

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)


Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики


Решетова Елена Игоревна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой
психического развития
Направление 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Инклюзивное образование детей с ограниченными
возможностями здоровья

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.
22.11.2021 

Руководитель магистерской программы
канд. пед. наук., доцент Беляева О.Л.
22.11.2021 

Научный руководитель
канд. пед. наук., доцент Грищенко Т.А.
20.11.2021 

Обучающийся Решетова Е.И.
20.11.2021 

Красноярск 2021

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом в 110 страниц состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (72 источника), двух приложений. Работа проиллюстрирована 18 таблицами и 10 рисунками.

Цель исследования: выявление эффективного коррекционного воздействия на процесс формирования невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития в рамках реализации комплекса коррекционных мероприятий.

Объект: невербальные средства общения старших дошкольников.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** Теоретические – анализ и синтез теоретических исследований по проблематике работы, сравнение, конкретизация, обобщение, систематизация; эмпирические методы исследования – психолого-педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы, анализ и интерпретация эмпирических данных.

Теоретической основой явились: психологические концепции о ведущей роли общения в развитии личности ребенка (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и т.д.); положение о том, что обучение стимулирует развитие (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов Д.Б. Эльконин); положение о взаимосвязи речевого развития с развитием психических процессов (А.Н. Корнев).

Новизна исследования: составлен диагностический комплекс определения уровня сформированности невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития; выявлены особенности понимания и использования жестов и мимики старшими дошкольниками с задержкой психического развития и нормативно развивающимися сверстниками; разработан и апробирован комплекс коррекционных мероприятий по формированию невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены теоретические представления об особенностях формирования невербальных средств общения дошкольников с задержкой психического развития; выявлены и описаны уровни сформированности невербальных средств общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработан и апробирован комплекс коррекционных мероприятий, эффективно формирующий невербальные средства общения у старших дошкольников с задержкой психического развития. Комплекс может быть реализован в практике дошкольного образования с целью решения важных задач адаптации детей в социуме. Материалы данного исследования существенно дополняют современное методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

По теме диссертации опубликованы 3 статьи.

Master's thesis abstract

The structure of the master's work: a work of 110 pages consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a bibliography (72 sources), two appendices. The work is illustrated with 18 tables and 10 figures.

Purpose of the study: the formation of non-verbal means of communication in older preschoolers with mental retardation as part of the implementation of a complex of correctional measures.

Object: non-verbal means of communication for older preschoolers.

The study used the following research methods:

Theoretical - analysis and synthesis of theoretical research on the problem of work, comparison, concretization, generalization, systematization; empirical research methods - psychological and pedagogical experiment, including

ascertaining, forming and control stages, analysis and interpretation of empirical data.

The theoretical basis was: psychological concepts about the leading role of communication in the development of the child's personality (AN Leontiev, MI Lisin, BF Lomov, etc.); the provision that learning stimulates development (LS Vygotsky, VV Davydov, DB Elkonin); provision on the relationship of speech development with the development of mental processes (A.N. Kornev).

The novelty of the research: a diagnostic complex has been developed for determining the level of formation of non-verbal means of communication in children with mental retardation; the peculiarities of understanding and using gestures and facial expressions by older preschoolers with mental retardation and normatively developing peers were revealed; an effective complex of corrective measures for children with mental retardation has been developed and tested; applied a differentiated approach to teaching for a separate subgroup of preschoolers with mental retardation who have identical characteristics of perception, understanding and use of specific emotional states.

The theoretical significance of the study lies in the fact that the theoretical ideas about the specifics of non-verbal communication of preschoolers with mental retardation have been clarified, the levels of formation of non-verbal means of communication in older preschool children have been identified and described.

The practical significance of the study lies in the fact that on the basis of modern approaches to the formation of non-verbal means of communication in children, a complex of corrective measures has been developed and tested, aimed at increasing the level of formation of non-verbal means of communication in preschoolers with mental retardation. The complex can be implemented in the practice of preschool education in order to solve important problems of adaptation of children in society.

3 articles have been published on the topic of the thesis.

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава I. Теоретические аспекты изучения сформированности невербальных средств общения нормативно развивающихся дошкольников и дошкольников с задержкой психического развития..... | 10 |
| 1.1. Развитие невербальных средств общения в онтогенезе..... | 10 |
| 1.2. Особенности развития невербальных средств общения у детей с задержкой психического развития..... | 20 |
| 1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию невербальных средств общения у дошкольников с задержкой психического развития..... | 24 |
| Глава II. Экспериментальное исследование по формированию невербальных средств общения у нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста и задержкой психического развития..... | 31 |
| 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента..... | 31 |
| 2.2. Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента сформированности невербальных средств общения у нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста..... | 41 |
| Глава III. Комплекс коррекционных мероприятий по формированию невербальных средств общения у дошкольников с задержкой психического развития..... | 53 |
| 3.1. Теоретическое обоснование и методика реализации комплекса коррекционных мероприятий по формированию невербальных средств общения у дошкольников с задержкой психического развития..... | 53 |
| 3.2. Результаты внедрения комплекса коррекционных мероприятий..... | 65 |
| Заключение..... | 77 |
| Библиография..... | 81 |
| Приложения..... | 88 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования

Формирование навыка общения является важной задачей с раннего детства, а его отсутствие затрудняет процесс общения ребенка со сверстниками и взрослыми. Вопросом формирования навыков общения в личности ребенка занимались в своих исследованиях многие отечественные ученые (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Б. Добрович, А.А. Бодалев).

Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержит указание на необходимость обеспечения всем обучающимся (в том числе и обучающимся с задержкой психического развития) в образовательных учреждениях равных условий для получения образования, способствующего успешной социализации личности.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования предусмотрена разработка и реализация адаптированных основных образовательных программ для дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, которые учитывают индивидуальные особенности детей и типовые характеристики.

Развитие общения у дошкольников с задержкой психического развития является одной из главных задач обучения и воспитания детей данной категории, так как это напрямую связано с их социальной адаптацией и развитием личности в целом.

При задержке психического развития затруднено социальное развитие ребенка, его личностное становление - формирование самосознания, самооценки, системы "Я". Недостаточно яркие эмоции, безынициативность, неумение выразить эмоциональное состояние, затруднения в понимании состояний других людей, отсутствие регуляции своего поведения на основе усвоенных норм и правил – это лишь малая часть проблем социально-коммуникативного развития ребенка с задержкой психического развития (А.Н. Гвоздев, Е.И. Исенина, Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина). Эти

особенности отрицательно влияют на формирование невербальных средств общения у детей с задержкой психического развития. При этом использование невербальных средств общения играет большую роль в развитии у ребенка с задержкой психического развития социально-коммуникативных навыков взаимодействия, так как позволяет установить личностные, эмоциональные отношения между ребенком и окружающими людьми. Под влиянием обозначенных отношений формируется потребность в общении, складываются условия, обеспечивающие овладение речью.

Это говорит о том, что владение невербальными средствами общения детьми с задержкой психического развития может иметь огромные возможности для компенсации проблем в общении. Большинство детей приобретают необходимые им средства общения путем спонтанного подражания взрослым. Исследователи И.Н. Горелов, В.Ф. Енгальчев подтверждают в своих исследованиях стихийный опыт освоения невербальных средств общения детьми.

Проблемами общения детей с задержкой психического развития занимались О.В. Защиринская, В.А. Лабунская, А.Г. Рузская, М.С. Певзнер. В основном уделяется внимание исследованию и развитию вербальных средств общения. Однако, не смотря на высокий интерес исследователей к данной проблеме, в настоящее время отсутствует целостная картина об особенностях формирования невербальных средств общения у дошкольников с задержкой психического развития.

На современном этапе изменились приоритеты дошкольного образования. требования к результатам освоения образовательной программы представлены в виде целевых ориентиров, одним из которых является умение ребенка активно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми.

У детей с задержкой психического развития, как правило, навык общения находится на средне-низком уровне, имеющиеся методики формирования навыка общения у детей с задержкой психического развития в

большой степени учитывают вербальный аспект, что говорит об актуальности поиска новых путей работы в данном направлении.

Как показал анализ литературных источников, в настоящее время существует дефицит научных разработок, направленных на создание педагогических условий и организацию среды для максимально эффективного развития навыков общения дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения, что в очередной раз подчеркивает актуальность данной проблемы.

В результате изучения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования выявлены **несоответствия и противоречия между:**

- трудностями овладения невербальными средствами общения у детей с задержкой психического развития и их значимостью для формирования навыка общения и в целом социализации;

- указаниями на недостаточную сформированность невербальных средств общения у детей с задержкой психического развития и недостаточную изученность особенностей общения детей с задержкой психического развития в контексте использования невербальных средств общения;

- недостаточностью специальных методических разработок, направленных на создание специальных образовательных условий для максимально эффективного формирования невербальных средств общения дошкольников с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения и их практической востребованностью в коррекционно-педагогической работе.

На основе данных несоответствий и противоречий определена **проблема** исследования, которая заключается в поиске эффективного коррекционного воздействия на формирование невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития, что

позволит повысить уровень общения и будет способствовать достижению ими целевого ориентира дошкольного образования.

Цель исследования: выявление эффективного коррекционного воздействия на процесс формирования невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития в рамках реализации комплекса коррекционных мероприятий.

Объект исследования: невербальные средства общения старших дошкольников.

Предмет исследования: особенности формирования невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования:

Мы предполагаем, что у старших дошкольников с задержкой психического развития имеются специфические особенности понимания и использования невербальных средств общения (жестов и мимики), что, в целом, значимо влияет на снижение уровня их общения. Коррекционные мероприятия, направленные на формирование навыка общения эффективны, если имеют комплексный характер и учитывают особенности понимания и использования невербальных средств общения дошкольником с задержкой психического развития.

