при выполнении материального общения, выполняемого за счет использования предметов материальной реальности, коммуникативные средства формируются у детей, отнесенных к

числу слепоглухонемых. В виду того, что общение является процессом, связанным с разумным пониманием и осознанной передачей информации, возникает потребность в обязательном наличии того предмета, за счет которого оно будет проводиться. Коммуникативными средствами можно считать речь, мимику, телодвижения, сопровождающиеся определенными знаками и пр.

Выступая средством коммуникации, речь прошла длительный и трудный путь, в течение которого получала онтогенетическое развитие. Со стороны Л.С. Выготского, за речевым аспектом был признан доминирующий статус, что свидетельствует о развитии детей за счет его использования, а также их социализации.

М.И. Лисина выделяет три этапа в развитии речи ребенка [19, с. 124]:

- довербальный этап, когда ребенок еще не говорит и не понимает обращенную речь (хотя, вероятно, воспринимает некоторые невербальные элементы коммуникации), но у него формируются предпосылки для вербального общения, такие, например, как избирательная и более активная ориентировочная реакция на речевые звуки по сравнению с неречевыми, основа будущего фонематического слуха, становления звукового репертуара;
- этап начальной вербальной коммуникации, когда ребенок начинает понимать и произносить высказывания: формируется как бы «каркас» коммуникативных отношений с окружающими;
- этап развернутой вербальной коммуникации.

Нахождение ребенка в возрасте 5–7 лет, является тем периодом, в течение которого осуществляется развернутая вербальная коммуникация. При проведении настоящего исследования важным направлением признана вербальная коммуникация, являющаяся базой развития ребенка, находящегося в дошкольном возрасте.

В ряде экспериментальных работ, авторами которых выступили А.С. Звоницкая, А.М. Леушина, иные практики и теоретики, руководство за деятельностью которых осуществлял С.Л. Рубинштейн, прослеживалось

наличие исходной зависимости, указывающей на то, что речь формируется исходя из предметного содержания и ситуации, в которой происходит общение [35, с. 506].

Развитие речи ребенка связано с наличием тесного контакта со взрослыми. Только взрослый человек может выполнять постановку коммуникативных задач. Авторы А.Г. Рузская, М.Г. Елагина, И.А. Залыгина установили, что со стороны ребенка не осуществляется пассивного воспроизведения заданных речевых образов. Он осуществляет активное присвоение тех коммуникативных средств, использование которых необходимо ему для того, чтобы коммуникативные задачи были разрешены. Из этого следует, что при наличии у ребенка разнообразного вербального материала, в его адрес должны быть направлены вопросы, а также поставлены коммуникативные задачи, имеющие определенную сложность. Для разрешения таких задач ребенок будет вынужден к использованию новых средств общения, что увеличит показатель эффективности его взаимодействия со взрослыми, активизирующими и мотивирующими его действия.

Наличие взрослого в жизни ребенка является основным условием, при котором происходит личностное развитие несовершеннолетнего. Взрослый принимает непосредственное участие в данном процессе. Лишь после того, как ребенок примет мотивы взрослого, и они станут его внутренними мотивами, можно будет утверждать, что они реально действуют и побуждают ребенка к коммуникации.

Невзирая на то, что в качестве вербальной коммуникации понимается форма, при которой круг психологических закономерностей, присущих процессу общения, представляется в виде наиболее приемлемом для исследования, в знаковую систему включены естественные и искусственно созданные языки (шифры, язык глухих), так и паракоммуникация (жест, мимика, интонация).

Исследования показывают, что посредством невербального общения

происходит передача 85% информационных данных. Значимость, присущая невербальным средствам, подчеркнута со стороны В. Сатира. Автор считает, что именно за их счет внимание партнера может быть привлечено, а контакт поддержан.

В настоящее время распространена теория согласованности и взаимодействия языковой и кинестетической систем. Жесты и знакомые телодвижения (в том числе и мимика) обладают значениями того же типа, что и значения, кодируемые вербально [30, с. 222]. Невербальный контекст взаимодействия связан с моментом обмена эмоциональными переживаниями, отраженными в речи, мимике и пантомимике, которые требуют воспроизведения огромного множества ассоциативных связей, насыщенных образами и эмоциональными компонентами [25, с. 110].

Отмечая наличие тесной связи вербальных и невербальных средств общения, Б.Г. Ананьев подчеркивал их взаимодействие с экспрессивными реакциями поведения (мимика-соматическими, интонационными, жестикулярно-техническими и др.) [1, с. 267].

На ранних этапах коммуникативного развития жесты и мимика являются основными средствами общения, и, как правило, отставание в развитии вербальной речи сочетается у детей с бедностью жестовой речи.

Таким образом, коммуникативный акт включает в себя не только умение вступать в контакт и вести разговор с собеседником, но и умение внимательно и активно слушать, и слышать, использовать мимику, жесты для более экспрессивного выражения своих мыслей. Осознание особенностей себя и других людей так же влияет на конструктивный ход общения.

В.А. Кан-Калик, рассматривая коммуникативную деятельность как составную часть человеческого бытия, подчеркивают, что проблема состоит в том, что не все люди представляют себе, каким образом могут быть реализованы те или иные коммуникативные акты. Из этого следует, что для того, чтобы совершать эти коммуникативные акты, необходимо обладать определенными знаниями, навыками и умениями. Соответственно в процессе

обучения должна быть заранее определена целевая установка на формирование коммуникативных умений личности, а значит должны быть определенные средства и методы их формирования [11, с. 149].

Коммуникативные умения предполагают «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения», возможность быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях [27, с. 119].

Адаптивность – непрерывный процесс и результат активного приспособления ребенка к условиям окружающей среды, меняющимся коммуникативным ситуациям, в результате которых происходит освоение, накопление и использование жизненного опыта.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и решается это через задачи образовательной области «Социально-коммуникативное развитие». В содержание этой области говорится: «направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий, развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками» [40].

Цель программы: формирование коммуникативных умений у старших дошкольников.

Задачи программы:

- 1) развить умения детей принимать и передавать информацию;
- 2) развить умение взаимодействовать с партнером, решать конфликтные ситуации и межличностные конфликты конструктивными способами;
- 3) сформировать умение воспринимать другого человека, воспринимать межличностные отношения.

В качестве планируемых итоговых результатов освоения детьми

основной общеобразовательной программы дошкольного образования выступают интегративные качества ребенка. На основе анализа рассмотренного ранее документа выделим интегративные личностные качества, связанные с коммуникативной сферой детей дошкольного возраста: владение диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми, использование вербальных и невербальных средств общения, способность изменять стиль общения со взрослым или сверстником [там же].

С опорой на Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, анализ ряда диссертационных исследований по проблематике настоящего исследования, были выделены коммуникативные умения, соответствующие дошкольному возрасту:

- умение употреблять средства вербального и невербального общения;
- умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров;
- умение помогать партнеру и самому принимать помощь;
- умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера;
- умение проявлять эмпатийность, доброжелательность к партнерам [40; 43, с. 14].

С целью дальнейшего диагностирования обозначенных коммуникативных умений, соотносим их с соответствующими методиками, представленными в табл. 1.

Методика диагностики коммуникативных умений

Коммуникативные умения	Методы диагностики
умение употреблять средства вербального и невербального общения	карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)
умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями партнеров	«Изучение коммуникативных умений» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова), методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер)
умение помогать партнеру и самому принимать помощь	«Изучение коммуникативных умений» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)
умение замечать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера	карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)
умение проявлять эмпатийность, доброжелательность к партнерам	карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)

Считаем, что выделенные коммуникативные умения не противоречат по содержанию умениям, отраженных в структуре интегративных личностных качеств, обозначенных в федеральных государственных требованиях к структуре основных общеобразовательных программ дошкольного образования.

Ряд ученых (Л.А. Кондух, Г.К. Селевко и др.) определяют коммуникативные умения как способность личности к эффективному

выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных или новых условиях, с помощью которых возможно осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности [13, с. 34].

Таким образом, можно подвести следующий итог.

Возрастной период пяти-семи лет совпадает с этапом развернутой вербальной коммуникации. Общение как коммуникативная деятельность предполагает целенаправленную активность ее участников, обеспечивающую взаимодействие, взаимовлияние и взаимопонимание.

Под коммуникацией понимается система, в которой осуществляется взаимодействие; и процесс взаимодействия, и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию, и смысловой аспект социального взаимодействия.

Основной моделью при анализе коммуникации мы выбрали интеграционную модель коммуникации, так как она исходит из того, что субъекты коммуникации и коммуникатор, и реципиент – равноправны, связаны как взаимными ожиданиями и установками, так и общим интересом к предмету общения. Сама же коммуникация выступает как реализация такого интереса с помощью передаваемых сообщений. Этот подход выдвигает на первый план достижение согласия между партнерами по коммуникации.

Коммуникативные умения предполагают «ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения», возможность быстро и адекватно ориентироваться в многочисленных и разнообразных коммуникативных ситуациях.

Под коммуникативными умениями в контексте настоящего исследования понимается способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний в измененных или новых условиях, с помощью которых возможно осмысливать имеющуюся информацию, составлять план достижения цели, регулировать и контролировать процесс деятельности.

1.3. Особенности межличностного общения старших дошкольников, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в условиях интернатного учреждения

Процесс формирования личности поставлен в зависимость от ряда факторов, которые требуют от нее выполнения активных действий и наличия определенных поведенческих характеристик. К первой группе относятся макрофакторы (общество, государство, планета), со стороны которых осуществляется влияние не процесс социализации всех людей, проживающих на планете, а также их отдельных групп, населяющих определенные государства. Вторую группу представляют мезофакторы, представляющие собой те условия, при которых происходит социализация целых групп населения, объединение которых выполнено исходя из национального признака, места проживания, прочих характеристик. Представленные факторы оказывают прямое и опосредованное влияние на уровень социализации, что происходит посредством таких микрофакторов, как семья, организация, группа лиц одного возраста. В рамках каждой такой группы осуществляется воспитание представителей социума. Микрофакторы способны влиять на межличностное взаимодействие детей, организация которого осуществляется агентами социализации. В их лице выступают те лица, которые совместно проживают с детьми или ведут жизнедеятельность (представители семьи, учебного заведения, друзья и пр.) [29, с. 378].

В течение всего срока дошкольного воспитания у ребенка происходит овладение социальным пространством, в котором происходит построение системы нормативного поведения, связанной с теми межличностными отношениями, в которых участвуют взрослые и дети.

Воспитание ребенка в учреждении интернатного типа является причиной получения несколько иной базы, в которой микрофакторы социализации построены в иной иерархии. При таком воспитании агенты социализации представлены в качестве коллектива сверстников, воспитателей

интерната и пр. При проведении наблюдений было выявлено, что результат процесса воспитания ребенка-сироты и ребенка, имеющего семью, обладает существенными отличиями, которые связаны не только с данными жизненного опыта, но и спецификой развития таких детей. У многих воспитанников интернатов отмечается наличие отягощенной наследственности, что сопровождается депривационным синдромом, который ярко выражен.

В виде депривации признается осуществление лишения или ограничения возможности к удовлетворению потребностей, присущих организму. Исходя из того, чего не достает ребенку, депривация может быть материнской, эмоциональной, сенсорной, психосоциальной и т.д.

Возникновение психической депривации у ребенка, который лишен родительского попечения и находится в интернате, происходит, зачастую тогда, когда такой ребенок рождается. Проявлением такого состояния является недостаток эмоционального общения, поддержки и помощи, наличие не удовлетворенных потребностей, относящихся к числу основных [3, с. 154]

Анализируя те особенности, которые характерны состоянию здоровья новорожденного, передаваемого на воспитание в дом ребенка, В.И. Брутман установил, что у нежелательных младенцев выделяются факторы, указывающие на их слабость, в сравнении со сверстниками, воспитываемыми в полной семье. Примерно 60% воспитанников таких учреждений представлены в лице детей, имеющих хроническую патологию. Зачастую, наиболее пострадавшей является ЦНС. Около 55% таких детей имеют физические недостатки (отставание в развитии). Упомянутые статистические данные являются актуальными на 2018 год.

В основе психологических проблем, возникающих у детей-сирот, лежит депривация, свойственная их матерям. Именно является началом депривации ребенка. Причиной ее возникновения служит отсутствие достаточного объема любви матери. Из-за такого отсутствия происходит возникновение неврозов в течение всего жизненного периода.

В результате того, что мать заботится о своем ребенке, поддерживает его

и проявляет в его отношении свою любовь, у последнего возникает ощущение безопасности. А.Г. Маслоу, осуществивший выделение потребностей человека и объединивший их в иерархию, указывает, что наличие потребности в безопасности является первостепенной необходимостью. Ее обеспечение в период детства, осуществляется за счет родителей [25, с. 345].

Факт того, что ребенок имеет потребность в безопасности, требует ее удовлетворения. В противном случае, невозможно обеспечить надлежащее развитие ребенка и создание у него ощущения благополучия. Возникнуть такое чувство может лишь тогда, когда фактическое окружение, в котором находится ребенок, будет стабильным и закономерным. Обеспечить такие условия можно за счет формирования у ребенка зависимости от его родителей, что в свою очередь является стимулом для родителей в поддержании такого окружения. Представленное позволило описать конструктивную роль зависимости, имеющейся у детей на этапе раннего детства [22, с. 394].