В соответствии с проблемой, целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были выдвинуты следующие задачи:

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Составить диагностический комплекс по изучению сформированности невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

3. Выявить особенности сформированности невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития;

4. На основе выявленных особенностей разработать комплекс коррекционных мероприятий по формированию невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

5. Апробировать и оценить эффективность разработанного комплекса коррекционных мероприятий.

Новизна исследования:

- составлен диагностический комплекс определения уровня сформированности невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

- выявлены особенности понимания и использования жестов и мимики старшими дошкольниками с задержкой психического развития и нормативно развивающимися сверстниками.

- разработан и апробирован комплекс коррекционных мероприятий по формированию невербальных средств общения у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что уточнены теоретические представления об особенностях формирования невербальных средств общения дошкольников с задержкой психического развития; выявлены и описаны уровни сформированности невербальных средств общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработан и апробирован комплекс коррекционных мероприятий, эффективно формирующий невербальные средства общения у старших дошкольников с задержкой психического развития. Комплекс может быть реализован в практике дошкольного образования с целью решения важных задач адаптации детей в социуме. Материалы данного исследования существенно дополняют современное методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

База исследования: дошкольное образовательное учреждение г. Железногорска Красноярского края. В экспериментальной работе приняли участие 20 нормативно развивающихся старших дошкольников и 20 старших дошкольников с задержкой психического развития.

Этапы исследования.

На первом этапе исследования осуществлялся теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, были уточнены понятия «общение» и «невербальные средства общения». Поставлена цель исследования, определены задачи, сформулирована гипотеза, выбраны методы опытно-экспериментальной работы, подобраны и модифицированы методики диагностики.

На втором этапе исследования проводился констатирующий и формирующий эксперимент. Определены контрольная и экспериментальная группы. Разработан и апробирован комплекс мероприятий, эффективно формирующий навыки невербального общения у старших дошкольников с задержкой психического развития в процессе коррекционной работы.

На третьем завершающем этапе проверялись теоретические и практические положения исследования. Произведен анализ экспериментальной работы, сформулированы выводы исследования.

Методологическая база исследования:

- психологические концепции о ведущей роли общения в развитии личности ребенка (А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Б.Ф. Ломов и т.д.);
- положение о том, что обучение стимулирует развитие (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов Д.Б. Эльконин);
- положение о взаимосвязи речевого развития с развитием психических процессов (А.Н. Корнев).

Методы исследования. Для решения задач исследования применялись Теоретические методы:

- анализ и синтез теоретических исследований по проблематике работы;

- сравнение;
- конкретизация;
- обобщение;
- систематизация.

Эмпирические методы:

- психолого-педагогический эксперимент.

Методы математического анализа.

Структура исследования.

Диссертация состоит введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы, приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ ДОШКОЛЬНИКОВ И ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Развитие невербальных средств общения в онтогенезе

Понятие «общение» является многогранным явлением. Одним из часто используемых, является определение общения М.И. Лисиной: «Общение – взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата». В этом определении главным является то, что общение выступает не только действием, но и взаимодействием [26, с.72]. В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского общение определяется как «сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [39, с.244]. Следует отметить, что в иностранной литературе не используется понятие «общение», оно заменяется понятием «коммуникация».

Можно сказать, что понятие общения имеет различные стороны, и одной из таких сторон является коммуникация. В общение входит коммуникативный компонент, а общение является частью коммуникации.

Общение опосредуется взаимодействием двух участников, то есть, проявляется в действии. Таким образом, общение выступает как коммуникативная деятельность.

Обратимся к Г.М. Андреевой, которая описала связь общения и деятельности. По ее мнению, общение может выступать как сторона

деятельности, а деятельность как одно из условий общения [3]. Чтобы правильно понять феномен общения необходимо выделить структурные компоненты этого явления. Одними из таких компонентов являются функции общения. Исследователь В.Н. Панферов [42] выделяет такие функции, как:

- коммуникативная (осуществление взаимосвязи людей на уровне индивидуального, группового и общественного взаимодействия);
- информационная (обмен информацией между людьми);
- когнитивная (осмысление значений на основе представлений воображения и фантазии);
- эмотивная (проявление эмоциональной связи индивида с действительностью);
- конативная (управление и коррекция взаимных позиций);
- реативная (развитие людей и формирование новых отношений между ними).

Также в процессе общения выделяют средства, с помощью которых оно осуществляется. Они делятся на речевые и неречевые средства, или на вербальный и невербальный компонент.

Невербальные средства общения представлены жестами, мимикой и различными двигательными средствами. Невербальным средствам общения еще с древних времен придается важная роль, так как с помощью них достигается более целостная и информативная коммуникация. Важно отметить, что жесты, существовавшие еще в довербальный период, являлись самостоятельным средством коммуникации, то есть структурой более ранней, чем вербальное общение.

Согласно научным данным, внимание к возможностям выразительных движений, т.е. к невербальным средствам общения, проявляется с античных времен и до сегодняшнего дня. До конца XIX века исследования в данной области носили эмпирический характер и осуществлялись в рамках таких направлений как: естествознание, литература, философия, психиатрия, неврология и т.д. (Ч. Дарвин, Гиппократ, Парацельс, Ч. Белл, К. Дюшен).

Данные исследования анализировали выразительные движения с двух разных точек зрения: физиогномической – обусловленности анатомическим строением человека, клинической – диагностики внутренних состояний, психических и поведенческих расстройств. Ч. Дарвин положил начало эволюционно-биологического подхода к исследованию выразительных движений. Он считал, что с рождения человек обладает инстинктивной способностью распознавать эмоциональные состояния [13]. В конце XIX века начинается новый экспериментальный этап изучения невербальных средств общения. Они исследовались с точки зрения психологии эмоций, их изучением занимались Г. Ланге, В. Вунд, У. Джеймс. В 50-х годах XX века психологическое изучение выразительных движений выделяется как самостоятельное направление. Традиции изучения невербального поведения заложены работами В. Классовского, И.М. Сеченова, С.Л. Рубинштейна. Указанные отечественные психологи впервые исследовали выразительные движения и переживания как единое целое. Значительное влияние на развитие теории отечественной психологии невербального поведения оказали идеи С.Л. Рубинштейна о единстве природных и социальных, естественных и исторических факторов в выразительном поведении [51].

В XX столетии (в 60-е годы) начинается формирование социально-перцептивного подхода к экспрессии человека.

В определение нейрофизиологических основ невербального поведения большой вклад внесли отечественные физиологи И.П. Павлов, П.К. Анохин, И.М. Сеченов. Выше указанные ученые обратили внимание на обязательное участие коры и подкорковых структур в осуществлении контроля над выразительными движениями.

При формировании выразительных движений и их опознании активно участвуют разные зоны коры и подкорковых образований – это доказали и исследователи нашего времени. На сегодняшний день учеными выявлено, что невербальная коммуникация использует больше каналов восприятия (такие как: зрение, движения, слух). Вербальная коммуникация

ограничивается только речью и слухом. Таким образом, целостность восприятия обеспечивает невербальный компонент общения. А за целостность восприятия у человека отвечает правое полушарие мозга, в котором сосредоточено пространственно-образное мышление или невербальное. Можно сказать, что невербальная коммуникация играет более важную роль, чем вербальная, в познании окружающей действительности и, конечно, в развитии интеллекта индивидуума.

Проанализировав литературу по психологии невербального общения, мы убедились, что на данный момент имеет место определенная путаница в терминах, касающихся невербального общения. В широком смысле слова термин «невербальный» обозначает всё, что несет информацию о человеке и говорит о нем бессловно, как утверждают И.Л. Горелов и В.Ф. Енгальчев [10]. То есть – это система знаков, которая служит средством реализации человеческого общения (невербальные средства общения). В.А. Лабунской выявлена неоднозначность в объяснении терминов «невербальное общение», «невербальная коммуникация» и «невербальное поведение» [25]. Понятие «невербальное общение» является более широким, чем «невербальная коммуникация» и «невербальное поведение». «Невербальное общение – это такой вид общения, для которого характерным является использование невербального поведения и невербальных коммуникаций в качестве главного средства передачи информации, организации взаимодействия, формирования образа и понятия о партнере, осуществления влияния па другого человека». Важным для этого понятия служит понимание Л.С. Выготским общения как «процесса, основанного на разумном понимании и намеренной передаче мыслей и переживаний, требующего известной системы средств» [6, с. 19]. «Невербальная коммуникация» является самым узким понятием и определяется как система символов, знаков, жестов, нужных для трансляции более точного сообщения. И, невербальное поведение – движения, связанные с психическими состояниями человека, с его отношениями к партнеру по общению, с самой ситуацией взаимодействия.

По мнению Лабунской В.А. в общении невербального поведения можно выделить функции: информационная, регулятивная и аффективная [25]. Существует механизм обратной связи, благодаря которому человек, на основе достигаемого в ходе взаимодействия с другими людьми результата, может корректировать свое будущее поведение, если старые способы воздействия уже не эффективны. Это называется механизмом «опережающего отражения» как образа будущего результата действия. Эмпатия, рефлексия, анализ речевого поведения и ситуации общения являются основными способами понимания невербального поведения человека. Таким образом, невербальное поведение – это движения, связанные с меняющимися психическими состояниями человека, с его отношениями к партнеру, с самой ситуацией взаимодействия. Развитие социально-перцептивного подхода дало толчок к пониманию невербальной коммуникации как процессу, построенному по модели когнитивного процесса приема и переработки социальной информации.

В невербальных средствах общения принято выделять кинесическую, просодическую, такесическую, экстралингвистическую и ольфакторную системы. К кинесической системе относят: «мимику» (движение мышц лица), «вокальную мимику» (интонация, тембр, ритм, вибрато голоса), пантомимика (движения всего тела), пространственный рисунок (зона, территория, собственность и перемещения), экспрессию (выразительность, сила проявления чувств, переживаний), которая может быть решающей в интерпретации произносимых высказываний.