В действительности, контакт с матерью является для ребенка одной из главных задач. Со стороны матери он может получить необходимое чувство поддержки, любви, самореализации и пр.

Первым чувством, проявляемым с момента рождения, является любовь, направленная в отношении матери. Обеспечение полноценного развития ребенка происходит лишь тогда, когда он с матерью регулярно контактирует. Материнская забота может быть представлена в нескольких элементах: в уходе, обеспечении питанием, теплоте, улыбке и т.д. Ощущение депривации, возникающее у ребенка по одному или нескольким направлениям, является причиной его страданий, что замедляет психическое развитие и создает основу для осуществления поведения, базируемого на защите.

Наличие тесного эмоционального контакта между ребенком и матерью является основой появления ощущения безопасности у несовершеннолетнего, что позволяет снизить его страх, агрессивность, тревогу. Это означает, что за счет материнской заботы создаются условия эмоционального комфорта, являющегося базовой основой таких чувств, как доверие и любовь [там же].

Те дети, которые родительского попечения не имеют, не могут в полной мере проявить доверие к окружающим. Зачастую, у них имеются страхи, недоверие к социуму и себе, что порождает отсутствие желаний к познанию, игре, прочим действиям.

Многие данные указывают на то, что нахождение ребенка в разлуке с матерью и другими близкими, имеет воздействие на его познавательные процессы. В большей мере это затрагивает речевое и пред речевое развитие. Наличие материнской депривации служит причиной формирования такого типа личности, которой присуще отставание, как в интеллектуальном направлении, так и в сегменте взаимоотношений с представителями социума.

При условии, что жизнь ребенка проходит при отсутствии матери, может возникать сепарация, проявляемая в виде массивной материнской депривации. Для любого ребенка, разлученного с матерью, характерно наличие психологических страданий, внешнее проявление которых может отсутствовать. По мнению исследователей, те последствия, которые возникают в результате психоэмоциональной нагрузки, находятся в зависимости от того, в каком возрасте произошла сепарация и какова была ее длительности [18, с. 238].

Может иметь место и эмоциональная депривация. Она появляется у детей, которые были оторваны от родителей и воспитывались на базе интернатов. Их психический тонус является сниженными, а саморегуляция нарушения, что выражается в регулярном пониженном настроении. Для многих детей, имеющих эмоциональную депривацию, характерно присутствие тревожных ощущений, отсутствие уверенности в себе, что отражается на интеллектуальном развитии. Ранний отрыв ребенка от семьи и длительность его изоляции в специальном воспитательном учреждении, является причиной повышенной деформации в психическом развитии. В качестве приобретенного дефекта стоит рассматривать задержку в развитии личности и интеллекта [18, с. 198].

У тех детей-сирот, которые находятся в дошкольном возрасте, могут

отсутствовать интересы к ряду предметов и деятельности с ними. Появление новых игрушек для них может быть поводом для страха. Проявление нормальной реакции на воздействия, проявляемые со стороны взрослых, вне зависимости от того, являются они положительными или отрицательными, возникает у них в более позднем возрасте, нежели у сверстников, которые имеют семью. На более поздних возрастных этапах у таких детей может прослеживаться ярко выраженное эмоциональное отставание.

Отсутствие полной эмоциональной жизни у ребенка, воспитываемого в специализированном учреждении, не позволяет ему адекватно адаптироваться в социуме. Как результат, часть таких детей может проявлять пониженную активность, другие – гиперактивность, благодаря которой они вовлекаются в участие в асоциальной деятельности, третьи выполняют такие поведенческие действия, которые направлены на привлечение внимания социума [41, с. 127–130].

Широкий спектр исследований, проведенных психологами и педагогами, позволил выявить сенсорную депривацию. Впервые анализ и систематическое описание тех особенностей, которые возникают в процессе развития детей, находящихся в закрытых воспитательных учреждениях, выполнил R. Spits, представляющий американскую научную сферу. Им был выделен круг отрицательных последствий, возникновение которых происходит по причине помещения ребенка в такое учреждение.

В первую очередь, происходит ухудшение здоровья, что связано с пребыванием в стационарном лечебном заведении, низкими показателями обслуживания в воспитательных заведениях. Здесь дети не получают ни должного питания, ни воспитания, ни эмоций. Потребность в получении впечатлений, по мнению Л.И. Божовича, является одной из ведущих при развитии несовершеннолетнего. От того, насколько такие потребности удовлетворены, зависит и тот факт, как будут сформированы социальные потребности [3, с. 37].

Существуют и такие исследования, в которых состоялось выделение

психосоциальной депривации. Возникновение таковой связано с определенной социальной изоляцией, в которой пребывают воспитанники интернатов. Можно сделать вывод о том, что низкий возраст ребенка служит причиной для проявления более тяжелых последствий, связанных с социальной изоляцией. Некоторые исследователи выполнили подробное описание тех последствий, которые связаны с ней: отсутствие способности к ведению разговора, нахождение в постоянном страхе, проявление моторных нарушений. Наличие данных условий ложится в основу формирования личностей следующих типов: социально гиперактивных, подавленных, хорошо приспособленных, провоцирующих, замещающих депривацию за счет потребностей социального и аффективного характера. Представленные типы объединены тем, что дети, представляющие их, нацелены на компенсирование тех потребностей эмоционального и социального характера, которые не были ими удовлетворены [11, с. 139].

Зачастую, такие дети общаются с определенной назойливостью, что является проявлением их потребности в получении любви и внимания. Они проявляют свои чувства бедно и аффективно. Для сирот характерно проявление взрывных эмоций, отсутствие чувств, имеющих глубину и устойчивость. Им присуща ранимость. Так, даже небольшое замечание, адресованное им, может быть воспринято остро.

Рассматриваемый тип детей легко подпадает под «групповую зависимость». И.Н. Лангмейер и З.И. Матейчек считают, что данный показатель служит основным проявлением учрежденческой депривации. Дети воспринимают интернат в качестве такого места, которое создает для них максимальную социальную изоляцию, в результате чего общество отделяется от них и становится чужим. Понятие «Мы» применяется лишь в отношении детей, также воспитывающихся в интернате. Групповая зависимость проявляется и в тех социальных контрактах, которые сирота стремится выстроить во взрослом периоде. Дети, детство которых прошло в социальной изоляции, с недоверием относятся к представителям социума, за исключением

тех, которые находились в аналогичной ситуации. С их стороны нередко проявляется зависть, чрезмерная критичность, недоверчивость, неблагодарность [18, с. 228].

Для бывших воспитанников характерно возникновение трудностей, в части общения. К примеру, даже при наличии сильного желания к созданию семьи, у таких лиц возникает проблема в общении с родственниками второй половины. В итоге, наиболее простым способом разрешения данной проблемы становится налаживание личных отношений с однокашниками, т.е. лицами, также находящимися в условиях социальной изоляции.

Вместе с взрослением, проявление психосоциальной депривации смягчается. Достичь положительных результатов в работе, направленной на ее устранение, можно за счет привлечения психолога или педагога. В полной мере устранить последствия данного явления сложно [18, с. 303].

Все виды депривации, возникающие в реальной жизни, являются довольно условными. Зачастую, их установление выполнялось в процессе экспериментов. Нельзя отрицать, что у них присутствует элемент взаимообусловленности, что не позволяет определить их границы. Имеются сложности и при определении того воздействия, которое проявляется при воздействии факторов депривации. Особая сложность возникает в тот момент, когда в основе эмоциональной, сенсорной, двигательной, психосоциальной депривации лежит материнская депривация.

Проводя изучение тех факторов, которые оказывают влияние на последствия депривации и их обратимость, можно отметить, что главным условием выступает возрастной период, когда начало депривации произошло и когда она завершилась. Важными аспектами является характер данного явления, его длительность, а также те индивидуальные особенности, которые присущи ребенку.

Стоит акцентировать внимание на том, что возраст, в котором депривация является наиболее чувствительной, находится в границах 3-х лет. Если длительная депривация прекратилась в условиях раннего младенчества,

можно предполагать, что поведение нормализуется в короткие сроки, а, вместе с ним, и интеллектуальные функции. Наличие длительной и жесткой депривации, начало которой произошло в первый год жизни, служит причиной тяжелых личностных и интеллектуальных нарушений. Такие нарушения корректировать и исправить практически невозможно. Считаем, что представленные авторами аргументы не являются однозначными, что влечет необходимость в проведении дополнительных исследовательских мероприятий.

Выводы ряда отечественных исследователей указывают на то, что у детей, воспитание которых осуществляется в семье и интернате, имеются одинаковые тенденции к развитию. С данным мнением нельзя согласиться, ведь воспитанники таких учреждений обладают определенной спецификой в общении, интеллектуальных способностях, поведенческих и личностных началах. Представленную специфику нельзя ассоциировать с отставанием психического развития ребенка. Это связано с тем, что она обоснована теми механизмами, в которых протекало психическое развитие, связанное с нарушением взаимосвязи со взрослыми (родителями) [11, с. 208].

Даже в то время, как дети-сироты находятся в дошкольном возрасте, у них имеются особенности в развитии общения, которое они осуществляют с различными представителями социума.

В виду того, что в воспитательных учреждениях прослеживается тенденция к частой смене взрослых, можно отметить у ребенка снижение таких качеств, как: интенсивность общения, доверие к взрослым, выражение собственного мнения. Зачастую, такие взрослые стремятся лишь регламентировать поведение ребенка, что отражается на его коммуникативных умениях.

Большинство детей, являющихся воспитанниками интернатов, не получают должного количества общения с представителями взрослого мира. По этой причине возникают ситуации их спонтанного вступления в контакт с незнакомцами. Нередко, они проявляют готовность к выполнению

физического контакта с посторонними людьми. Несмотря на то, что такая готовность не имеет обоснования ни за счет мотивации, ни за счет потребностей, она понимается ими в качестве формы общения [11, с. 117].

Первые семь лет жизни ребенка-сироты связаны с задержкой в процессе смены форм, по которым они общаются со старшими людьми. Представленная категория детей лишь изредка способна к осуществлению внеситуативного общения, наиболее предпочтительной для них является ситуативно-деловая форма.

Воспитание представителей младшего школьного звена на базе детского дома, может служить причиной возникновения у них двух симптомокомплексов: тревоги и враждебности, проявляемых в отношении взрослых [там же].

К первому комплексу относятся такие проявления ребенка, как беспокойство о наличии у воспитателя интереса к нему, любви, принятия. Проявлением такого симптома является надлежащее (с повышенным желанием) выполнение тех обязанностей, которые возложены на ребенка. Зачастую, ребенок пытается создать контакт с воспитателем, что проявляется в стремлении чаще увидеть его, поздороваться, поговорить, показать предметы, созданные самостоятельно. По отношению к такому ребенку воспитатель должен проявлять особую помощь и контроль.

Ко второму комплексу отнесены те факторы, которые свидетельствуют о непринятии взрослых со стороны ребенка. Они проявляются, как враждебность, агрессия, депрессия, асоциальное поведение. У ребенка нередко отмечается нетерпение, что особенно характерно периоду нахождения в плохом настроении. Он не здоровается с педагогом, относится к нему с подозрением, придирчивостью, неприязнью. Любая критика и любые действия, совершенные в адрес ребенка со стороны воспитателя, воспринимаются первым, как личная обида.

Процесс, в котором дети-сироты общаются с взрослым поколением, содержит в себе два выражения. Он основан на потребности в общении, имеющейся у ребенка, а также тем примитивных и неразвитых формах

общения, которые свойственны воспитаннику. Два доминирующих симптома-комплекса, по существу, свидетельствуют о том, же что «тревожность» — это неудовлетворенности потребности в принятии со стороны взрослого, и «враждебность» о неадекватности форм взаимодействия со взрослыми [18, с. 334].

Подобные факты трудностей в общении со взрослыми могут быть связаны с тем, что ребенок в детском доме с раннего возраста сталкивается с большим количеством людей, в результате чего у него формируются устойчивые эмоциональные связи, развивается эгоцентризм и незаинтересованность в социальных отношениях.

Гипертрофированная потребность в общении со взрослым и полная ее неудовлетворенность приводят к тому, что на фоне выраженного стремления к общению с воспитателем младшие школьники-сироты проявляют агрессивность по отношению ко взрослому. Потребность в доброжелательном отношении взрослого сочетается с глубокой фрустрированностью потребности в интимно-личностном общении с ним.

Участие ребенка в межличностном общении с иными воспитанниками интерната находящихся в различных возрастных категориях, имеет существенное отличие от тех форм, в которых проходит общение детей, чье воспитание осуществляется в семьях. Нахождение в детском доме предполагает наличие одного и того же круга общения. Такой круг представлен в лице группы сверстников. Воспитанник не имеет возможности выбора иного круга, что доступно детям, обучающимся в обычных школах. В то же время, воспитанник является участником такой группы вне зависимости от его желания. Это означает, что наличие принадлежности к определенной группе, выступает, в большей мере, безусловным фактором. Это приводит к тому, что тем отношениям, которые имеют место в группе, являются схожими с родственными, но не с приятельскими [24, с. 98].

Нельзя говорить о том, что такая безусловность имеет отрицательное значение. Наоборот, она позволяет детям достичь эмоциональной

стабильности, почувствовать защиту. В то же время, наличие такого контакта не позволяет развить навыки общения, в результате чего у ребенка отсутствуют способности к налаживанию равноправных отношений с незнакомыми детьми, дружескому общению.

Наличие контактов у воспитанников детских домов, находящихся в дошкольном возрасте, проявляется слабо. Как правило, дети общаются между собой при отсутствии должных эмоций, что свидетельствует об однообразности такого общения и его простоте. Причиной тому служит тот факт, что эмпатия у таких детей отсутствует. Это означает, что с их стороны не могут быть проявлены такие чувства, как сопереживание, готовность к разделению переживаний другого и пр.

Стоит акцентировать внимание на том, что формирование полноценных, эмоционально насыщенных контактов невозможно и при условии, что их участниками являются родные братья и сестры, воспитываемые в одно детском доме.

Особой яркостью отличается те поведенческие начала, которые проявляются со стороны детей-сирот при наступлении конфликтных ситуаций. Зачастую, конфликты базируются на взаимных обвинениях самозащитного характера. Примером может служить взаимное высказывание фразы: «Сам виноват!». Данная реакция присущая представителям дошкольного возраста. Младшие школьники проявляют такую реакцию гораздо реже. Нельзя не отметить, что дети не извиняются друг перед другом. Такая реакция является крайне редкой [27, с. 32–39].

Дети, чье воспитание происходит на базе интерната, практически не способны к разрешению конфликтных ситуаций, возникающих между ними и сверстниками или взрослыми. С их стороны проявляется яркая агрессия, желание к обвинению сторонних лиц и неспособность признания собственной вины. Все эти признаки свидетельствуют о том, что конструктивное разрешение конфликта ими не осуществляется.

Круг детей, воспитываемых в интернатах, лишенных семейного

воспитания, является уникальным контингентом. Их коммуникативные навыки базируются на стремлении к налаживанию контактов. В то же время, они безынициативны и не самостоятельны, что проявляется в безразличном отношении к тем обстоятельствам и лицам, которые окружают их [42, с. 52].

Представленное свидетельствует о том, что те трудности, которые возникают у детей-сирот в коммуникативном направлении, связаны с отсутствием необходимого общения с лицами старшего возраста, отсутствием должных навыков к речевой коммуникации, адекватным эмоциональным реакциям и прочими факторами.

В то время, когда семья прекращает свое функционирование, происходят такие события, при которых у ребенка утрачивается способность к усвоению наиболее фундаментальных, базовых ценностей, поведенческих стереотипов. Такие изменения затрагивают и интимную сферу психики. Социально-исторический опыт, который имеется у семьи, включает в себя направление эмоционально-делового общения. Отсутствие семьи служит причиной отсутствия появления такого опыта [там же].

Если семья характеризуется определенными функциональными нарушениями, может иметь место деградация интерпсихологического пространства. Такое отрицательное воздействие отражается на коммуникативных навыках и высших психических функциях.

При проведении исследований, как со стороны российских, так и зарубежных ученых, было выявлено, что процесс, в котором развивается ребенок, не имеющий семьи, имеет особый путь. По этой причине, основным отличием детей-сирот, является наличие у них аномалий, связанных с развитием. Выявление таких особенностей происходит на разных возрастных этапах. Нельзя говорить о том, что коммуникативные навыки таких детей являются более «худшими» или «медленными». Для того чтобы охарактеризовать это состояние, необходимо использовать несколько иные объяснения, базирующиеся на депривационных факторах. Так, наличие «депривационной ретардации» отмечается у тех детей, чье воспитание

проходит в интернатном учреждении. Такое отклонение невозможно описать за счет отдельных симптомов. В то же время, его характеристики находятся в зависимости от того, какой стиль воспитания применяется, на каких методах базируется воспитательная работа, в каком возрасте ребенок появился в интернате, как долго воспитывается в нем и какую наследственность имеет [18, с. 118].

Невозможно отрицать, что воспитанники, которым от 5 до 7 лет, имеют высокий уровень обучаемости. Это означает, что при наличии целенаправленного педагогического воздействия могут быть исключены те последствия, которые возникли при депривационном синдроме.

В.И. Слободчиков отмечает, что ступень дошкольного детства рассматривается как один из главных образовательных резервов, по своей потенциальной содержательной ёмкости, не уступающей ни одной из последующих ступеней [38, с. 69]. Развитие этой мысли мы находим у Р. Снайдер, М Снайдер, которые считают, что «при поддержке основательного и надежного внутри себя дети освобождаются от тяжелых сторон жизни и противодействуют осквернению их бытия. Возникает главная способность – верить людям» [39, с. 17].

Под коммуникативными умениями, присущими детям-сиротам, находящимся в 5–7-летнем возрасте, необходимо понимать их владение такими способами, при помощи которых они разрешают коммуникативные задачи, используя вербальные и невербальные средства. Как результат, происходит адаптация, ребенок социализируется в обществе, приобретает способность к быстрому ориентированию в любой коммуникативной ситуации.

Сиротство, как обстоятельство, имеет стрессовый характер. Необходимо учесть, что при любой стрессовой ситуации имеется возможность к побуждению личностных ресурсов, в результате которых формируются продуктивные механизмы, позволяющие овладевать теми жизненными ситуациями, которые представляют собой определенную сложность. Нельзя

утверждать, что круг таких механизмов является универсальным. Это означает, что их применение в различных ситуациях может вызывать разные результаты, в том числе, полное отсутствие эффективности, агрессию к себе и внешнему миру [39, с. 60].

В настоящее время важно определить те педагогические средства, за счет которых будет выполнено разрешение проблем, связанных с формированием коммуникативных умений у детей 5–7-летнего возраста, воспитывающихся в интернатах, по причине отсутствия родителей.

Из представленного выше можно сделать широкий спектр выводов. Дети-сироты могут общаться с окружающими, проявляя по отношению к ним излишнюю назойливость, потребность в получении внимания, ощущения любви. В виду того, что данная категория детей может иметь высокую потребность в общении, они способны вступить в контакт с незнакомым человеком.

Испытывая дефицит общения со взрослым, воспитанники интернатного учреждения спонтанно вступают в контакт с посторонними «чужими» людьми, отдав предпочтение не посредственному физическому контакту с ними.

Первые семь лет жизни ребенка-сироты связаны с задержкой в процессе смены форм, по которым они общаются со старшими людьми. Представленная категория детей лишь изредка способна к осуществлению внеситуативного общения, наиболее предпочтительной для них является ситуативно-деловая форма [28, с. 101].

Участие ребенка в межличностном общении с иными воспитанниками интерната, находящихся в различных возрастных категориях, имеет существенное отличие от тех форм, в которых проходит общение детей, чье воспитание осуществляется в семьях. Нахождение в детском доме предполагает наличие одного и того же круга общения. Такой круг представлен в лице группы сверстников. Воспитанник не имеет возможности выбора иного круга, что доступно детям, обучающимся в обычных школах. В

то же время, воспитанник является участником такой группы вне зависимости от его желания. Это означает, что наличие принадлежности к определенной группе, выступает, в большей мере, безусловным фактором. Это приводит к тому, что тем отношениям, которые имеют место в группе, являются схожими с родственными, но не с приятельскими.

Выводы по I главе

В ходе проведенного теоретического анализа проблемы формирования коммуникативных умений было установлено, что дошкольный возраст является сензитивным периодом развития общения, которое обеспечивается при условии целенаправленного формирования коммуникативных умений.

Дети старшего дошкольного возраста являются субъектами коммуникативной деятельности, активными ее носителями. Появление произвольности управления собственным поведением в общении обеспечивает возможность формирования у них коммуникативных умений.

Возрастной период пяти – семи лет совпадает с этапом развернутой вербальной коммуникации. Общение как коммуникативная деятельность предполагает целенаправленную активность ее участников, обеспечивающую взаимодействие, взаимовлияние и взаимопонимание.

Под коммуникацией понимается система, в которой осуществляется взаимодействие; и процесс взаимодействия, и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию, и смысловой аспект социального взаимодействия.

Под коммуникативными умениями детей-сирот 5–7 лет понимаются способы решения адекватных возрасту коммуникативных задач вербальными и невербальными средствами, в результате чего происходит адаптация и социализация к миру, быстрая ориентация в разнообразных коммуникативных ситуациях со взрослыми и сверстниками. Дети-сироты могут общаться с окружающими, проявляя по отношению к ним излишнюю назойливость, потребность в получении внимания, ощущения любви.

В виду того, что данная категория детей может иметь высокую потребность в общении, они способны вступить в контакт с незнакомым человеком. Из-за дефицита общения со взрослым, воспитанники способны к спонтанному вступают в контакт с посторонними «чужими» людьми, отдавая предпочтение непосредственному физическому контакту с ними.

Первые семь лет жизни ребенка-сироты связаны с задержкой в процессе смены форм, по которым они общаются со старшими людьми. Эта категория детей лишь изредка способна к осуществлению внеситуативного общения, наиболее предпочтительной для них является ситуативно-деловая форма.

Участие ребенка в межличностном общении с иными воспитанниками интерната, находящихся в различных возрастных категориях, имеет существенное отличие от тех форм, в которых проходит общение детей, чье воспитание осуществляется в семьях. Нахождение в детском доме предполагает наличие одного и того же круга общения. Такой круг представлен в лице группы сверстников. Воспитанник не имеет возможности выбора иного круга, что доступно детям, обучающимся в обычных школах. В то же время, воспитанник является участником такой группы вне зависимости от его желания. Это означает, что наличие принадлежности к определенной группе, выступает, в большей мере, безусловным фактором. Это приводит к тому, что тем отношениям, которые имеют место в группе, являются схожими с родственными, но не с приятельскими.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ВЫЯВЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

2.1. Организация и методики исследования

Исследование проводилось в городе Красноярске в МКУ социальный приют «ХХ» и воспитанники старшей группы детского сада № ХХХ. В качестве испытуемых участвовали 50 детей старшего дошкольного возраста, из них 25 человек, это дети-сироты старшего дошкольного возраста, и 25, дети старшего дошкольного возраста из семей.

Исходя из цели эмпирического исследования – выявления особенностей коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях интернатного учреждения, решался ряд исследовательских задач:

1. Провести подбор диагностических методик для эмпирического изучения поставленной проблемы.
2. Провести подбор и формирование двух групп испытуемых.
3. Провести эмпирическое исследование коммуникативных особенностей детей-сирот старшего дошкольного возраста.
4. Проанализировать итоговые эмпирические результаты изучения коммуникативных особенностей детей-сирот старшего дошкольного возраста.
5. Провести разработку методических рекомендаций по развитию коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Исследование состояло из нескольких этапов:

- 1) подготовительный этап. На подготовительном этапе исследования осуществлены анализ психолого-педагогической литературы, подбор методов исследования, формирование групп испытуемых.
- 2) основной этап. На этом этапе исследования проведено психодиагностическое исследование по выявлению особенностей

коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста (беседы с детьми, наблюдение за общением детей).

3) заключительный (аналитический этап). По окончании этапа исследования была проведена обработка полученных эмпирических данных, и затем был проведен сравнительный анализ показателей развития коммуникативных умений детей-сирот старшего дошкольного возраста, а также детей старшего дошкольного возраста из семей. На этом этапе также разрабатывались методические рекомендации по развитию коммуникативных умений у детей-сирот старшего дошкольного возраста.

Для диагностики особенностей коммуникативных умений детей-сирот старшего дошкольного возраста был подобран комплекс диагностических методик. Рассмотрим выбранные методики более подробно.

1. Методика «Изучение коммуникативных умений» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

Используемый материал: силуэтные изображения рукавичек или других несложных предметов, составляющих пару, 2 набора по 6 цветных карандашей.

Исследование проводится с детьми 4–7 лет:

1) двум детям одного возраста дают по одному изображению рукавички и просят украсить их, но так, чтобы они составили пару, были одинаковые. Поясняют, что сначала нужно договориться, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию. Дети получают по одинаковому набору карандашей.

2) детям предлагают сделать то же, но дают один набор карандашей, предупреждая, что карандашами нужно делиться.

Далее проводится эксперимент, в котором участвуют дети разного возраста. Важно, чтобы дети выполняли задание самостоятельно.

Оценку результатов анализируют, как протекало взаимодействие детей в каждой серии, по следующим признакам:

1) умеют ли дети договариваться, приходиться к общему решению, как

они это делают, какие средства используют (уговаривают, убеждают, заставляют и т. д.);

2) как осуществляют взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

3) как относятся к результату деятельности, своему и партнера;

4) осуществляют ли взаимопомощь по ходу рисования (в чем это выражается?);

5) умеют ли рационально использовать средства деятельности (делиться карандашами во второй и четвертой сериях).

Определяют, как зависят эти показатели от возрастного состава пар испытуемых. Делают выводы о сформированности коммуникативных умений у детей.

2. Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова).

Коммуникативные качества личности:

- эмпатийность;
- доброжелательность;
- непосредственность, аутентичность, искренность;
- открытость в общении;
- конфронтация;
- инициативность.

Коммуникативные действия и умения:

- организационные;
- перцептивные;
- оперативные.

Обработку данных подсчитывается общей суммой баллов по всем показателям, дается вывод об уровне развития коммуникативных способностей ребенка: 116–145 баллов – очень высокий, 87–115 баллов – высокий, 58–86 баллов – средний, 29–57 баллов – низкий.

3. Методика «Лабиринт» (Л.А. Венгер).

Цель: изучение коммуникативных умений в общении со сверстниками.
Определение типа взаимодействия и сотрудничества.