Мимика – способ использования выражения лица. Человек способен различать и интерпретировать тончайшие движения лицевых мышц. Движения частей лица выполняет значимые функции: в гневе брови сведены, в удивлении – приподняты и т.д. Чтением лица – физиогномикой интересовались ученые со времен Аристотеля. Например, сигналы глазами – это тоже мимика. Мы часто молча говорим да, моргнув глазами. Прямой, открытый взгляд глаза в глаза считается знаком сильного и свободного

человека. Такой взгляд в глаза имеет биологические корни. В животном мире и у первобытных народов прямой взгляд в глаза часто является вызовом.

Просодическая и частично экстралингвистическая структуры невербального поведения включают подструктуру – интонация голоса. Интонация обозначена такими элементами как: ритм, мелодия речи, тембр, темп, а еще фразовое и логическое ударение. О расположении тела в пространстве и физическом контакте дает представление другая система отражения невербального поведения – тактильно-кинестезическая. Все тактильные контакты в виде прикосновений, поглаживаний, похлопываний являются отражением взаимодействия человека с окружающим миром. С помощью прикосновений различного вида формируются знания о частях тела другого человека и представления о пространстве своего тела. Дружеские похлопывания, поглаживания являются в общении элементом одобрения и эмоциональной поддержки. Такесическую систему невербального поведения в общении человек использует в зависимости от многих составляющих: возраст партнера, его пол, его социальный статус, степень знакомства партнеров по общению. Отношения близких людей могут проявляться в поцелуях, объятиях и т.д. Дружеские отношения могут характеризоваться похлопываниями по плечу, рукопожатиями.

Ольфакторная система отражения позволяет обозначить такую структуру невербального поведения, как запахи. Пространственно-временные характеристики общения выступают в роли организатора невербального поведения. Расположение тела в пространстве, несомненно, может быть информативным. Например, в Европе личное пространство определяется промежутком от 80 см до 1 метра. Такое небольшое расстояние между общающимися людьми свойственно близким людям. Сотрудники же в какой-либо организации, которых связывают сугубо деловые отношения, предпочитают находиться друг от друга на несколько большем расстоянии.

Зарубежная психология представлена двумя основными подходами к объяснению термина «невербальное поведение». По убеждению таких

ученых: Д. Эфрона, П. Экмана, Л. Холла невербальное поведение относится к действиям, которые отличаются от речи. По их мнению, сюда входят мимика, жесты кисти и руки, позы, положения тела и разнообразные движения тела [70].

Исследователь П. Экман определяет пять основных видов невербального поведения. Первый вид – символы, включающие группу невербальных действий, которые можно заменить словами (например, махнуть головой – пошли, кивок головой – да.)

Второй вид - иллюстраторы, которые выполняют функцию акцентирования (например, движения головы, руки, ноги, которыми индивидуум часто сопровождает произнесение слов, находящихся под логическим ударением). Жесты-указания относятся к этой же группе и выполняют функцию помощника речи. Например, можно отмахнуться от раздражающего человека или покрутить пальцем у виска. Приветствие, благодарность мы выражаем бурными или умеренными аплодисментами. Существует и так называемый вторичный язык, в котором у каждого жеста есть свое значение. К нему относится русский жестовый язык для глухонемых, профессиональный жестовый язык. Например, вытянутые ладонями вперед руки у автомобилистов обозначают: стой и т.д. Данные жесты могут использоваться, когда вербальным способом люди не могут передать информацию. Таким образом, знаки вторичного языка заменяют знаки вербального языка. Выражение жестами аффекта – это третий вид. Четвертый вид – регуляторы. К ним относятся действия, помогающие начинать и заканчивать речь участников в ситуации социального взаимодействия. Пятый вид – адаптеры. К ним относятся действия, связанные с удовлетворением жизненных потребностей, например, изменение положение тела на более удобное, если затекла конечность, почесывания [70].

Таким образом, основной функцией невербальной коммуникации является передача намерений, установок участников общения, проявляющихся в их оценках, эмоциях, отношении к партнеру.

Кроме того, многие исследователи убеждены, что за счет невербальных средств общения передается гораздо больше информации, чем за счет вербальных. Альберт Мейерабиан считает, что 55% - невербальные средства, 45% – вербальные (7% – только слова, 38% – звуковые средства, включая интонацию, тон голоса) [72].

Рассмотрим формирование невербальных средств общения на ранних этапах онтогенеза ребенка. Анализ исследований по детской психологии показал, что предпосылки речи имеют невербальную природу. А.Р. Лурия отмечал, что жест «предшествует слову, затем сопровождается словом, потом сопровождает слово и, наконец, в большей или меньшей степени поглощается словом» [32, с. 336].

На ранних этапах онтогенеза ребенка, мать, при взаимодействии с ним, использует нетипичные, утрированные невербальные средства (необычные по темпу и ритму движения, нетипично преувеличенные выражения лица, длинные паузы, изменение высоты голоса и др.). Данный факт отмечают отечественные исследователи (Е.Н. Исенина, В.А. Ковшиков, М.И. Лисина). Позже у ребенка появляются символические мимика, жесты, позы. На ранних этапах онтогенеза ребенок взаимодействует со взрослым исключительно с помощью невербальных средств общения. Это позволяет ему выразить коммуникативное намерение и свое эмоциональное состояние.

Исследователи: Л.С. Выготский, Е.Щ. Винарская, В.С. Мухина считают, что вся паралингвистическая знаковая система (улыбка, жесты, мимика) формируется на врожденной основе путем присвоения ребенком поведения взрослого и является важным для общения новообразованием.

Петрова Е.А. отмечает, что элементами жестовой системы общения (в норме) в период довербальной коммуникации ребенок овладевает в таком порядке: сначала появляются жесты-регуляторы, затем жесты - симптомы

модальные, далее жесты-симптомы состояний, жесты-информаторы и, наконец, жесты-симптомы процессов. С 5-6 месяцев жесты выполняют регуляторно-коммуникативную функцию и изначально являются средством социального контакта. Аффективно-коммуникативная функция выходит на первый план с 8 месяцев. Примерно в 14-15 месяцев появляется информативно-коммуникативная функция. Регуляторно-коммуникативную функцию жесты выполняют преимущественно до года, к полутора годам аффективно-коммуникативная функция жеста становится доминирующей [46].

Выготский Л.С. отмечал, что невербальное общение развивается в общем процессе онтогенеза общения. При этом оно количественно видоизменяется с появлением новых речевых средств в процессе обмена чувствами, мыслями и информацией [6].

По мнению М.И. Лисиной, в первое время после рождения ребенка невербальные средства общения отсутствуют, и лишь потом начинают формироваться. Выразительные средства общения в этом возрасте являются проявлением эмоциональных состояний ребенка, и в этом их первая функция. Также ребенок их использует как активные жесты, предназначенные окружающим людям. Экспрессия – это вторая функция выразительных средств, которая объединяет индивидуальное переживание с принятой в данном обществе системой эталонов и становится знаком, понятным другим людям. Невербальные средства общения – это индикатор отношения одного человека к другому, который показывает их расположение или неприязнь друг к другу. В этом заключается третья функция.

В онтогенезе первыми появляются экспрессивно-мимические средства. Их особенностью является в том, что они одновременно служат и проявлением эмоциональных состояний ребенка, и активными жестами, направленными на окружающих людей. Постепенно проявление эмоций у ребенка становится знаком, понятным другим людям и благодаря усвоению принятых в обществе эталонов.

По мнению М.И. Лисиной, появляющиеся позднее, речевые средства общения более эффективны. Они позволяют ребенку наладить с взрослым более широкое взаимодействие. Развитие довербального уровня общения, его постепенное усложнение делает появление речи и активное овладение речью более быстрым процессом для ребенка [30].

Исследователи детской речи считают, что ребенок овладевает смыслом жестового общения по мере того, как развивается его мышление. Усвоение смысла жеста в общении у ребенка происходит также как усвоение смысла слов. Сначала ребенок использует жест, а потом постепенно осознает его содержание.

Исследователь Е.И. Исенина считает, что на основе первых жестов у ребенка формируются первые обобщения, благодаря которым слово приобретает значение и смысл [17]. Рассмотрим, что обуславливает переход от невербальных средств общения к вербальным. В процессе развития ребёнка предметом сообщения становятся не только эмоции и желания, но и указание на действие, предмет или его свойство. У ребёнка формируется некоторая общая программа сообщения. Значимая информация передаётся невербальными средствами, задаётся ситуацией, т.е. остаётся на сенсомоторном уровне. Более важная информация выражается словами, но и подкрепляется невербальными компонентами, уточняющими значение слова и передающими эмоциональную и выразительную составляющую сообщения.

Итак, переход от доминирования невербальных средств общения к вербальным возможен только при успешности в овладении невербальными средствами общения. Невербальные компоненты являются тем фактором, который стимулирует появление и развитие речи. И.Н. Горелов указывает, что невербальные средства общения не исчезают с появлением словесного языка, а «уходят вглубь языкового сознания становящейся личности», образуя «базис для формирования особого языка интеллекта» [11, с. 27].

Исследователь А.М. Щетинина, экспериментально исследуя особенности восприятия эмоциональных состояний детьми дошкольного возраста, пришла к выводу о постепенном формировании данного умения [69]. На протяжении всего дошкольного возраста доля вербальных и невербальных средств общения в коммуникативном поле ребёнка меняется, но сохраняется взаимосвязь вербальных и невербальных структур.

На основании теоретического анализа можно сделать вывод о том, что адекватное понимание и употребление невербальных средств общения (кодирование – декодирование) во многом обуславливает успешность социального, эмоционального и речевого развития дошкольника.

Таким образом, анализ работ по детской психологии и онтолингвистике показывает, что, согласно мнению большинства исследователей, предпосылки речи имеют невербальное происхождение. Учёные приходят к похожим выводам о том, что невербальные средства общения являются основой для формирования мотивов речевой деятельности и ее генетическими предшественниками.

Выявлено, что, когда у ребенка появляется речь, невербальные компоненты сохраняются и продолжают функционировать. Изменяется соотношение невербальных и вербальных средств общения в коммуникативном взаимодействии ребенка. Но при этом связь вербальных и невербальных средств сохраняется.

1.2. Особенности развития невербальных средств общения у детей с задержкой психического развития

Дети с задержкой психического развития имеют синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, что проявляется в развитии: недостатком запаса представлений об окружающем мире, отставанием в формировании мыслительных операциях, низким

развитием компонентов сюжетно-ролевой игры, быстрой утомляемостью в познавательной деятельности.

Анализируя теоретические и практические исследования, важно отметить, что проблема развития невербальных средств общения у детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) изучена недостаточно. Однако мы обнаружили выделенные исследователями некоторые особенности невербальных средств общения у детей с ЗПР. Данной проблемой занимались ученые: О.С. Павлова, С.А. Лобач, О.В. Защиринская, Д.И. Бойков.

Нужно отметить, что Н.Б. Цибуля в своей статье «Когнитивный аспект невербального поведения и просодии» подробно описывает исследования ученых из Загреба, которые проводили медицинское исследование с целью определения активности невербального поведения плода во внутриутробном состоянии [65]. Данное медицинское исследование выявило крайне скудную активность невербального поведения плода с повреждением центральной нервной системы. У нормально развивающегося плода были констатированы улыбки, гримасы, движения бровей, жестикуляция руками к голове, к рту, к глазу. В то время как у плода с нарушением центральной нервной системы движения рук и ног однообразны, мимические проявления не выявлены. Н.Б. Цибуля, на основании исследования загребских ученых, указал на различия в проявлении невербального поведения у нормативно развивающихся детей и у детей с поражением центральной нервной системы в пренатальном периоде.

Исследователи указывают, что общение шестилетних детей с ЗПР имеет также незрелость в мотивационно-потребностной сфере. На этапе окончания старшего дошкольного возраста и начала школьного возраста доминирующей деятельностью у таких детей остается игровая. Также выявлено, что дошкольникам с ЗПР свойственен низкий уровень саморегулирования на всех этапах коммуникативной деятельности. Данный факт отмечали в своих исследованиях М.С. Певзнер [43], С.Я. Рубинштейн [51], В.Г. Петрова [46].

При задержке психического развития затруднено личностное становление ребенка, формирование его самосознания и самооценки. К старшему дошкольному возрасту отмечаются такие особенности: безынициативность в общении, отсутствие ярких эмоций, неумение выразить свое эмоциональное состояние, затруднения в понимании состояний других людей. Дети часто не готовы к теплым, душевным отношениям со сверстниками. Также могут быть нарушены эмоциональные контакты и с близкими взрослыми. Имея смутные представления о нравственно-этических нормах поведения и сниженный интеллект, дети с трудом понимают и воспринимают какие невербальные знаки транслирует им партнер по общению. Поэтому дети с задержкой психического развития в силу невозможности выделить невербальные знаки в конкретной ситуации, попросту их игнорируют.

Таким образом, ребенок не может регулировать свое невербальное поведение на основе усвоенных норм и правил и не готов к волевой регуляции поведения. А от уровня сформированности невербального компонента речи детей с задержкой психического развития зависит успешность овладения коммуникативными навыками и социальными навыками взаимодействия. Мимика, жесты, позы являются определенными сигналами, направленными на осуществление деятельности общения. И от того, насколько доступны эти средства общения для понимания и самостоятельного применения ребенку, зависит успешность его коммуникативного взаимодействия с окружающими людьми. Важной чертой невербального компонента речи является его экспрессивная выразительность, прямое проявление эмоционального переживания и целенаправленное использование для реализации процесса общения. Нормативно развивающиеся дети в старшем дошкольном возрасте используют невербальные средства общения произвольно и целенаправленно. Именно поэтому дошкольники способны ориентироваться в ситуациях межличностного взаимодействия и это, бесспорно, делает

ведущий вид детской деятельности, сюжетно-ролевую игру, более качественной. На этой основе складываются важнейшие новообразования в психической сфере ребенка старшего дошкольного возраста. Гораздо меньше исследованы невербальные средства общения и их роль в коммуникативном развитии детей с ЗПР.

Мы уже отметили в своем исследовании, что дети с задержкой психического развития специфично понимают и пользуются невербальными знаками в общении. В первую очередь, это прослеживается в трудностях при кодировании и декодировании невербальных сигналов. Это находит отражение:

- в малом количестве невербальных коммуникаций и в небольшом диапазоне невербальных средств во взаимодействии с окружающими людьми;

- в явном доминировании информационных средств по сравнению с экспрессивными и регулирующими;

- в использовании некоммуникативных, адаптивных жестов;

- в замещении речевого общения путем использования простейших невербальных средств общения;

- в частом использовании негативных вариантов невербального общения в различных ситуациях взаимодействия.

Дети с задержкой психического развития не умеют варьировать интенсивность использования невербальных знаков в зависимости от конкретной ситуации общения и коммуникативных проявлений партнера. При этом нормативно развивающиеся дошкольники имеют достаточно высокий уровень кодирования и декодирования значения, заключенного в образно-жестовом знаке. Особенности процесса использования (декодирования) невербальных знаков у дошкольников с ЗПР проявляются в выраженных трудностях распознавания невербальных сигналов как признаков содержания ситуации общения; в скудности представлений о знаковом содержании невербальных средств. Как правило, чем ниже уровень

интеллекта ребенка, тем меньше он использует образно-двигательные средства общения, их выразительность, и имеет сложности в регулировании собственного поведения.

Итак, можно сказать, что к окончанию дошкольного возраста дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня развития невербальных средств общения. Это проявляется в том, что им не хватает умений и навыков межличностного общения, что не сформирована эмоционально-волевая сфера, отвечающая за понимание и передачу невербальной информации, снижена произвольная регуляция поведения и внешних проявлений.

1.3. Психолого-педагогические подходы к развитию невербальных средств общения у дошкольников с ЗПР

Теоретический обзор психолого-педагогической литературы показал, что у детей с задержкой психического развития на первый план выходят две группы проблем: первая группа – это проблемы социально-личностного плана (трудности установления взаимодействий со сверстниками и взрослыми, игнорирование партнёра по общению и его эмоционального состояния); вторая группа – проблемы когнитивного плана (трудности освоения различных форм знаковой действительности, трудности формирования динамических стереотипов и невозможность спонтанного освоения смысла и значений конвенциональных знаков и др.). В то же время сведений о специфике понимания и употребления невербальных средств общения дошкольниками 5-7 лет с ЗПР в литературе недостаточно.

Мы проанализировали программы и методические материалы для детей с ЗПР, рекомендованные в детских дошкольных учреждениях. На сегодняшний день список программ и коррекционно - развивающих методик, позволяющих комплексно подойти к решению проблемы формирования невербальных средств общения у детей с ЗПР, сравнительно невелик.

Программа воспитания и обучения детей с задержкой психического развития (авторы: Л.Б. Баряева, И.Г. Вечканова, О.П. Гаврилушкина и т.д.) является комплексной [48]. Программа предполагает разностороннее развитие детей и корректирует недостатки в их развитии, включая вербальные и невербальные средства общения, начиная со среднего дошкольного возраста, авторы предлагают активно развивать вербальные и невербальные средства общения посредством театрализованных игр и игр-драматизаций по текстам сказок. В данной деятельности дети не только учатся активно перевоплощаться, но и осваивают средства невербальной выразительности. Также активно используется разнообразный настольный театр, пальчиковый и т.д. В процессе обсуждения с детьми героев произведений дети постепенно понимают, что любого героя можно изобразить по-разному, в том числе и с помощью жестовых и мимических средств общения. В дальнейшем формирование коммуникативных навыков активно продолжается в сюжетно-ролевой игре, в которой последовательно формируют нравственно-ценностные понятия детей с ЗПР, а также партнерские отношения в игре и умение согласовывать действия со сверстниками. В старшем дошкольном возрасте активно применяются психокоррекционные технологии (куклотерапия, сказкотерапия, проигрывание воображаемых ситуаций), помогающие усвоить вербальные и невербальные средства общения.

Программа развития речевого восприятия и подготовки к обучению грамоте (автор Р.Д. Тригер) определяет основные направления работы: развитие навыков связной речи с опорой на речевой опыт ребенка, обогащение словаря, формирование грамматического строя речи.

Отметим, что С.Г. Шевченко, автор программы для дошкольников с ЗПР «Ознакомление с окружающим миром и развитие речи» своей целью видит ознакомление детей с целостной картиной мира в процессе непосредственных наблюдений и практической деятельности, где дети с ЗПР учатся анализировать, сравнивать, обобщать, обогащают словарь и развивают

связную речь. В обеих программах развитию невербальных средств общения не уделяется внимания [67].

Интересной, с точки зрения развития невербальных средств общения, является методика М.И. Чистяковой «Психогимнастика». Методика включает специальные игровые занятия, направленные на совершенствование у детей эмоций, нравственных представлений, выразительных движений. Данная методика основана на программе рационально-эмоционального воспитания в США (Анн Верной, 1983 г.). Программа ориентирована на изучение различных эмоций и обучению управлять ими. Так и в методике М.И. Чистяковой дети должны овладеть понятиями (не менее восьми), связанными с переживанием основных эмоций и десятью представлениями, оценивающими личностные качества человека. На занятиях используется преимущественно бессловесный материал, но и вербальное выражение детьми своих чувств не исключается. После прохождения курса игровых занятий детям становится легче выражать свои чувства и эмоции и лучше понимать эмоции других детей. Автор обращает внимание на то, что методика ориентирована, в основном, на здоровых детей, но может быть использована для детей с психическими и неврологическими дефектами [63].