Материал: лабиринт, расположенный на листе 60x70. В противоположных по диагонали углах этой доски находятся два окрашенных в разные цвета «гаража» с четырьмя игрушечными машинками в каждом, машинки также окрашены в два соответствующих гаражам цвета.

Процедура исследования: перед началом эксперимента взрослый ставит машинки в «чужой» гараж. Двум детям предстоит провести машинки по лабиринту так, чтобы они оказались в гараже своего цвета. При этом следует соблюдать 3 определенных правила: можно водить только по одной машинке; машины должны ездить только по дорожкам; нельзя трогать руками машины партнера.

Обработка результатов: анализируют умение детей договариваться друг с другом, согласовывать свои действия. Результаты соотносят с шестью типами взаимодействия и сотрудничества детей со сверстниками.

После этого делают выводы о коммуникативных умениях детей.

Первый тип: сотрудничества практически нет. Дети не видят действий партнера, нет никакого их согласования. Все внимание участников направлено на машины. Дети возят их, гудят, сталкиваясь с машинами партнера, нарушают правила игры, не преследуют цели - поставить машины в соответствующий гараж. Дети не принимают подсказок экспериментатора, никак не общаются между собой и не обращаются друг к другу.

Второй тип: для испытуемых этой группы характерно, что они видят действия партнера, однако воспринимают их как образец для некритичного, слепого подражания. Дети пытаются как-то решить поставленную перед ними задачу, обращают внимание на подсказки взрослого. Однако эффективного использования этих подсказок не наблюдается, нет ни предвосхищения своих действий, ни поисков общих способов решений поставленной задачи. Дети эпизодически обращаются к партнеру, задавая вопрос типа: «А как дальше?»

Куда собираешься ехать?» и т.п.

Третий тип: впервые, в отличие от первого и второго типов, возникает действительное взаимодействие, однако оно носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, то есть в каждой конкретной ситуации и по каждой машине дети пытались договориться и согласовать свои действия. Поиски общего способа решения задачи были безрезультатными. Дети повторяют неоднократно одни и те же ошибки. Однако возникает эпизодическое планирование действий и ситуативное их предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь в данной конкретной ситуации. Дети активно общаются между собой: «Давай я проеду, а потом ты!» и т.п.

Четвертый тип: участники воспринимают ситуацию задачи в целом относятся к своему партнеру как к противнику, с которым у них противоположные интересы и позиции. Игра носит соревновательный характер. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность, предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ решения поставленной задачи. Однако ошибки повторяются довольно часто. Партнеры систематически согласовывают свои действия друг с другом, устойчиво сохраняя при этом отношение ко второму участнику как к противнику по игре.

Пятый тип: характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей не наблюдается соревновательных отношений, они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. Участники совместно планируют и предвосхищают результаты действий не только своих, но и партнера, однако такое «планирование» за двоих носило ситуативный характер, то есть дети заново планировали свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Подсказка взрослого принимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети активно сопереживают партнеру.

Шестой тип: наиболее высокий из всех уровней сотрудничества. Дети с самого начала относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до машинок, составляют общий план действий, своих и партнера. Они уже не повторяют ошибок и в подсказках, как правило, не нуждаются. Общение носит свернутый характер: сначала они решают, чьи машины отвезут первыми, а затем обсуждают конкретные способы проведения машин.

После подбора диагностических методик было проведено исследование. Время проведения исследования было выбрано таким образом, чтобы испытуемые были в нормальном психологическом и физическом состоянии, небыли утомлены или возбуждены.

Таким образом, была выбрана середина недели (среда, четверг) и время 9.50–10.35. Для любого исследования (эмпирического в том числе) важен характер отношения испытуемого к исследованию, наличие желания выполнять предлагаемые задания.

С этой целью перед началом исследования было осуществлено знакомство с испытуемыми, установлен контакт, что способствовало созданию положительного настроения и вызвало интерес и желание испытуемых принять участие в выполнении предложенных заданий.

Инструкции к выполнению составлялись на стадии планирования эмпирического исследования с учетом требований четкости, краткости и однозначности их формулировки. Во время проведения исследования все необходимые данные запротоколировали. Впоследствии данные протоколов использовались при оценке результатов проведенного исследования.

Исходя из экспериментальной гипотезы о том, умение договариваться, эмоционально подстраиваться, организовывать конструктивное общение с окружающими более развитое у детей из семей, тогда как у детей-сирот старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях интернатного учреждения, эти коммуникативные умения снижены, мы определили гипотезы статистического исследования:

- H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено;
- H_1 – существует достоверное различие между выборками.

Математическая обработка данных включала в себя использование U - критерия Манна-Уитни для выявления достоверности различий в развитии коммуникативных способностей между группами (выборками) испытуемых:

$$U = (N_1 * N_2) + ((N_X * (N_X + 1) / 2) - T_X)$$

где N_X – количество испытуемых в группе с большей суммой рангов;

T_X – большая из двух ранговых сумм;

N_1 – количество испытуемых в группе 1;

N_2 – количество испытуемых в группе 2.

Таким образом, исходное значение U-критерия для расчетов следующее:

$$U = (25 * 25) + (25 * (25 + 1) / 2) = 625 + 325 = 950;$$

$U = 950 - T_X$ (большая сумма рангов).

Для сравниваемых выборок испытуемых критические значения по U- критерию Манна-Уитни были определены следующие:

Укрит. = 227 для уровня достоверности значимых различий 0,05 (95%);

Укрит. = 192 для уровня достоверности значимых различий 0,01 (99%).

Достоверные различия между сравниваемыми выборками возможны, если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$.

На основе этого статистического правила, итоги проведенного сравнительного статистического анализа на констатирующем этапе исследования рассматриваются далее.

2.2. Анализ и интерпретация результатов

Полученные в ходе исследования данные были проанализированы и обработаны количественно, и затем проинтерпретировать качественно. Рассмотрим в первую очередь результаты исследования, полученные по методике «Изучение коммуникативных умений», данные проведенной диагностики приведены наглядно в табл. 2 и на рис. 1.

Таблица 2

Результаты по методике «Изучение коммуникативных умений»
(А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)

№	Тип взаимодействия и сотрудничество детей старшего дошкольного возраста	Дети оставшиеся без попечительства родителей	Дети, воспитываемые в семье
1	умение договариваться, приходить к общему решению	28 %	72 %
2	осуществление взаимного контроля по ходу выполнения деятельности	24 %	56 %
3	положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера	32 %	72 %
4	отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера	36 %	20 %
5	нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера	32 %	12 %
6	осуществление взаимопомощи по ходу рисования	36 %	64 %
7	умение рационально использовать средства деятельности	44 %	56 %

У большинства детей-сирот старшего дошкольного возраста – у 44%, преобладает умение рационально использовать средства коммуникативной деятельности. У 36% детей-сирот выявлено отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера, но при этом также установлено стремление к осуществлению взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (рисования). У 32% детей-сирот было выявлено положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера, и кроме того, у такого же числа детей выявлено нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера. У 28% детей-сирот установлено умение договариваться, приходить к общему решению, и у 24% детей-сирот выявлено стремление к осуществлению взаимного контроля по ходу выполнения деятельности.

У 72% детей старшего дошкольного возраста из семей было выявлено положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера, установлено умение договариваться, приходить к общему решению. У 64% детей установлено стремление к осуществлению взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (рисования). У 56% детей выявлено стремление к осуществлению взаимного контроля по ходу выполнения деятельности, преобладает умение рационально использовать средства коммуникативной деятельности. Только у 20% детей выявлено отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера, и только у 12% детей было выявлено нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера.

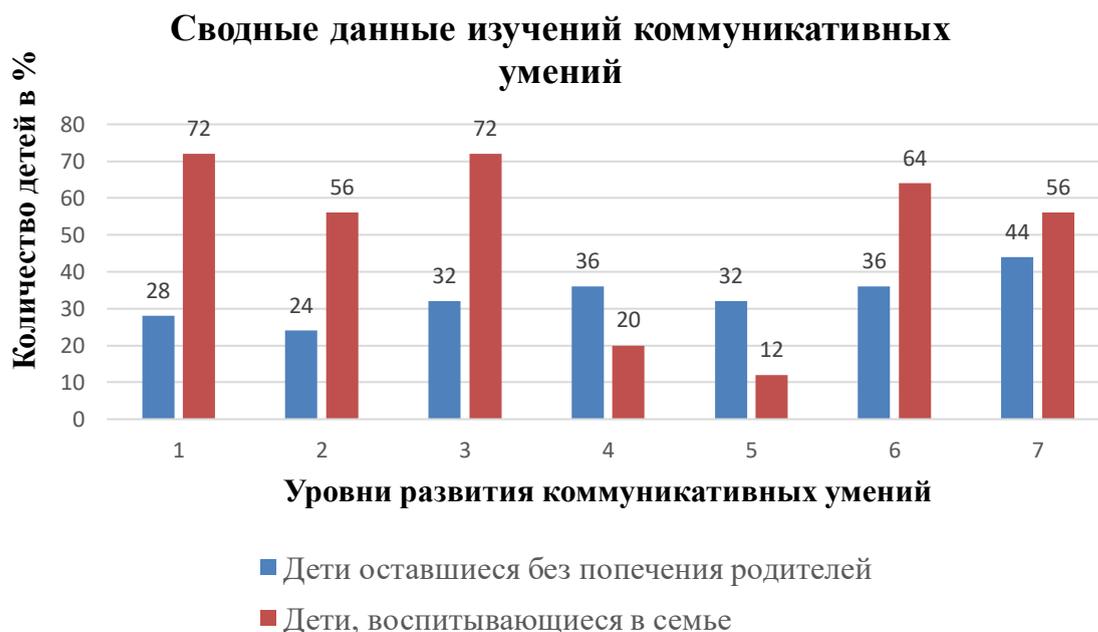


Рис. 1. Результаты изучения коммуникативных умений детей оставшихся без попечения родителей и детей, воспитываемых в семье

Примечание к рис.1: 1. Умение договариваться, приходить к общему решению. 2. Осуществление взаимного контроля по ходу выполнения деятельности. 3. Положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера. 4. Отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера. 5. Нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера. 6. Осуществление взаимопомощи по ходу рисования. 7. Умение рационально использовать средства деятельности.

Далее рассмотрим результаты изучения проявлений коммуникативных качеств личности и коммуникативных действий и умений. Результаты приведены в табл. 3, и на рис. 2 и рис. 3.

Таблица 3

Результаты по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников»

(А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) у детей-сирот и детей из семей

Проявления	Уровень развития коммуникативных способностей			
	низкий	средний	высокий	очень высокий
1	2	3	4	5

Продолжение таблицы 3

1	2		3		4		5	
	Дети-сироты	Дети из семей						
1. Коммуникативные качества личности								
Эмпатийность	12%	8%	48%	24%	32%	44%	8%	24%
Доброжелательность	20%	0%	44%	28%	32%	52%	4%	20%
Непосредственность, аутентичность, искренность	20%	8%	52%	32%	24%	44%	4%	12%
Открытость в общении	8%	32%	44%	16%	48%	52%	8%	32%
Конфронтация	36%	60%	32%	24%	32%	16%	0%	0%
Инициативность	32%	0%	28%	28%	36%	56%	4%	16%
2. Коммуникативные действия и умения								
Организационные	40%	8%	32%	40%	20%	36%	8%	16%
Перцептивные	36%	4%	52%	44%	12%	32%	0%	20%
Оперативные	32%	20%	56%	48%	12%	24%	0%	8%

В ходе изучения коммуникативных качеств личности было установлено, что эмпатийность на очень высоком уровне существует у 8% детей-сирот и у 24% детей из семей. На высоком уровне эмпатийность была выявлена у 32% детей-сирот, и 44% детей из семей. На среднем уровне эмпатийность была выявлена у 48% детей-сирот и у 24% детей из семей. Такие испытуемые проявляют эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению, идентифицируются с партнером, заражаются его чувствами, сопереживают собеседнику, выражают понимание потребностей, желаний другого (соглашаются, заинтересованно спрашивают, повторяют мимику другого, стремятся помочь). В тоже время на низком уровне развития эмпатийность была установлена у 12% детей-сирот и у 8% детей из семей. У этих испытуемых эмпатийность значительно снижена.

Доброжелательность на очень высоком уровне была выявлена у 4% детей-сирот и у 4% детей из семей. Также доброжелательность на высоком

уровне была выявлена у 32% детей-сирот и у 52% детей, воспитываемых в семье. На среднем уровне развития доброжелательность была установлена у 44% детей-сирот и у 25% детей из семей. Такие испытуемые проявляют расположенность слушать партнера, стараются понять и ответить на вопросы собеседника, выражают симпатию (улыбаются, обнимают, чем-то делятся с партнером), не конфликтуют, уходят от конфликта, предвидя его, проявляют выраженный интерес к тому, что говорит собеседник. Также на низком уровне развития была выявлена доброжелательность только у 20% детей-сирот.