Авторская программа интегрированных коррекционно-развивающих занятий с использованием сенсорного оборудования для детей старшего дошкольного возраста Л.А. Мартыненко, Л.Д. Постоевой одной из своих задач ставит: формирование позитивной коммуникации ребенка. В программу включены коммуникативные игры, упражнения, развивающие мимику и выразительные движения. Однако программа в большей степени ориентирована на детей с речевыми нарушениями.

С точки зрения развития так называемого «эмоционального интеллекта» ребенка, обучения умению строить конструктивные отношения с другими людьми интересным является практическое пособие специально разработанных психологических игр и упражнений «Как научить детей

сотрудничать?» немецкого психолога Клауса Фопеля [61]. Психолог убежден, что, участвуя в предлагаемых играх, дети развиваются личностно, приобретают собственный эмоциональный опыт, легче взаимодействуют с другими детьми, учатся уважать и сочувствовать друг другу. Однако подборка игр и упражнений рекомендована самим автором для детей младшего школьного возраста. Мы считаем, что часть игр может быть адаптирована для детей – дошкольников, в том числе и с задержкой психического развития. Это игры и упражнения:

- на развитие мимики и пантомимики (игры «Быстрое превращение», «Скульптор»);
- на релаксацию (упражнение «Путешествие на облаке»);
- игры на развитие умения действовать сообща в парах, тройках, подгруппах (игры «Неожиданные картинки», «Небоскрёб»);
- игры на умение понимать свои эмоции и контролировать их (игры «Довольный – сердитый», «Король»).

В своем исследовании мы обратили внимание на роль музыкального воспитания в развитии невербальных средств общения. Известно, что все музыкальные игры, используемые на музыкальных занятиях в дошкольных учреждениях, имеют двигательную основу. А с помощью жестов и мимики ребенок учится передавать характер музыкального произведения. Эмоциональные ощущения, вызванные музыкой, позволяют, на наш взгляд, формировать навыки невербального общения, знакомить и осваивать жестовые эталоны и мимику. В исследованиях, посвященных музыкально-эстетическому воспитанию детей, нам не встретилось ни одной программы по музыкально-эстетическому воспитанию детей, содержащей методические рекомендации по развитию невербальных средств общения у детей с ЗПР. Автор О.П. Радынова в пособии «Музыкальное воспитание дошкольников» обращает внимание на то, что интерес к музыке выражается у ребенка во внешних двигательных и мимических проявлениях. Но конкретных методов и приемов формирования невербальных навыков общения в музыкальной

деятельности не представлено [50]. В методических работах, посвященных музыкальному воспитанию И.Е. Кулагиной, С.И. Бекиной, Т.П. Ломовой рассматриваются некоторые вопросы, связанные с формированием двигательных навыков (выразительные жесты, образные движения), но определенных навыков невербального общения не формируется [4].

Авторский коллектив (А.В. Семенович, Е.А. Воробьева, Б.А. Архипов, Е.В. Сафронова) разработал программу «Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития», которую можно отнести к эффективным современным методам коррекции детей с отклонениями в психическом развитии [54]. Авторы предлагают системный подход к коррекции психического развития ребенка, основанный на единстве когнитивных и двигательных методов. Концепцией программы является мысль о том, что, если воздействовать на сенсо-моторную сферу ребенка с учетом общих закономерностей онтогенеза, то будут запущены все остальные сферы развития высших психических функций. В начале коррекционной работы отдается предпочтение развитию двигательной сферы, что влечет за собой активизацию и восстановление психических функций. Далее включаются в процесс игры и упражнения на коррекцию когнитивной сферы: психологические тренинги, театрализованные игры, двигательно-ориентированные упражнения. Вся программа разделена на три пласта (или уровня) коррекции психической деятельности:

1 уровень – повышение сенсо-моторного потенциала ребенка (дыхательные упражнения, массаж, работа с мышечной дистонией, упражнения на внимание);

2 уровень – формирование вербальных и невербальных психических процессов (налаживание межполушарных взаимодействий). В данный пласт входят упражнения на развитие мелкой моторики, зрительного гнозиса, развитие пространственных ориентировок, логико-грамматических конструкций);

3 уровень – упражнения на формирование оптимального статуса передних отделов мозга.

Главным условием успешного освоения программы является включение игр и упражнений из трех основных уровней одновременно. Авторы считают, что, чем глубже дефицит психической деятельности у ребенка, тем больше упражнений из первого раздела должно быть включено в коррекцию на первых этапах. На наш взгляд, в программе предложено недостаточно упражнений для формирования коммуникативных навыков у детей, в том числе и невербальных, и отсутствие упражнений, развивающих эмоциональную сферу детей.

Таким образом, мы выявили, что есть программы, методики, которые в той или иной степени касаются проблемы формирования невербальных средств общения у детей с ЗПР, но отсутствует комплексное методическое обеспечение, не определены ведущие содержательные аспекты и методические приемы, способствующие эффективному формированию невербальных средств общения у дошкольников с задержкой психического развития.

Мы считаем, что отсутствие такой работы значительно снижает возможность приобретения достаточного уровня развития невербальных компонентов общения, необходимого, в первую очередь, для познавательного и личностного развития детей с ЗПР. А также выявили недостаточность систематизированных данных о путях формирования у детей данной группы, с учётом имеющихся особенностей невербального общения, может быть обозначена необходимость экспериментального исследования проблемы.

Выводы по главе I:

1. В результате обзора теоретической психолого-педагогической литературы, а также анализа практических исследований было выделено понятие общения. Одним из компонентов общения является невербальный

компонент. Была выявлена немаловажная роль вербальных и невербальных средств общения в психическом развитии ребенка.

2. Анализ работ по детской психологии и онтолингвистике показывает, что согласно мнению большинства исследователей, предпосылки речи имеют невербальную природу (И.Н. Горелов, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина). Исследователи сходятся во мнении, что невербальные средства общения являются генетическими предшественниками и базовой предпосылкой речи.

3. Рассмотрены основные психологические особенности детей и феномен задержки психического развития. Детально рассмотрен вопрос эмоционально-волевой и личностной сфер детей с задержкой психического развития, так как они в полном объеме участвуют в развитии и становлении общения, в том числе и невербальных средств общения.

4. Обнаружено, что специфика понимания и использования системы невербальных средств в общении детьми с задержкой психического развития обусловлена особенностями психических нарушений и проявляется в трудностях при кодировании и декодировании невербальных сигналов.

5. Выявлено, что к окончанию дошкольного возраста дети с задержкой психического развития не достигают необходимого уровня развития невербальных средств общения. Недостаточно сформирована эмоционально-волевая сфера, отвечающая за понимание и передачу невербальной информации, снижена произвольная регуляция поведения и внешних проявлений в процессе взаимодействия. У детей с задержкой психического развития остро ощущается нехватка умений и навыков межличностного общения. А в контексте инклюзивного образования, включающего всех детей в общую систему образования, владение навыками коммуникации – это компетентность, которая позволит существенно расширить круг взаимодействия детей с ЗПР и качественно повлиять на социализацию ребенка в целом.

6. Обозначена недостаточность освещения вопроса о формировании невербальных средств общения дошкольников с задержкой развития.

Анализируя теоретические и практические источники по теме исследования, мы обнаружили, что в коррекционно-развивающих программах и методических рекомендациях для детей с ЗПР уделяется крайне мало внимания формированию невербальной коммуникации.

На основе полученных данных был разработан эксперимент, раскрывающий особенности сформированности невербальных средств общения дошкольниками с нормой развития и с задержкой психического развития.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛОГО ВОЗРАСТА НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ И С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента являлось определение особенностей сформированности невербальных средств общения детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР). В экспериментальном исследовании решаются следующие задачи:

1. Отбор и обоснование диагностических средств исследования.
2. Формирование выборки исследования.
3. Осуществление процедуры диагностики.
4. Анализ результатов исследования.

Составление диагностического комплекса констатирующего эксперимента основывалось на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

– положение о том, что целенаправленное обучение стимулирует развитие (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов Д.Б. Эльконин).

– положение о взаимосвязи и взаимозависимости всех функциональных компонентов речи как системы (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева и др).

– положение о взаимосвязи речевого развития с развитием психических процессов (А.Н. Корнев).

Исследование проводилось в период с апреля по сентябрь 2020 года на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 62 «Улыбка» г. Железногорска. Образовательную деятельность детей с задержкой психического развития (далее ЗПР) в дошкольном учреждении детей осуществляют воспитатели, учитель-дефектолог, учитель - логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре. Основным ориентиром в

работе педагогического коллектива является создание условий для интеграции дошкольников с нарушениями в развитии в инклюзивную среду общеобразовательного учреждения. Материально-технические условия дошкольного учреждения соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту и благоприятствуют проведению коррекционной работы с детьми с ЗПР.

Экспериментальную и контрольную выборку составили 40 старших дошкольников: 20 человек с заключением ТПМПК - задержка психического развития; 20 человек – с нормой развития. Детям экспериментальной группы по заключению ТПМПК рекомендовано обучение по адаптированной программе для детей с ЗПР. Подробнее остановимся на характеристике детей с ЗПР, которые составили группу А. Изучая медицинские карты, мы убедились, что 60 процентов детей (12 человек) в анамнезе имеют задержку психического развития церебрально-органического генеза. Такой вариант задержки психического развития предполагает стойкое нарушение познавательной деятельности и является самой тяжелой формой. Этот факт мы учтем, составляя диагностический комплекс обследования и планируя коррекционную работу с данным контингентом детей.