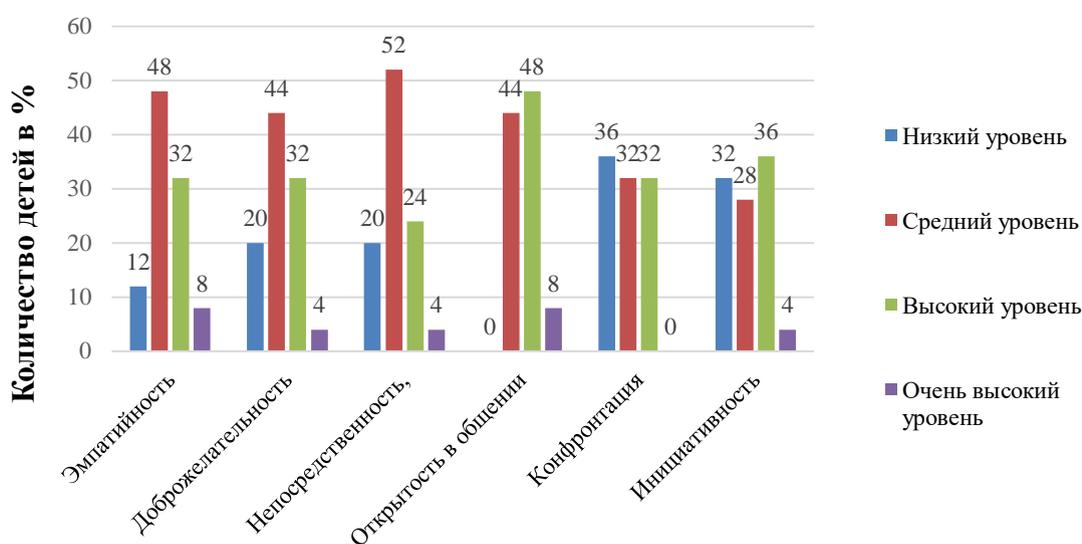
Непосредственность, аутентичность, искренность на очень высоком уровне были выявлены у 4% детей-сирот и 12% детей из семей. На высоком уровне непосредственность была установлена у 24% детей-сирот и у 44% детей из семей. На среднем уровне непосредственность была установлена у 52% детей-сирот и у 32% детей из семей. Эти испытуемые говорят и действуют напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам, искренни в своих высказываниях, в проявлении своих чувств, открыто заявляют о своих намерениях («Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю»), не «подхалимничают». На низком уровне непосредственность была установлена у 20% детей-сирот, и у 8% детей из семей.

Открытость в общении на очень высоком уровне была выявлена у 8% детей-сирот и у 32% детей из семей. На высоком уровне развития открытость в общении была выявлена у 48% детей-сирот и у 52% детей из семей. Также на среднем уровне развития открытость в общении была выявлена у 44% детей-сирот и у 16% детей из семей. Эти дети открыты к общению, выражают готовность к нему (позой, мимикой), выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками. На низком уровне развития открытость в общении не была выявлена ни у кого из детей.

Конфронтация на высоком уровне была установлена у 32% детей-сирот и у 16% детей из семей. На среднем уровне развития конфронтация была установлена у 32% детей-сирот и у 24% детей из семей. Эта часть детей предпочитают смело отстаивать (но бесконфликтно) свою позицию,

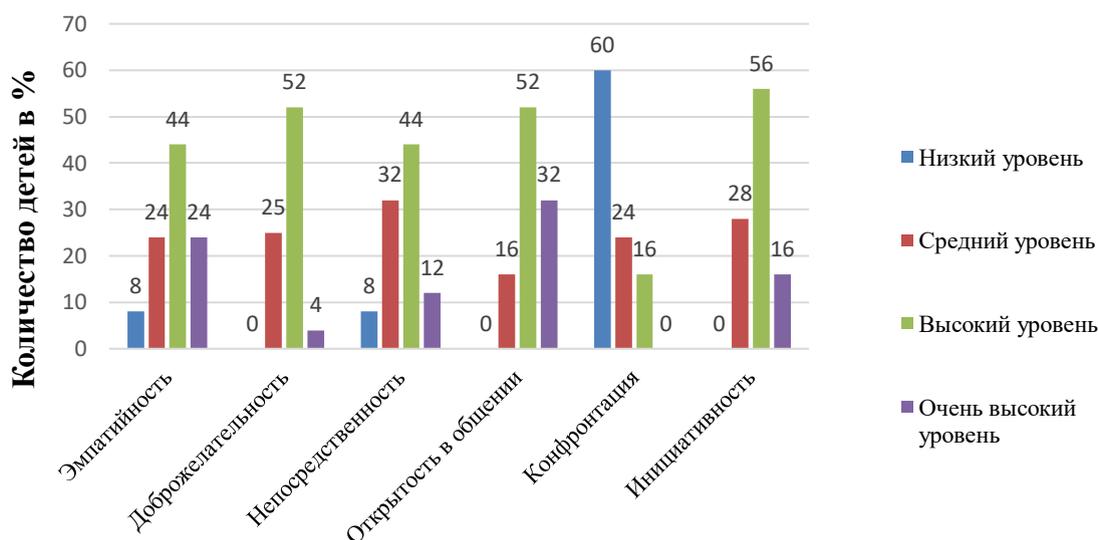
доказывают, аргументируют, пытаются убедить в своей правоте. Также на низком уровне развития конфронтация была установлена у 36% детей-сирот и у 60% детей из семей.

Инициативность на очень высоком уровне была выявлена у 4% детей-сирот и у 16% детей из семей. Также на высоком уровне инициативность была установлена у 36% детей-сирот и у 56% детей из семей. На среднем уровне инициативность была выявлена у 28% детей-сирот и детей из семей. Эти испытуемые сами проявляют инициативу в общении, понимают и поддерживают инициативу другого. На низком уровне инициативность была выявлена только у 32% детей-сирот. Результаты отображены в рис. 2 и рис. 3.



Уровень развития коммуникативных качеств личности, коммуникативных действий и умений

Рис. 2. Распределения детей-сирот по коммуникативным качествам личности, а также коммуникативным действиям и умениям по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)



Уровень развития коммуникативных качеств личности, коммуникативных действий и умений

Рис. 3. Распределений детей из семьи по коммуникативным качествам личности, а также коммуникативным действиям и умениям по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)

Анализ эмпирических данных позволяет прийти к выводу о том, что организационные действия и умения на очень высоком уровне развития выявлены у 8% детей-сирот и 16% детей из семей. На высоком уровне организационные действия и умения были выявлены у 20% детей-сирот и у 36% детей из семей. На среднем уровне развития организационные действия и умения были выявлены у 32% детей-сирот и у 40% детей из семей. Такие дети выступают организаторами, инициаторами игр, общения, взаимодействия, являются лидерами в отдельных видах деятельности, владеют организаторскими навыками. На низком уровне организационные действия и умения были выявлены у 40% детей-сирот и у 8% в детей из семей.

На очень высоком уровне перцептивные действия и умения были выявлены только у 20% детей из семей. На высоком уровне перцептивные действия и умения были выявлены у 12% детей-сирот и у 32% детей из семей. На среднем уровне перцептивные действия и умения были выявлены у 52% детей-сирот и у 44% детей из семей. Эти дети стремятся понять другого, их

мысли, чувства («А чего ты обиделся?»), наблюдательны, видят и осознают особенности других детей, взрослых. На низком уровне перцептивные действия и умения были выявлены у 36% детей-сирот и у 4% детей из семей.

На очень высоком уровне оперативные действия и умения были выявлены только у 8% детей из семей. На высоком уровне оперативные действия и умения установлены у 12% детей-сирот и у 24% детей из семей. На среднем уровне оперативные действия и умения установлены у 56% детей-сирот и 48% детей из семей. Эта часть детей в общении экспрессивно выразительны (у них богатая мимика, жесты, позы), свободно владеют вербальными средствами общения (язык), увлекают партнеров по общению своими действиями, умеют продолжительное время поддерживать контакт, умеют спровоцировать желаемую реакцию партнера. На низком уровне оперативные действия и умения установлены у 32% детей-сирот и у 20% детей из семей. Результаты отображены в рис. 4 и рис. 5.

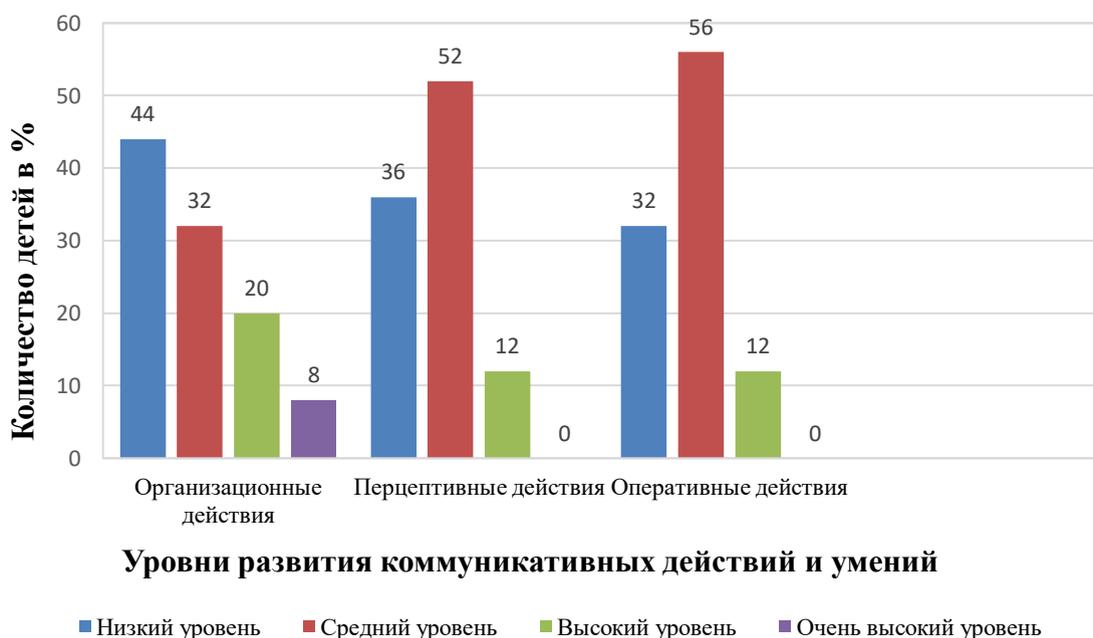
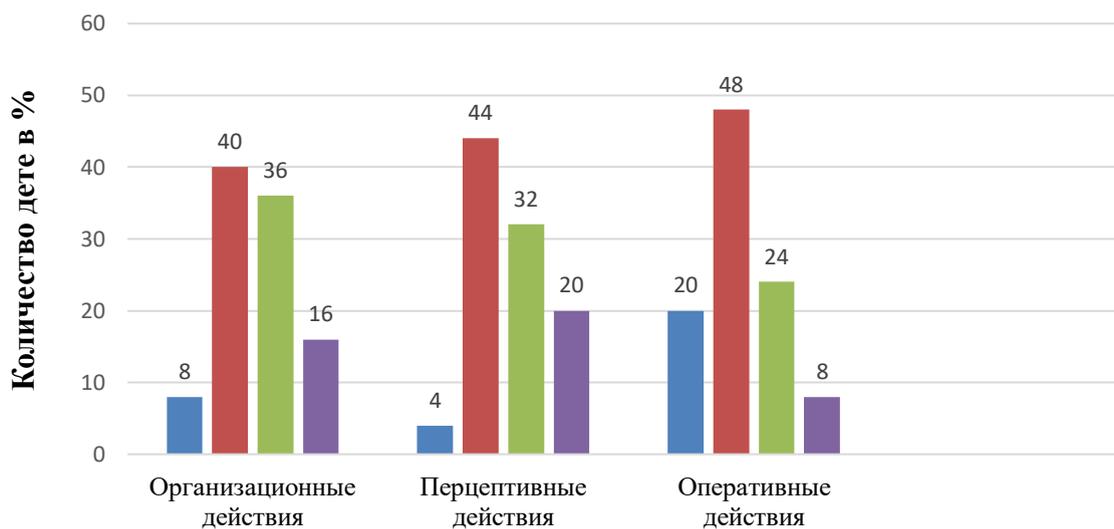


Рис. 4. Распределения детей-сирот по коммуникативным действиям и умениям



Уровни развития коммуникативных действий и умений

■ Низкий уровень ■ Средний уровень ■ Высокий уровень ■ Очень высокий уровень

Рис. 5. Распределений детей из семьи по коммуникативным действиям и умениям

Представим сравнительный статистический анализ данных по U- критерию Манна-Уитни, на основе результатов методики «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) (табл. 4).

Таблица 4

Сравнительный статистический анализ данных по U-критерию Манна-Уитни, на основе результатов методики «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников»

(А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)

Сравниваемые показатели	Статистически достоверные различия в развитии коммуникативных способностей	
	Дети, оставшиеся без попечение родителей	Дети, воспитывающиеся в семье
1	2	
1. Коммуникативные качества личности		
Эмпатийность $\leq 95\%$	$\leq 95\%$	

1	2
Доброжелательность	–
Непосредственность, аутентичность, искренность	–
Открытость в общении	–
Конфронтация	≥99%
Инициативность	–
2. Коммуникативные действия и умения	
Организационные	≤95%
Перцептивные	–
Оперативные	≤95%

Примечание: низший уровень статистической значимости различий между сравниваемыми группами 5% ($p \leq 0,05$)=95%; достаточный – 1% ($p \leq 0,01$) = 99%.

В результате статистического сравнения было выявлено несколько достоверных статистических различий между испытуемыми по некоторым показателям: между детьми из семей и детьми сиротами существует достоверное различие в эмпатийности на уровне 95%. Дети из семей больше проявляют эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению, больше идентифицируются с партнером, заражаются его чувствами, стремятся выражать сочувствие, сопереживание собеседнику, выражают понимание потребностей, желаний другого (соглашаются, заинтересованно спрашивают, повторяют мимику другого, стремятся помочь).

Также было выявлено различие по такому показателю как конфронтация, существует достоверное различие на уровне 99%. Это различие означает, что дети-сироты старшего дошкольного возраста более смело отстаивают (но бесконфликтно) свою позицию, доказывают, аргументируют, пытаются убедить в своей правоте, чем дети старшего дошкольного возраста из семей.

Было выявлено различие в отношении организационных действий и умений с достоверностью 95%. Дети старшего дошкольного возраста из семей больше выступают организаторами, инициаторами игр, общения, взаимодействия, чаще занимают лидерские позиции в отдельных видах деятельности, больше владеют организаторскими навыками, чем дети-сироты старшего дошкольного возраста.

Также было установлено различие в отношении оперативных действий и умений с достоверностью 95%. Было установлено, что дети старшего дошкольного возраста из семей более оперативно используют коммуникативные действия и умения, чем дети-сироты старшего дошкольного возраста.

Дети старшего дошкольного возраста из семей более в общении экспрессивно выразительны (богатая мимика, жесты, позы), более свободно владеют вербальными средствами общения (язык), лучше умеют увлекать партнера по общению своими действиями, умеют продолжительное время поддерживать контакт, и умеют спровоцировать желаемую реакцию партнера по общению.

Рассмотрим далее результаты изучения коммуникативных умений в общении со сверстниками по методике «Лабиринт» (Л.А. Венгер) (рис. 6.).

Первый тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками был выявлен только у 24% детей-сирот. У детей-сирот с данным типом взаимодействия сотрудничества практически нет. Дети не видят действий партнера, нет никакого их согласования.

Второй тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками был выявлен только у 20% детей-сирот. Для детей-сирот с данным типом взаимодействия характерно, что они видят действия партнера, однако воспринимают их как образец для некритичного, слепого подражания. Дети-сироты пытаются как-то решить поставленную перед ними задачу, обращают внимание на подсказки взрослого. Однако эффективного использования этих подсказок не наблюдается, нет ни предвосхищения своих действий, ни

поисков общих способов решений поставленной задачи.

Третий тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками был выявлен у 24% детей-сирот и у 8% детей из семей. У детей с этим типом взаимодействие носит ситуативный и импульсивно-непосредственный характер, то есть в каждой конкретной ситуации дети пытаются договориться и согласовать свои действия, эти дети повторяют неоднократно одни и те же ошибки. Однако возникает эпизодическое планирование действий и ситуативное их предвосхищение. Подсказка взрослого принимается, но используется лишь в данной конкретной ситуации.

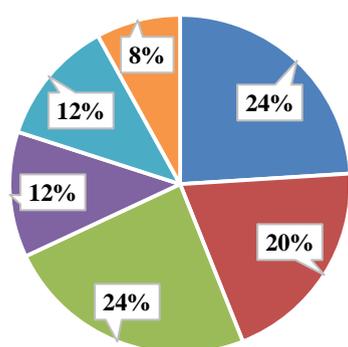
Четвертый тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками был выявлен у 12% детей-сирот и у 32% детей из семей. Дети с данным типом взаимодействия воспринимают ситуацию задачи в целом, относятся к своему партнеру как к противнику, с которым у них противоположные интересы и позиции. Игра таких детей носит соревновательный характер. Участники внимательно следят за действиями партнера, соотносят с ними свои действия, планируют их последовательность, предвосхищают результаты. Подсказки взрослого воспринимаются адекватно, как наведение на способ решения поставленной задачи. Однако ошибки повторяются довольно часто. Партнеры систематически согласовывают свои действия друг с другом, устойчиво сохраняя при этом отношение ко второму участнику как к противнику по игре.

Пятый тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками был выявлен у 12% детей-сирот и у 24% детей из семей. У детей с данным типом взаимодействие характеризуется возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У этих детей не наблюдается соревновательных отношений, они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. Участники совместно планируют и предвосхищают результаты действий не только своих, но и партнера, однако такое «планирование» за двоих носило ситуативный характер, то есть дети заново планируют свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Подсказка взрослого принимается адекватно, но ее использование также

ситуативно. Дети активно соперничают партнеру.

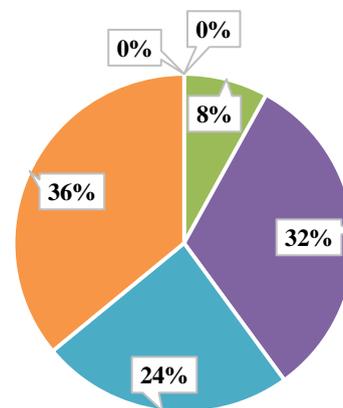
Шестой тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками был выявлен у 8% детей-сирот и у 36% детей из семей. У детей этой категории типа взаимодействия считается наиболее высоким из всех уровней сотрудничества. Дети с самого начала относятся к игре как к совместной, общей задаче, стоящей перед обоими партнерами. Они сразу же, не дотрагиваясь до игрушек, составляют общий план действий, своих и партнера. Они уже не повторяют ошибок и в подсказках, как правило, не нуждаются. Общение носит свернутый характер: сначала они решают очередность действий, затем обсуждают конкретные способы их реализации. Результаты приведены в табл. 5, и на рис. 6.

Количество детей в %



- Первый тип
- Второй тип
- Третий тип
- Четвертый тип
- Пятый тип
- Шестой тип

Количество детей в %



- Первый тип
- Второй тип
- Третий тип
- Четвертый тип
- Пятый тип
- Шестой тип

Рис. 6. Результаты по методике «Лабиринт» (Л.А. Венгер)

Сравнительный статистический анализ данных по
U-критерию Манна-Уитни, на основе результатов
методики «Лабиринт» (Л.А. Венгер)

Сравниваемые показатели	Статистически достоверные различия в развитии коммуникативных способностей	
	Дети-сироты	Дети из семьи
Первый тип	≥95%	
Второй тип	–	
Трети тип	–	
Четвертый тип	–	
Пятый тип	≤95%	
Шестой тип	–	

Примечание: низший уровень статистической значимости различий между сравниваемыми группами 5% ($p \leq 0,05$)=95%; достаточный – 1 % ($p \leq 0,01$)=99%. В результате статистического сравнения было выявлено несколько достоверных статистических различий между испытуемыми по некоторым показателям: дети-сироты старшего дошкольного возраста, имеют показатели, относящие их к первому типу взаимодействия, что установлено с достоверностью 95%. Дети-сироты старшего дошкольного возраста отличаются низким уровнем сотрудничества, дети не видят действий партнера, нет никакого их согласования. Дети нарушают правила игры, не преследуют цели, не принимают подсказок, никак не общаются между собой и не обращаются друг к другу, в то время как результаты детей из семей совсем обратные.

Также было выявлено, что дети старшего дошкольного возраста из семей по ряду показателей больше относятся к пятому типу, чем дети-сироты старшего дошкольного возраста, что установлено с достоверностью 95%. Дети старшего дошкольного возраста из семей больше характеризуются

возникновением подлинного сотрудничества и партнерства в ситуации общей задачи. У детей не наблюдается соревновательных отношений, они подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера. Участники совместно планируют и предвосхищают результаты действий не только своих, но и партнера, однако такое «планирование» за двоих носит ситуативный характер, то есть дети заново планируют свои действия в каждой конкретной предметной ситуации. Подсказка взрослого воспринимается адекватно, но ее использование также ситуативно. Дети активно сопереживают партнеру.

Таким образом, обобщая результаты данного исследования, следует отметить, что цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза частично подтверждена, так как в результате использования критерия Манна-Уитни не выявлена достоверность различий по таким показателям как уровень развития перцептивных умений и инициативности у детей-сирот и детей, воспитывающихся в семье.

2.3. Методические рекомендации по развитию коммуникативных умений старших дошкольников, оставшихся без попечения родителей

В основу работы педагогов по развитию коммуникативных способностей детей-сирот дошкольного возраста должна быть положена личностно-ориентированная модель общения с ними. Важен диалог, тогда у ребенка развоятся коммуникативные способности, а также партнерские отношения с окружающими.

Главная стратегия педагогов для развития коммуникативных умений детей-сирот дошкольного возраста:

1. Необходимо сохранить и обеспечить общее положительное отношение ребенка к самому себе.
2. Способствовать развитию, воспитывать уверенность:
 - чаще давать ребенку право самому выбирать, что и как он будет

делать;

- нужно помочь ребенку справиться с самим собой, в случае неудачи необходимо подбодрить ребенка, внушить уверенность в свои силы;
- спокойное, доброжелательное отношение взрослого к ребенку способствует становлению стиля общения с окружающими.

3. Преодоление кризисной ситуации в общении:

- не драматизируйте кризисную ситуацию;
- смягчайте кризисные моменты, внося в них долю юмора;
- уважайте запросы ребенка;
- постарайтесь встать на его точку зрения;
- почувствуйте его состояние;
- выразите его состояние словами;
- внимательно слушайте его вопросы и отвечайте так, чтобы ребенок чувствовал вашу заинтересованность его делами.

4. Необходимо создавать ситуации общения, в которых дети будут невольно поступать только социально желательным образом, тем самым вырабатывая и закрепляя определенное коммуникативное поведение.

5. Необходимо формировать привычки культурного поведения и речевого этикета, в основном личным примером, на который обращается отдельное внимание детей.

6. Нужно поощрять и закреплять у детей желание быть полезными окружающим, и последовательно формировать дружеские взаимоотношения, привычку играть и заниматься сообща, умение подчиняться требованиям взрослых и установленным нормам поведения, в своих поступках следовать примеру хороших людей.

7. Необходимо знакомить вежливым и адекватным способом общения, обучать применять широкий перечень средств общения.

8. Постоянно необходимо представлять детям образцы поведения и общения на примере персонажей книг, игр, фильмов и т.п., объясняя в чем плюсы и минусы демонстрируемого поведения и общения, для того чтобы

дети могли осознать и принять наиболее приемлемые и желательные способы общения и взаимодействия.

9. Также необходимо развивать умения детей, контролировать свое поведение, уметь до конца выслушивать других людей.

10. Основным направлением работы необходимо быть развивающим элементом личностного типа отношения к сверстнику, развитие чувства сопричастности и общности с другим:

- переход к непосредственному общению, преодоление отчужденной позиции в отношении к сверстнику, разрушение защитных барьеров;

- развивать способности видеть сверстника;

- проведение игр, требующих максимального согласования действий со сверстниками;

- игры на взаимодействие на уровне эмоций, здесь развивается способность обращать внимание на эмоции, настроение другого, на их согласование;

- игры, направленные на переживание общих эмоций страха, горя, радости и др. Совместное переживание каких-либо эмоций создает чувство общности и близости;

- игры, допускающие вербальное взаимодействие. Игры этого этапа развивают способность видеть в сверстнике его достоинства, говорить о них, доставляя другому удовольствие, радуясь вместе с ним;

- использование заданий и игр, направленных на совместную деятельность и совместные сюжетно-ролевые игры, предполагающие проявление про социальных форм поведения.

Правила для педагогов, необходимые для соблюдения при развитии коммуникативных умений детей-сирот дошкольного возраста:

1. Педагогам при развитии коммуникативных умений детей-сирот дошкольного возраста необходимо обязательно установить личный контакт с детьми:

- обращаться по имени;
 - занимать позицию на уровне глаз ребенка;
 - использовать тактильное прикосновение.
2. Также педагогам необходимо стараться выслушивать детей до конца, если даже если на это нет времени, не перебивать ребенка.
3. Педагогам необходимо следить за собственной речью:
- исключить из своей речи окрики, резкие интонации, которые негативно влияют на детей, вызывая эмоциональный дискомфорт;
 - обратить внимание на интонирование, помнить, что верно расставленные интонационные акценты влияют на качество воспринимаемой информации и на общий психологический микроклимат;
 - постараться избавиться от слов- «паразитов» («ну», «значит», «в общем» и т.д.).
4. Педагогам необходимо помнить, что ребенок дошкольного возраста является существом невербальным, поэтому вся информация лучше усваивается им не через слова, а через отношения. Педагогам нужно стараться использовать такой неречевой прием взаимодействия с детьми, как «демонстрация расположенности»: спокойное внимание, улыбка, контакт глаз, ободряющий жест, ласковое прикосновение, поглаживание.
5. Организуя общение с детьми, педагоги нужно стремиться понять их настроение.
6. Также педагогам необходимо чаще наблюдать за собой:
- как часто улыбаются детям;
 - способны ли смеяться вместе с детьми.
7. Педагогам необходимо особенно внимательно относиться к своему поведению, манерам, жестам, потому что детям дошкольного возраста свойственна высокая подражательность действиям взрослого.
8. Педагогам следует выбирать правильную тактику поведения в общении с детьми, разрешая конфликтную ситуацию, избегая следующих приемов, помогающих разрешить детские ссоры, драки:

- требований («не мешайте», «перестаньте ссориться»);
- наказаний (лишения игрушки, изоляции от коллектива);
- оценки, которые несут в себе характер иронии («ну я так и знала, что это сделал опять Петров»);
- возмущения («вы только посмотрите, что вы наделали!»);
- предвосхищающей отрицательной оценки («от тебя никогда ничего хорошего не дождешься!»);
- вопросов к детям: «Кто разрушил постройку?», «Кто ударил?».