В группу А вошли 14 детей мужского пола и 6 детей женского пола. Группу Б составили 8 детей женского пола и 12 детей мужского пола. В исследовании проверялась гипотеза о зависимостях между различными психолого-педагогическими характеристиками детей с нормой развития и детей с ЗПР. Используемые диагностические методики имеют измерительную направленность, за счет которой достигается количественная и качественная оценка уровня сформированности невербальных средств общения. Достижение объективных результатов возможно только при соблюдении определенных требований: во-первых, в основе исследования лежит понятие нормы, поскольку индивидуальная оценка, например, успешность выполнения того или иного задания может быть получена только путем сравнения с результатами других обследуемых; во-вторых, любая

используемая методика должна соответствовать поставленным задачам и иметь определенный регламент проведения исследования.

В данном исследовании психолого-педагогические методики позволили выявить актуальный уровень развития невербальных средств общения у дошкольников с ЗПР и нормально развивающимся интеллектом, а также выявить уровень невербальных средств общения после проведения формирующего эксперимента. Также, был использован метод наблюдения в свободной деятельности детей, режимных моментах, игровых ситуациях.

Диагностический комплекс для проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно-исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования: О.В. Защиринской, Л.И. Савва, Е.Ю. Семькиной, Р.Р. Калининой и т.д. Авторский вклад в составленный комплекс заключается в том, что мы отобрали и оптимизировали задания, предлагаемые указанными авторами для изучения невербальных средств общения, составив единый диагностический комплекс, адаптированный к группе А детей, учитывая их возраст, форму обучения и особенности развития. Используемый наглядный материал мы подобрали в соответствии с интеллектуальным уровнем детей.

Были определены критерии качества выполнения заданий:

3 балла – ребенок понимает и следует инструкции, выполняет задание самостоятельно, без ошибок.

2 балла – ребенок понимает и следует инструкции, выполняет задание с 1-2 ошибками, принимает помощь взрослого с целью исправления ошибок.

0-1 балл – ребенок не следует инструкции, отказывается выполнять задания или выполняет задания с ошибками, не используя помощь взрослого с целью их исправления.

Разработана общая шкала оценки, предполагающая три уровня по каждой из проб: высокий (от 71 до 105), средний (от 36 до 70 баллов), низкий (от 0 до 35 баллов). Максимальный балл, который может набрать ребенок за время выполнения задания – 105 баллов.

Процедура исследования особенностей сформированности невербальных средств общения у детей старшего дошкольного возраста, состоящая из группы А и группы Б, была осуществлена индивидуально с каждым из участников. Описательная статистика предполагала осуществление вычисления средних значений, стандартных отклонений показателей исследования, а также табличный и диаграммный метод представления результатов эмпирического исследования.

В первой главе нашего исследования мы выявили, что дети с ЗПР имеют недостаточные представления о нравственно-этических нормах, соответственно дети испытывают трудности в выражении собственных эмоциональных состояний и понимании эмоциональных состояний окружающих людей. Процессы понимания и передачи невербальной информации у детей с ЗПР затруднены. Дети с ЗПР не только не понимают, что им сообщается невербально другими людьми, но и имеют собственную крайне бедную мимическую и жестовую экспрессию.

Это обосновывает выбранные нами методики. Диагностический комплекс состоял из четырех методик.

Методика «Сюжетные картинки» (автор Р.Р. Калинина).

Цель методики: выявить насколько ребенок знаком с такими нравственными понятиями, как доброта, уважение, дружба, вежливость. Отличительной чертой методики является то, что она затрагивает не только когнитивный аспект (знание моральных норм), но и эмоциональный (личное отношение ребёнка к соблюдению этих норм).

Стимульный материал: использование специально подобранных картинок, на которых изображены различные ситуации (всего 10 картинок). Задача тестируемого ребенка состоит в том, чтобы рассортировать предложенные карточки с картинками в две группы: хорошие и плохие поступки. То, насколько правильным или безнравственным ребёнок считает то или иное поведение, даёт представление о сформированности моральной

составляющей его личности. Ребенок должен также определить суть ситуации, понять смысл передаваемых знаков, жестов, эмоций.

Процедура проведения: ребенку предлагается рассмотреть сюжетные картинки с изображением различных положительных и отрицательных поступков. Инструкция: «Перед тобой лежат картинки, на которых изображены различные поступки людей. Отложи картинки с хорошими поступками в одну сторону, с плохими - в другую. Объясни, почему ты так думаешь». Далее педагог выясняет по каждой картинке, насколько правильно понял ребенок смысл жестов, мимики изображенных людей и насколько его собственные реакции адекватны. Инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Какие чувства испытывает этот мальчик? Как ты догадался?». Если ребенок затрудняется в описании внешних проявлений эмоций, педагог стимулирует его вопросами типа: «Посмотри на лицо девочки. Что оно выражает?». Ответы ребенка фиксируются в протоколе, а также его эмоциональные реакции (нахмуривание или приподнятость бровей, улыбка и т.д.). Для педагога важны все ответы ребенка на задания и его эмоциональные реакции, поэтому процедура обследования проводится индивидуально.

Параметры оценивания:

0-1 балл – ребенок неправильно раскладывает картинки, эмоциональные реакции неадекватны или отсутствуют, ребенок правильно раскладывает основную часть картинок, но не обосновывает свои действия, эмоциональные реакции отсутствуют;

2 балла – правильно раскладывает картинки, обосновывает свои действия, иногда затрудняется в описании внешних проявлений эмоционального состояния людей, собственные эмоциональные реакции слабые.

3 балла – правильно раскладывает картинки, обосновывает свой выбор, правильно определяет суть мимики и жестов людей, собственные эмоциональные мимико-жестовые реакции яркие.

Следует отметить, к высокому уровню мы отнесли результат в три балла, так как ребенок верно определяет суть передаваемых знаков, жестов и мимики, имеет сформированные согласно возрасту нравственные ориентиры и адекватные собственные эмоциональные реакции. К среднему уровню относится результат в два балла. Набранный 0-1 балла говорит о низком уровне распознавания эмоциональных состояний окружающих людей и трудностей в выражении собственных эмоций. Максимальный балл, который может набрать ребенок, выполняя задания методики – 30 баллов.

Следующая используемая в комплексе методика «Лицевые маски» (разработана Л.И. Савва, Е.Ю. Семькиной.). Цель методики - выявление способности к адекватному распознаванию эмоционального состояния другого человека по его лицу, определение показателей идентификации мимических масок и соотнесения их с основными эмоциональными состояниями.

Стимульный материал: картинки с изображением эмоциональных состояний: радость, удивление, спокойствие, печаль, страх, злость,

Процедура проведения: ребёнку предлагается внимательно рассмотреть картинки с изображением эмоциональных состояний. Затем называет одну из эмоций и просит найти карточку с её изображением. По выбранной картинке педагог задаёт вопросы ребёнку. Инструкция: «Внимательно рассмотри картинки, на них изображены различные эмоции. Есть такая эмоция – злость. Найди картинку с изображением злости. Как ты догадался? Почему эта картинка подходит больше остальных? Что выражает это лицо?». Идентичная процедура обследования проводится со всеми остальными эмоциями. В данной методике необходимо увидеть и услышать от ребёнка экспрессивные признаки, описывающие данную эмоцию. Результаты исследования дают возможность выделить два параметра: общее количество невербальных обозначений эмоциональных состояний и адекватность идентификации эмоций.

Параметры оценивания: эталоны невербального поведения в эмоциональных состояниях. Например, в состоянии радости:

- улыбка, глаза сияют, веселый;
- смешливый, глаза прищурены;
- брови приподняты, глаза открыты, взгляд веселый.

Методика «Лицевые маски» включает в себя шесть проб. Каждая проба оценивалась по трехбалльной шкале:

3 балла – ребенок правильно определил 5-6 эмоциональных состояний и назвал 1-2 эталона невербального поведения по каждой из эмоций;

2 балла – ребенок правильно определил 3-4 эмоциональных состояния, назвал некоторые эталоны невербального поведения;

0-1 балл – ребенок не справился с заданием или опознал 1-2 эмоциональных состояния, не смог назвать ни одного эталона.

Уровни:

низкий – от 0 до 6 баллов;

средний – от 7 до 12 баллов;

высокий – от 13 до 18 баллов.

Максимальный балл, который может набрать ребенок по методике «Лицевые маски» – 18 баллов.

Методика «Мимика». Задания для данной методики мы подобрали и оптимизировали таким образом, чтобы ребенок мог передать с помощью мимики собственные чувства и переживания.

Цель методики: выявление умения использовать мимику по предлагаемой ситуации.

Процедура проведения: перед обследованием ребенку обязательно сообщается, что все задания выполняются без слов, т.е. молча. В пробе №1 оценивается способность использовать мимику в эмоциональном состоянии радости. Инструкция: «Представь, что тебе подарили игрушку, которую ты долго хотел. Покажи, как ты обрадовался!»

В пробе №2 оценивается способность использовать мимику в эмоциональном состоянии – злость. Инструкцию педагог предлагает в стихотворном виде:

«Шел Король Боровик через лес напрямик.

Брови он нахмурил, а глаза он сузил,

Он грозил кулаком, он стучал каблуком.

Был Король Боровик не в духе.

Короля покусали мухи..»

«Представь, что ты – Король Боровик! Покажи, как ты разозлился!»

При необходимости стихотворение рассказывается ребенку два раза.

В пробе №3 оценивается умение передавать мимикой эмоциональное состояние – страх. Инструкция: «Представь себе, что за окном идет сильный дождь, гремит гром, сверкают молнии. А маленькая девочка дома одна. Покажи, как она испугалась.»

В пробе №4 оценивается умение передавать эмоциональное состояние – печаль. Педагог предлагает инструкцию: «Пришла холодная зима, а стрекоза не приготовила себе домик, не запасла еды. Холодно, холодно, ой - ей -ей! Голодно, голодно, жутко зимой! Превратись в грустную стрекозу!»

В пробе №5 оценивается умение передавать с помощью мимики эмоциональное состояние – отвращение. Инструкция: «Тебе предложили невкусный обед. Покажи, как он тебе не понравился.»

В пробе №6 оценивается эмоциональное состояние – удивление. Инструкция: «Представь себе фокусника, который посадил в шляпу кошку. Накрыв шляпу, а из шляпы выскочила вдруг собачка. Покажи, как ты удивился!»

В пробе №7 оценивается умение показывать мимикой эмоциональное состояние – злость. Инструкция: «Наступила холодная зима. Волк рыщет по лесу и не может найти, кого бы съесть. Превратись в голодного и злого волка!».

Параметры оценивания.

Каждая проба оценивалась по трехбалльной шкале:

- 3 балла – правильное и точное выполнение задания;
- 2 балла – напряженное, замедленное выполнение или выполнение с дополнительной стимуляцией;
- 0-1 балл – выполнение задания с ошибками или невыполнение задания.

Уровни:

низкий – от 0 до 7 баллов;

средний – от 8 до 14 баллов;

высокий – от 15 до 21 балла.

Максимальный балл, который может набрать ребенок по методике «Мимика» – 21 балл.

Методика «Жесты».

Цель: выявление умения использовать жесты по предлагаемой ситуации.

Стимульный материал: сюжетные картинки с изображением различных эмоциональных ситуаций; предметные картинки с изображением лисы, зайца, медведя; мягкая игрушка.

Процедура обследования включала задания на: использование указательных жестов, использование эмоциональной жестикуляции, использование изобразительных жестов. Во время выполнения задания необходимо помогать детям, подбадривать их, повторяя инструкцию, давать советы в случаях затруднений.

Задание №1 включает в себя три пробы использования жестов по предлагаемой ситуации. В пробе №1 «Незнайка» оценивается жест «Не Знаю». Ребенку предлагается инструкция: «Мальчика Незнайку о чем -то спрашивают, а он только отвечает – «Не знаю!», «Ничего не видел!». Превратись в этого Незнайку!».

В пробе №2 оценивается жест «Я рад тебя видеть!». Предлагается инструкция: «Представь, к Малышу прилетел Карлсон. Превратись в Малыша и покажи, как ты рад видеть Карлсона!». В данной пробе считается

верным жестом: разведение рук в стороны в приглашающем жесте, а также жест, имитирующий объятие.

В пробе №3 оценивается жест «Спасибо!». Инструкция: «Представь себе, на улице – холодная зима. А ты потерял(а) варежку и у тебя сильно замерзли руки. Это увидел проходящий мимо мальчик, подошел к тебе и надел на твою руку свою рукавичку. Поблагодари этого мальчика без слов.»

В задании №2 методики оценивается использование указательных жестов. Задание включает в себя три пробы, в каждой из которых ребенку предлагаются вопросы по типу: «Покажи, где стоит стол?», «Покажи, где стоят машины?», «Покажи, где в комнате – окно?». Каждая проба оценивалась отдельно. Один балл за правильное выполнение пробы.

В задании №3 оценивалось использование эмоциональной жестикуляции. Задание включает в себя три пробы, в каждой из которых ребенку предъявляются сюжетные картинки с изображением различных эмоциональных ситуаций. В пробе №1 педагог показывает ребенку картинку, изображающую девочку, которой подарили на день рождения пушистого кролика. Инструкция: «Покажи жестами, как ты обрадовался долгожданному подарку!». Ребенку предлагается мягкая игрушка, чтобы проще было изобразить эмоциональную жестикуляцию.

В пробе №2 педагог предлагает рассмотреть картинку, на которой изображен недобрый мальчик, ломающий ногой куличик из песка, сделанный малышом. Инструкция: «Покажи, как ведет себя злой мальчик!». В пробе №3 предлагается картинка, изображающая разбитую вазу и двух испуганных детей, нечаянно попавших в нее мячом. Инструкция: «Покажи, как испугались дети!».

Задание №4 предполагает использование изобразительных жестов и включает в себя три пробы по предметным картинкам. Оценивается способность жестами и позами изображать конкретное животное. В каждой пробе ребенку предлагаются просьбы: «Покажи трусливого зайчика», «Превратись в неуклюжего медведя!», «Изобрази хитрую лису!».

Параметры оценивания: в предлагаемой методике всего четыре задания, в каждом задании по три пробы. Каждая проба оценивалась по трехбалльной шкале:

3 балла – правильное и точное выполнение задание;

2 балла – не всегда верное выполнение задания, но ребенок принимает помощь педагога с целью исправления ошибок;

0-1 балл – невыполнение или выполнение с не менее двумя ошибками.

Уровни:

низкий – от 0 до 12 баллов;

средний – от 13 до 24 баллов;

высокий – от 25 до 36 баллов.

Максимальный балл по методике «Жесты» – 36 баллов.

Обработка результатов происходила путем распределения детей на три уровня развития по результатам набранных баллов.

Обращаем внимание, что некоторые вышеописанные задания выполнялись не только в условиях специально организованного обследования, но и в ходе наблюдения за общением детей в свободной деятельности, в режимных моментах в совместных играх. Жесты из задания №1 могут адекватно использоваться детьми в обычных групповых ситуациях. Например, ребенок утром встречает друга (жест-объятие), отрицательное мотание головой, пожимание плечами (жест «Я не знаю»). Указательные жесты также часто используются детьми, поэтому их можно наблюдать в повседневной групповой деятельности ребенка.

В данном исследовании нами предполагалось, что с помощью комплекса коррекционных мероприятий можно повысить уровень понимания и умения использовать жесты и мимику в ситуациях взаимодействия детей с ЗПР.

2.2. Сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента сформированности невербальных средств общения у нормально развивающихся детей и детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста

С использованием методики «Сюжетные картинки» выявлено, что сформированность умения опознавать эмоциональные состояния людей по жестам и мимике и адекватно проявлять собственные эмоции на высоком уровне выражена у 46% участников группы Б детей и у 0% участников группы А дошкольников. Средний уровень диагностируется у 54 % группы Б и 36% группы А. На низком уровне сформированы только у 64% группы А. Высокий процент низкого уровня в группе А детей объясняется возможными отклонениями в эмоциональном и нравственном развитии детей с ЗПР. Дети затруднялись идентифицировать плохие и хорошие поступки. Например, на картинке явно видно, что мальчик дергает за косу девочку. Четыре ребенка отнесли картинку к положительным, объясняя тем, что мальчик держится за косу девочки, совершенно не обращая внимание на обиженное выражение лица девочки. Также при правильном раскладывании карточек не могли обосновать свои действия и неверно объясняли нравственный смысл карточки («Книжку сломал, не надо ломать», «Оторвал лапку жуку, хочет посмотреть», «Птичек кормят, они улетят» и т.д.).

Участникам группы А сложно было определить суть ситуации, понять смысл передаваемых жестов, эмоций, построить причинно- следственную связь между ситуацией и тем, что изображают люди на картинках с помощью жестов и мимики. Собственные эмоциональные реакции во время обследования были не всегда адекватные. Дети группы А, набравшие средний балл, правильно разложили карточки, но объясняли смысл карточек по несущественному признаку («Нельзя на стене рисовать, мама злится», «Нельзя игрушки ломать, надо с ними играть»). Участники группы Б, набравшие высокий балл в большинстве тестовых проб, верно

интерпретировали моральный аспект поступков, изображенных на карточке и высказывали своё отношение к данным поступкам («О птицах нужно заботиться зимой, они не могут найти еду», «Нельзя мусор выкидывать, земля превратится в болото», «Зачем дергает за волосы, девочке больно»).

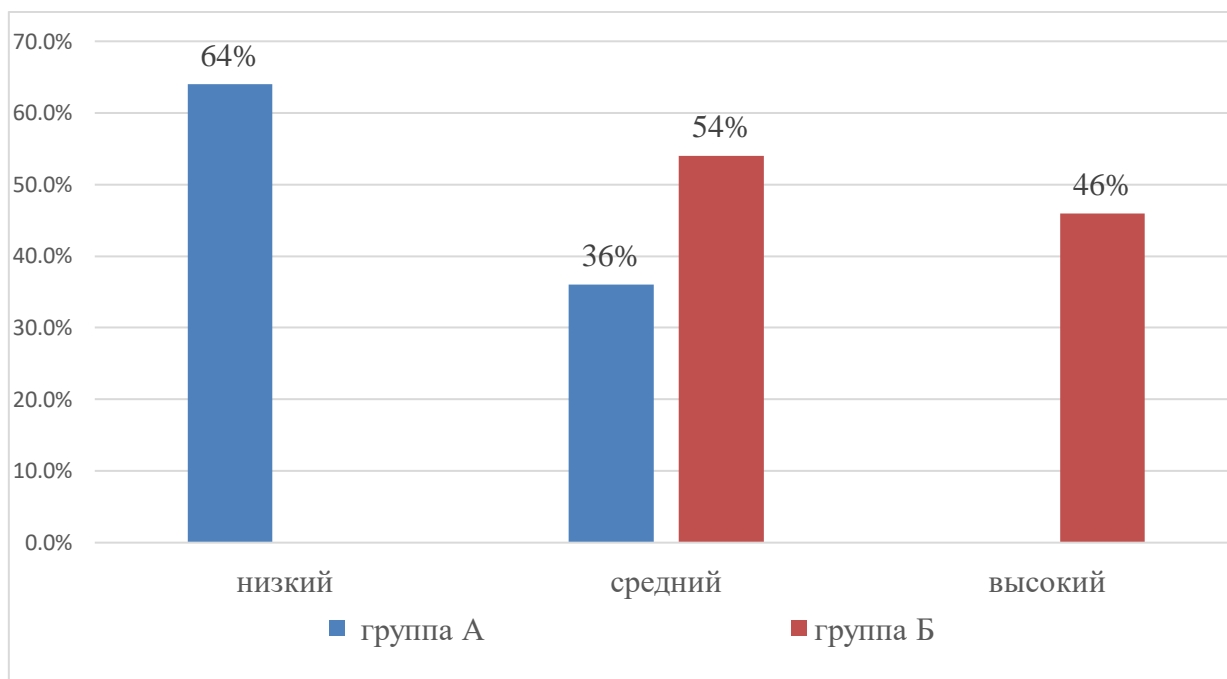


Рисунок 1 – Сравнительный анализ результатов сформированности умения распознавать эмоциональные состояния по жестам и мимике и адекватно проявлять собственные эмоциональные реакции

Опираясь на результаты данной методики, мы можем говорить о том, что участники группы Б проявляют сравнительно более высокий уровень когнитивного и эмоционального развития. Низкие результаты в группе А говорят о необходимости коррекционной работы по усвоению моральных норм, принятых в обществе, эмоциональному развитию детей и умению распознавать по внешним проявлениям (жестам, мимике, позам) эмоциональное состояние людей. Результаты представлены на рисунке 1.