9. Помните, что каждое ваше слово, мимика, жесты, интонация, громкость голоса несут ребенку сообщение о его самооценке. Стремитесь создать у вашего ребенка высокую самооценку, подкрепляя это словами: «Я радуюсь твоим успехам», «Ты очень многое можешь».

10. Стремитесь проявлять полную заинтересованность к ребенку в процессе общения. Подчеркивайте это кивком, восклицанием. Слушая его, не отвлекайтесь. Сконцентрируйте на нем все внимание. Представляйте ему время для высказывания, не торопите его и не подчеркивайте своим внешним видом, что это уже вам неинтересно.

11. Соблюдайте принципы равенства и сотрудничества с детьми.

12. Не допускайте, чтобы ваш ребенок находился наедине со своими переживаниями. Найдите время и обратитесь к нему: «Я вижу, что тебя что-то беспокоит», «Я вижу, что тебя кто-то огорчил», «Расскажи мне, что с тобой».

13. Совершенствуйте коммуникативные умения детей:

- для развития умения внимательно слушать, не перебивать собеседника, напоминайте ему: «Сначала послушай, что говорят другие, а потом говори сам»;
- если ребенок забывает говорить речевые этикетные формулы (приветствия, прощания, благодарности), то косвенно напомните ему об этом;
- для развития умения устанавливать контакт с собеседником предложите детям игровую ситуацию: «Давайте говорить друг другу комплименты»;

– для развития умения общаться без слов предложите им игры «Через стекло», «Иностранец», «Расскажи стихи руками». Попробуйте 15 минут общаться при помощи мимики и жестов;

– для развития умения понимать настроение и чувства другого предложите ребенку понаблюдать за кем-либо из родственников. Предложите детям игры «На что похоже настроение?», «Нарисуй свой страх и победи его»;

– для развития у детей чувства эмпатии (сопереживания) используйте сюжеты сказок. Попытайтесь узнать у детей: сказка - это хорошо или плохо? Что хорошего в сказке? Есть ли хорошие герои? Назови. Есть ли плохие? Кто они? А почему они плохие? Что хорошего может произойти со сказочными героями? А что плохого? Старайтесь читать и всегда обсуждать сказки.

14. Помогите ребенку разобраться в игрушках: использовать показ действий с ними, сюжетный показ, совместные действия, вовлекайте ребенка в совместную игру.

15. Учите обращаться к другому человеку, делиться игрушкой, жалеть плачущего и т.д.

16. Привлекайте ребёнка к выполнению разнообразных поручений, связанных с общением.

Выводы по II главе

Эмпирические исследования, проведенные в рамках данной работы, послужили основой получения определенных итогов.

Результаты по методике «Изучение коммуникативных умений», показали, что у большинства детей-сирот старшего дошкольного возраста, у 44%, преобладает умение рационально использовать средства коммуникативной деятельности. У 36% детей-сирот выявлено отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера, но при этом также установлено стремление к осуществлению взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (рисования). У 32% детей-сирот было выявлено положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера, и кроме того, у такого же числа детей выявлено нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера. У 28% детей-сирот установлено умение договариваться, приходить к общему решению, и у 24% детей-сирот выявлено стремление к осуществлению взаимного контроля по ходу выполнения деятельности.

У 72% детей старшего дошкольного возраста из семей было выявлено положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера, установлено умение договариваться, приходить к общему решению. У 64% детей установлено стремление к осуществлению взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (рисования). У 56% детей выявлено стремление к осуществлению взаимного контроля по ходу выполнения деятельности, преобладает умение рационально использовать средства коммуникативной деятельности. Только у 20% детей выявлено отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера, и только у 12% детей было выявлено нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера.

Результаты по методике «Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников» (А.М. Щетинина,

М.А. Никифорова), показали, что у большинства детей-сирот, у 48%, эмпатийность преобладает преимущественно на среднем уровне, а также у части детей, у 32%, на высоком уровне. У большинства детей-сирот, у 44%, доброжелательность преобладает на среднем уровне, и почти у трети детей-сирот, у 32%, преобладает на высоком уровне была. Непосредственность, аутентичность, искренность у большинства детей-сирот, у 52%, была установлена на среднем уровне. Открытость в общении у большей части детей-сирот, у 48%, была выявлена на высоком уровне развития, а также на среднем уровне развития у 44% детей-сирот. Конфронтация у 32% детей-сирот была установлена на высоком уровне и на среднем уровне развития. Также на низком уровне развития конфронтация была установлена у 36% детей-сирот. Инициативность на высоком уровне была установлена у 36% детей-сирот, на среднем уровне у 28%, а также на низком уровне инициативность выявлена у 32% детей-сирот. В ходе изучения коммуникативных действий и умений было установлено, что у большинства детей-сирот – 40%, организационные действия и умения были выявлены на низком уровне, и у 32% детей-сирот на среднем уровне.

На среднем уровне перцептивные действия и умения были выявлены у 52% детей-сирот. На низком уровне перцептивные действия и умения были выявлены у 36% детей-сирот. На среднем уровне оперативные действия и умения установлены у 56% детей-сирот.

У большинства детей из семей, у 44% в ходе изучения коммуникативных качеств личности была выявлена эмпатийность на высоком уровне. Доброжелательность на высоком уровне была выявлена у 52% детей из полных семей. Непосредственность, аутентичность, искренность на высоком уровне была установлена у 44% детей из семей. На среднем уровне непосредственность была установлена у 32% детей из семей. Открытость в общении на очень высоком уровне была выявлена у 32% детей из семей. На высоком уровне развития открытость в общении была выявлена у 52% детей из семей. Конфронтация на низком уровне развития конфронтация была

установлена у 60% детей из семей. Инициативность на высоком уровне инициативность была установлена у 56% детей из семей. В ходе изучения коммуникативных действий и умений было установлено, что на высоком уровне организационные действия и умения были выявлены у 36% детей из семей. На среднем уровне организационные действия и умения были выявлены у 40% детей из семей. На высоком уровне перцептивные действия и умения были выявлены у 32% детей из семей. На среднем уровне перцептивные действия и умения были выявлены у 44% детей из семей. На среднем уровне оперативные действия и умения установлены у 56% детей-сирот и 48% детей из семей.

Результаты по методике «Лабиринт» (Л.А. Венгер), показали, что у 24% детей-сирот был выявлен первый и третий тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками. У 20% детей-сирот был выявлен второй тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками. Только у 12% детей-сирот был выявлен четвертый и пятый тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками. Шестой тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками был выявлен у 8% детей-сирот.

У большинства детей из семей, у 36%, был выявлен шестой тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками, у 32% детей из семей был выявлен четвертый тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками, у 24% детей из семей был выявлен пятый тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками. Только у 8% детей из семей был выявлен третий тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного теоретического и эмпирического исследования проблемы было установлено, что дошкольный возраст является сензитивным периодом развития общения, которое обеспечивается при условии целенаправленного формирования коммуникативных умений. Дети старшего дошкольного возраста являются субъектами коммуникативной деятельности, активными ее носителями. Появление произвольности управления собственным поведением в общении обеспечивает возможность развития у них коммуникативных умений.

Возрастной период пяти – семи лет совпадает с этапом развернутой вербальной коммуникации. Общение как коммуникативная деятельность предполагает целенаправленную активность ее участников, обеспечивающую взаимодействие, взаимовлияние и взаимопонимание.

Под коммуникацией понимается система, в которой осуществляется взаимодействие; и процесс взаимодействия, и способы общения, позволяющие создавать, передавать и принимать разнообразную информацию, и смысловой аспект социального взаимодействия.

Мы определяем коммуникативные умения детей-сирот 5-7 лет как владение способами решения адекватных возрасту коммуникативных задач вербальными и невербальными средствами, в результате чего происходит адаптация и социализация к миру, быстрая ориентация в разнообразных коммуникативных ситуациях со взрослыми и сверстниками.

Дети-сироты могут общаться с окружающими, проявляя по отношению к ним излишнюю назойливость, потребность в получении внимания, ощущения любви.

В виду того, что данная категория детей может иметь высокую потребность в общении, они способны вступить в контакт с незнакомым человеком.

Испытывая дефицит общения со взрослым, воспитанники интернатных учреждений спонтанно вступают в контакт с посторонними «чужими»

людьми, отдавая предпочтение непосредственному физическому контакту с ними.

Первые семь лет жизни ребенка-сироты связаны с задержкой в процессе смены форм, по которым они общаются со старшими людьми. Представленная категория детей лишь изредка способна к осуществлению внеситуативного общения, наиболее предпочтительной для них является ситуативно-деловая форма.

Участие ребенка в межличностном общении с иными воспитанниками интерната, находящихся в различных возрастных категориях, имеет существенное отличие от тех форм, в которых проходит общение детей, чье воспитание осуществляется в семьях. Нахождение в детском доме предполагает наличие одного и того же круга общения. Такой круг представлен в лице группы сверстников. Воспитанник не имеет возможности выбора иного круга, что доступно детям, обучающимся в обычных школах. В то же время, воспитанник является участником такой группы вне зависимости от его желания. Это означает, что наличие принадлежности к определенной группе, выступает, в большей мере, безусловным фактором. Это приводит к тому, что тем отношениям, которые имеют место в группе, являются схожими с родственными, но не с приятельскими.

Эмпирические исследования, проведенные в рамках данной работы, послужили основой получения определенных итогов.

Результаты показали, что у большинства детей-сирот старшего дошкольного возраста, преобладает умение рационально использовать средства коммуникативной деятельности, имеется отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера, но при этом также установлено стремление к осуществлению взаимопомощи по ходу выполнения деятельности (рисования). Было выявлено положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера.

У большинства детей-сирот эмпатийность и доброжелательность, непосредственность, аутентичность, искренность преобладают

преимущественно на среднем уровне. Дети-сироты открыты в общении, но направлены на конфронтацию, и только у трети детей присутствует инициативность в общении.

У большинства детей-сирот слабо развиты организационные действия и умения, но при этом достаточно развиты перцептивные действия и умения, оперативные действия и умения. У детей-сирот слабо развита способность к партнерскому диалогу. У детей-сирот был выявлен первый и третий тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками, а также второй тип взаимодействия и сотрудничества со сверстниками.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза частично подтверждена, так как в результате использования критерия Манна-Уитни не выявлена достоверность различий по таким показателям как уровень развития перцептивных умений и инициативности у детей-сирот и детей, воспитывающихся в семье.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. №1155 [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17102013-n-1155/> (дата обращения 16.03.19).
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Питер, 2014. 273 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Школа-Пресс, 2015. 464 с.
4. Брутман В.И. Дети – сироты: Консультирование и диагностика развития. Под ред. Е.А. Стребелевой. М.: Мозаика-Синтез, 2016. 200 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. URSS, 2016. 232 с.
6. Выготский Л.С. О двух направлениях в понимании природы эмоций в зарубежной психологии. в начале XX в. В поисках новой психологии. Под ред. М.Г. Ярошевский. М.,2013. С. 149–156.
7. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 2013. 348 с.
8. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. Введение в психологию. Учебное пособие для вузов. М.: Книжный дом «Университет»,2014. 332 с.
9. Глозман Ж.М. Общение и здоровье личности. Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. М., 2015. 208 с.
10. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987. 207 с.
11. Долгова В.И., Овчарова Р.В. Психологические детерминанты нравственного развития дошкольника. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. № 6. 2014. С. 40–48.
12. Дубровина И.В., Лисина М.И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи. Возрастные особенности психического развития детей. М., 2015. 355 с.

13. Давыдов В.В. Требования современного начального обучения к умственному развитию детей дошкольного возраста. Дошкольное воспитание. М., 2016. №4. С. 25–26.
14. Ермолаева М.А. Психологические методы развития навыков общения и эмоциональных состояний дошкольников. МПСИ, 2007. С. 21–28.
15. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 2015. 290 с.
16. Карпов А.С. Развитие умений педагогического общения у будущих учителей иностранного языка в процессе самообучения: Автореф. дис.канд. пед. наук. М., 2013. 16 с.
17. Кондрух Л.А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школе. Автореф. дис. канд. пед. наук, Магнитогорск, 1999. 16 с.
18. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского. М.Г. Ярошевского. М., 2013. 431 с.
19. Лангеймер И.Н., Матейчик З.И. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 2013. 334 с.
20. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. 3-е изд. М.: Смысл, 2014. 365 с.
21. Леонтьев А.А. Психология общения. Смысл. Academia, 2014. 208 с.
22. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. Вопросы психологии, 2014. № 1. С. 7–17.
23. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Издательство «Институт практической психологии». Воронеж: НПО «МОДЭК», 2014. 166 с.
24. Лисина М.И., Сильвестру А.И. Психология самопознания у дошкольников. Кишинев, 2013. 180 с.
25. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение. Методологические проблемы социальной психологии. СПб. Айсинг, 2000. С. 151–164.
26. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Питер, 2014. 478 с.
27. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. Учебник для студ. высш. учеб. заведений / перераб. и доп. // М.: Издательский центр «Академия» 2016. 608 с.

28. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. //Лишенные родительского попечительства. М., 2015. № 1 С. 32–39.
29. Мясищев В.Н. Психология отношений. М. Воронеж, 2017. 363 с.
30. Парыгин Б.Д. Психология общения. М.: Академия, 2013. 426 с.
31. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг Избранные труды. М.: Смысл, 2014. 687 с
32. Петровский В.А. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 2000. 255 с.
33. Петровский В.А., Калинин В.К., Котова И.Б. Личностно развивающее взаимодействие. Ростов на Дону, 2016. 138 с.
34. Пиз А., Пиз Б. Язык телодвижений: Как читать мысли других по их жестам. Издательство «Эксмо» ООО, 2016. 265 с.
35. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Дети без семьи. М., 2016. 160 с.
36. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 2014. 705 с.
37. Рузская А.Г. Отношение детей к разным вариантам общения со взрослыми. Развитие общения у дошкольников. Под ред. А.В. Запорожца, М.И. Лисиной. М., 2013. 58 с.
38. Селевко Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников. Школьные технологии, 2016. №6. 135 с.
39. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 2018. 421 с.
40. Снайдер Р., Снайдер М. Ребенок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести. СПб, 2014. 237 с.
41. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду. М., 2014. 96 с.
42. Спиваковская А.С. Психологическая помощь семьям, взявшим на воспитание детей из государственных учреждений. Лишенные родительского попечительства. ТЦ СфераМ, 2014. С. 127–132.
43. Терещук Р.К. Общение и избирательные взаимоотношения дошкольников. Кишинев: Штинца, 2015. 99 с.
44. Философский словарь //под ред. И.Т. Фролова. 7-е изд. М.: Республика,

2001. 590 с.

45. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 3. М., 2016. 405 с.

46. Черенкова О.А. Формирование коммуникативных умений детей 4–5 лет в игровой деятельности: автореф. канд. пед. наук. Пенза, 2013. 24 с.

47. Чернецкая Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов дошкольных образовательных учреждений. Ростов н/Д.: Феникс, 2010. 256 с.

Приложения

Приложение А

Таблица 6

Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у
дошкольников (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)

Проявления	Редко	Чаще	Всего
	1 балл	2 балла	5 баллов
1. Коммуникативные качества личности			
1.1 Эмпатийность			
ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению			
идентифицируется с партнером, заражается его чувствами			
выражает сочувствие, сопереживание собеседнику;			
выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь)			
1.2. Доброжелательность			
ребенок проявляет расположенность слушать партнера;			
старается понять и ответить на вопросы собеседника;			
выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером);			
не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его;			
проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.			
1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:			
ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам			
искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств;			
открыто заявляет о своих намерениях ("Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю"); не "подхалимничает".			
1.4. Открытость в общении:			
ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой);			

Продолжение таблицы 6

выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.			
1.5. Конфронтация:			
ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию;			
доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей правоте.			
1.6. Инициативность:			
ребенок сам проявляет инициативу в общении;			
понимает и поддерживает инициативу другого.			
2. Коммуникативные действия и умения			
2.1. Организационные:			
ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия;			
является лидером в отдельных видах деятельности;			
владеет организаторскими навыками.			
2.2 Перцептивные:			
ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства ("А чего ты обиделся?");			
наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых.			
2.3. Оперативные:			
ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы);			
свободно владеет вербальными средствами общения (язык);			
увлекает партнера по общению своими действиями;			
умеет длительное время поддерживать контакт;			
умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.			

Приложение Б

Таблица 7

Результаты по карте наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у детей-сирот старшего дошкольного возраста (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)

	1. Коммуникативные качества личности																		2. Коммуникативные действия и умения											
	1.1. Эмпатийность				1.2. Доброжелательность					1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:			1.4. Открытость в общении:		1.5. Конфронтация:		1.6. Инициативность:		2.1. Организационные:			2.2. Перцептивные:		2.3. Оперативные:						
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	5		
1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1			
2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	5	5	1	2	5	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	1	2	1		
3	2	2	1	2	1	2	1	2	2	5	2	1	2	1	2	1	5	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	2		
4	2	1	5	2	5	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	5	1	1	1	2	1	2	1		
5	2	1	2	1	1	1	1	5	2	1	2	5	1	1	2	2	1	2	1	2	1	5	2	2	5	5	2	1		
6	5	1	1	1	2	1	2	1	5	5	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	5	2	1	1	1	1	5	1		
7	2	2	2	1	2	2	5	5	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	5	2	1	1	1	1	1	2	2	5		
8	1	1	2	2	1	5	5	1	2	1	2	1	2	2	5	5	1	5	1	5	2	1	5	2	1	2	5	2		
9	1	5	1	1	2	1	2	2	1	1	5	2	5	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2		
10	2	1	2	2	2	1	5	2	2	2	1	1	2	5	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1	2	1	5	1		
11	2	1	2	5	5	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	5	5	1	1	5	1	2	1	1	1	1	2		
12	1	2	5	2	2	2	2	2	2	2	5	2	1	5	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	5	1		
13	2	1	5	2	1	5	1	2	5	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	5	1	5	2	2	1	1		
14	2	2	1	1	2	2	2	5	1	2	1	2	2	1	1	1	5	1	1	1	2	1	1	5	2	1	2	2		
15	1	2	5	1	2	1	5	2	2	2	1	5	1	2	1	1	1	2	1	5	2	2	1	5	2	1	5	1		
16	2	1	1	2	5	2	1	1	2	5	2	1	2	1	1	5	5	1	2	1	1	1	1	2	5	1	2	1	2	
17	2	1	2	5	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	
18	2	5	2	2	5	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	5	1	1	1	1	5	1	1	5	1	2	
19	5	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	5	1	1	2	1	2	2	2	
20	1	2	2	1	1	1	2	5	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	2	5	1	2	2	
21	5	1	1	1	2	1	5	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	5	1	2	2	2	1	5	2	2	2	2	
22	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	5	2	2	
23	2	1	2	2	1	5	2	1	2	5	1	2	1	5	2	1	5	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	
24	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	5	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	5	2	2	2	
25	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1

Результаты по карте наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста из семей (А.М. Щетинина, М.А. Никифорова)

	1. Коммуникативные качества личности															2. Коммуникативные действия и умения												
	1.1. Эмпатийность				1.2. Доброжелательность					1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:			1.4. Открытость в общении:		1.5. Конфронтация:		1.6. Инициативность:		2.1. Организационные:			2.2. Перцептивные:		2.3. Оперативные:				
	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	1	2	1	2	1	2	1	2	3	1	2	1	2	3	4	5
1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	2	1	1	
2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	5	5	1	2	5	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	
3	2	2	1	2	1	2	1	2	2	5	2	1	2	2	1	5	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	
4	2	1	5	2	5	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	5	1	1	1	2	1	2	1	
5	2	1	2	1	1	1	1	5	2	1	2	5	1	1	2	2	1	2	1	2	1	5	2	2	5	5	2	1
6	5	1	1	1	2	1	2	1	5	5	2	1	1	2	1	1	2	1	1	5	2	1	1	1	1	5	1	
7	2	2	2	1	2	2	5	5	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	5	2	1	1	1	1	2	2	5	
8	1	1	2	2	1	5	5	1	2	1	2	1	2	2	5	5	1	5	1	5	2	1	5	2	1	2	5	2
9	1	5	1	1	2	1	2	2	1	1	5	2	5	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1	1	1	2	2
10	2	1	2	2	2	1	5	2	2	2	1	1	2	5	2	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	5	1	
11	2	1	2	5	5	2	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	5	5	1	1	5	1	2	1	1	1	2	
12	1	2	5	2	2	2	2	2	2	2	5	2	1	5	2	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	5	1
13	2	1	5	2	1	5	1	2	5	2	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	5	1	5	2	2	1	1
14	2	2	1	1	2	2	2	5	1	2	1	2	2	1	1	1	5	1	1	1	2	1	1	5	2	1	2	2
15	1	2	5	1	2	1	5	2	2	2	1	5	1	2	1	1	1	2	1	5	2	2	1	5	2	1	5	1
16	2	1	1	2	5	2	1	1	2	5	2	1	2	1	1	5	5	1	2	1	1	1	2	5	1	2	1	2
17	2	1	2	5	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1
18	2	5	2	2	5	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	1	1	5	1	1	1	1	5	1	1	5	1
19	5	2	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	5	1	1	2	1	2	2
20	1	2	2	1	1	1	2	5	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	5	1	2	5	1	2
21	5	1	1	1	2	1	5	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	5	1	2	2	2	1	5	2	2	2
22	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	2	5	2
23	2	1	2	2	1	5	2	1	2	5	1	2	1	5	2	1	5	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2
24	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	1	2	5	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	5	2	2
25	2	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1

Приложение В

Таблица 9

Результаты диагностирования типов взаимодействия и сотрудничества по методике «Лабиринт» (Л.А. Венгер) у детей-сирот старшего дошкольного возраста

№	1-й тип	2-й тип	3-й тип	4-й тип	5-й тип	6-й тип
1	1	0	0	0	0	0
2	0	0	0	1	0	0
3	0	0	1	0	0	0
4	0	0	0	0	1	0
5	1	0	0	0	0	0
6	0	0	1	0	0	0
7	0	0	0	0	1	0
8	0	0	0	0	1	0
9	1	0	0	0	0	0
10	0	0	1	0	0	0
11	0	1	0	0	0	0
12	0	0	0	0	1	0
13	0	1	0	0	0	0
14	0	0	0	1	0	0
15	0	0	0	0	0	1
16	0	1	0	0	0	0
17	0	0	1	0	0	0
18	1	0	0	0	0	0
19	0	0	1	0	0	0
20	0	0	0	0	1	0
21	1	0	0	0	0	0
22	0	0	1	0	0	0
23	0	0	0	1	0	0
24	0	0	1	0	0	0
25	0	1	0	0	0	0

Результаты диагностирования типов взаимодействия и сотрудничества по методике «Лабиринт» (Л.А. Венгер) у детей старшего дошкольного возраста

из семей

№	1-й тип	2-й тип	3-й тип	4-й тип	5-й тип	6-й тип
1	0	1	0	0	0	0
2	1	0	0	0	0	0
3	0	1	0	0	0	0
4	0	0	0	0	1	0
5	0	0	0	0	0	1
6	1	0	0	0	0	0
7	1	0	0	0	0	0
8	0	0	1	0	0	0
9	0	0	0	1	0	0
10	1	0	0	0	0	0
11	1	0	0	0	0	0
12	0	1	0	0	0	0
13	0	0	0	1	0	0
14	0	0	1	0	0	0
15	1	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	1	0
17	1	0	0	0	0	0
18	0	1	0	0	0	0
19	0	0	0	0	1	0
20	0	1	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	1
22	1	0	0	0	0	0
23	0	0	0	1	0	0
24	1	0	0	0	0	0
25	1	0	0	0	0	0

Результаты по методике «Изучение коммуникативных умений»
(А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) у детей-сирот старшего дошкольного
возраста

№	умение договариваться, приходить к общему решению	осуществление взаимного контроля по ходу выполнения деятельности	положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера	отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера	нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера	осуществление взаимопомощи по ходу рисования	умение рационально использовать средства деятельности
1	0	0	0	1	0	0	1
2	1	1	1	0	0	0	0
3	0	0	0	1	0	1	0
4	0	1	1	0	0	0	0
5	1	0	1	0	1	0	0
6	0	1	0	0	0	0	1
7	1	1	0	0	1	0	0
8	0	0	1	0	0	1	0
9	0	1	0	0	1	1	1
10	0	0	1	1	0	0	0
11	0	0	0	0	0	1	0
12	0	0	1	0	1	0	1
13	1	0	0	1	0	0	0
14	0	0	0	0	0	1	0
15	0	0	1	0	0	1	1
16	0	1	0	1	0	0	0
17	0	0	1	1	0	1	1
18	1	0	0	1	0	0	0
19	0	1	0	0	1	1	0
20	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	1	0	0	1
22	0	1	1	0	1	0	1
23	0	0	0	1	0	1	0
24	0	0	1	0	1	0	0
25	1	1	0	0	1	0	0

Результаты по методике «Изучение коммуникативных умений»
(А.М. Щетинина, М.А. Никифорова) у детей старшего дошкольного возраста
из семей

№	умение договариваться, приходить к общему решению	осуществление взаимного контроля по ходу выполнения деятельности	положительное отношение к результату деятельности, своему и партнера	отрицательное отношение к результату деятельности, своему и партнера	нейтральное отношение к результату деятельности, своему и партнера	осуществление взаимопомощи по ходу рисования	умение рационально использовать средства деятельности
1	0	0	0	1	1	0	1
2	1	0	1	0	0	1	1
3	1	1	0	1	1	1	0
4	0	0	1	0	1	0	0
5	0	0	1	1	0	1	1
6	0	0	0	0	1	0	1
7	0	1	0	1	0	1	1
8	1	1	1	0	0	0	0
9	0	1	0	1	1	0	1
10	1	1	0	1	0	1	0
11	0	0	1	0	1	0	0
12	0	1	0	1	0	0	1
13	1	0	1	1	0	0	0
14	0	0	0	0	0	1	0
15	1	0	1	0	0	0	0
16	1	0	1	0	1	0	1
17	1	0	0	1	1	1	1
18	0	1	1	0	0	0	1
19	0	0	0	0	1	0	0
20	1	1	0	1	0	1	0
21	0	1	1	1	0	1	0
22	0	1	1	0	1	1	0
23	0	0	0	0	0	1	0
24	1	0	0	1	0	0	0
25	0	1	0	0	1	0	0