Обратимся к результатам по методике «Лицевые маски».

Таблица 1 – Распределение выборочной совокупности детей старшего дошкольного возраста по адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его лицу

| Наименование группы | Проба №1 | Проба №2 | Проба №3 | Проба №4 | Проба №5 | Проба №6 |
|---------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | Кол-во баллов | Кол-во баллов | Кол-во баллов | Кол-во баллов | Кол-во баллов | Кол-во баллов |
| | Радость | Удивление | Злость | Печаль | Страх | Спокойствие |
| Группа А | 34 | 36 | 12 | 30 | 6 | 4 |
| Группа Б | 52 | 54 | 48 | 42 | 36 | 26 |

Результаты обследования представлены в таблице 1. У детей с задержкой психического развития меньше трудностей в вербальном обозначении эмоций вызвали проба №1 (радость), №2 (удивление), №4 (печаль), при этом общий набранный балл в сравнении с группой Б гораздо ниже. Общий балл, набранный детьми группы А в пробах №3 (злость), №5 (страх), №6 (спокойствие) сравнительно мал. В обследовании по указанным пробам дети путали страх и злость, неверно обозначали эталоны злости (например, «глаза выпучены – злиться»), не обращали внимание на нахмуренные брови в состоянии злости, на приподнятые брови и раскрытый рот в состоянии страха. Понимание эмоции «спокойствие» детям с ЗПР практически не доступна. Дети, на вопрос: найди картинку с изображением спокойствия – пожимали плечами. А на вопрос: что выражает это лицо? – отвечали: «не знаю», «просто». Дополнительная разъясняющая помощь педагога не повысила результативность выполнения данной пробы. В группе Б в вербальном обозначении эмоции «спокойствие» дети также набрали невысокий балл. Но часть детей смогли удовлетворительно объяснить эмоцию (примерные ответы детей: «создал покой», «ничего не выражает», «ему спокойно»). Мы предполагаем, что «спокойствие», являясь нейтральной эмоцией, вызывает трудности у детей в ее объяснении из-за отсутствия экспрессии, которая детям более понятна. В остальных пробах дети группы Б

словесно обозначали эмоции на среднем и высоком уровнях (например: «брови сдвинул, зубы сжал – злой», «глаза, рот раскрыты, удивляется – увидел что-то интересное»).

Таким образом, результаты данной методики свидетельствуют о том, что дети с ЗПР имеют сложности понимания эмоциональных состояний и низкий уровень их вербального обозначения. Анализ протоколов обследования показал, что определенные эмоции не доступны отдельным детям группы Б. Этот факт мы учтем при разработке комплекса коррекционных мероприятий. Обозначенным детям требуется дифференцированная помощь для устранения данного пробела в эмоциональном развитии. Мы планируем включить в занятия упражнения и игры для формирования умения дифференцировать, понимать и адекватно употреблять такие эмоции: «спокойствие», «злость», «страх».

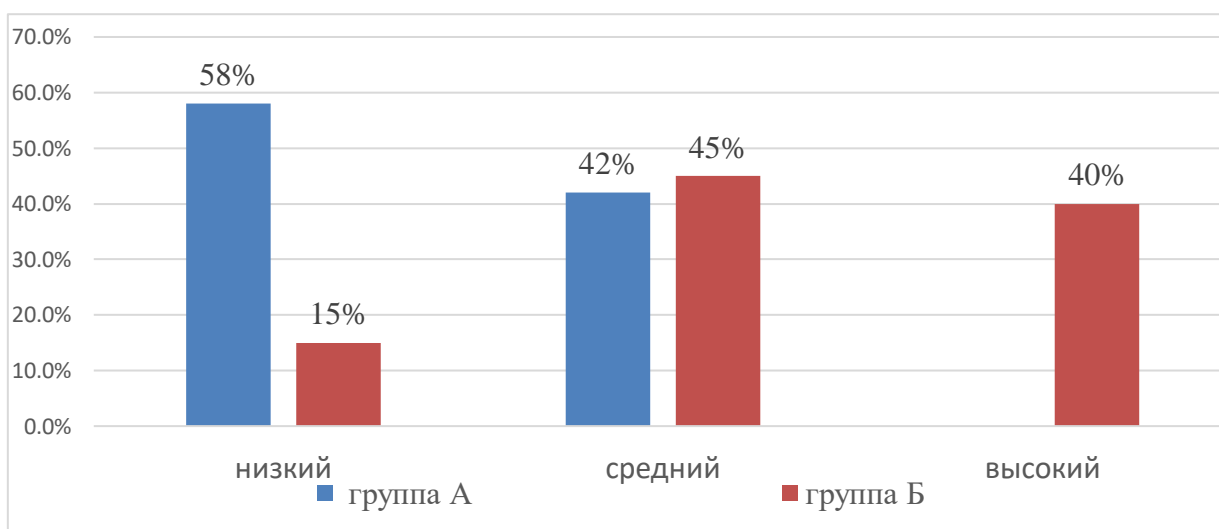


Рисунок 2 – Сравнительный анализ умения адекватному опознанию эмоционального состояния другого человека по его лицу

С помощью данной методики выявлено, что способность опознавать эмоциональное состояние другого человека на высоком уровне выражена у 40% участников группы Б и у 0% участников группы А. Средний уровень данной способности на три процента выше у участников группы Б, чем у

группы А. Низкий уровень наблюдается в группе А (58 %) и в группе Б (15%). Таким образом, выявлен огромный разрыв (43%) владения на низком уровне данным умением между двумя группами. Результаты представлены на рисунке 2.

Таблица 2 – Распределение выборочной совокупности детей по умению использовать мимику в предлагаемой ситуации (методика «Мимика»).

| Наименование группы | Проба №1 Кол-во баллов Радость | Проба №2 Кол-во баллов Злость | Проба №3 Кол-во баллов Страх | Проба №4 Кол-во баллов Печаль | Проба №5 Кол-во баллов Отвращение | Проба №6 Кол-во баллов Удивление | Проба №7 Кол-во баллов Злость |
|---------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---|--|-------------------------------------|
| Группа А | 24 | 8 | 8 | 16 | 34 | 20 | 14 |
| Группа Б | 46 | 52 | 42 | 40 | 48 | 42 | 42 |

Отметим, что в процессе обследования группы А по методике «Мимика», дети не всегда следовали инструкции: выполнять задания без слов. Педагогу приходилось постоянно напоминать о необходимости пользоваться только невербальными средствами коммуникации. Результаты набранных баллов групп представлены в таблице 2.

Большее количество баллов дети набрали в пробах №1 («радость»), №5 («отвращение»). Большинство детей (14 человек) достаточно точно изображали эмоциональное состояние радости (губы в улыбке, глаза раскрыты), отвращение (нос сморщен, губы скривлены, руки вытянуты ладонями вперед). Мимика и поза большинства детей соответствовала заданному в задании настроению. Наименьшее количество баллов дети экспериментальной группы набрали в пробах №2 («страх»), №3 («злость»). В пробе №2 четверо детей продемонстрировали мимические проявления более идентичные страху. Даже после показа педагогом правильного использования мимики в состоянии страха, дети не смогли повторить мимические проявления. В пробе №3 двое детей проявили неадекватные

ситуации эмоции (прыгали и рычали). Выявлено, что в обеих пробах дети часто используют визуально одинаковые мимические реакции. Позы, изображающие страх (втянуть плечи, «сжаться») отсутствовали у шести детей. В пробе №7 нужно было изобразить злого волка по представлению. Мы намеренно дважды предложили детям задание на умение передавать мимикой эмоциональное состояние «злость» с целью определить разницу в результатах пробы №2 (слуховое восприятие стихотворения) и пробы №7 (изображение животного по представлению). Было выявлено, что результативность в пробе №7 чуть выше (14 баллов).

Мы предполагаем, что трудности с восприятием информации на слух не позволяют качественно выполнить задание. Полученные данные свидетельствуют о том, что дети с ЗПР очень слабо владеют своей мимикой, что не позволит партнеру по общению «считывать» какую-либо информацию о ситуации в целом. В группе Б дети продемонстрировали гораздо больший диапазон используемой мимики и поз. Показывая ситуацию радости от новой игрушки, дети использовали соответствующую мимику и движения: обнимали игрушку, гладили, кружились с ней. Изображая ситуацию страха, дети (12 человек группы Б) не только адекватно использовали мимику, но и выразительно демонстрировали позы (сжимались в «комочек», обнимали себя за плечи, подтягивали под себя ноги).

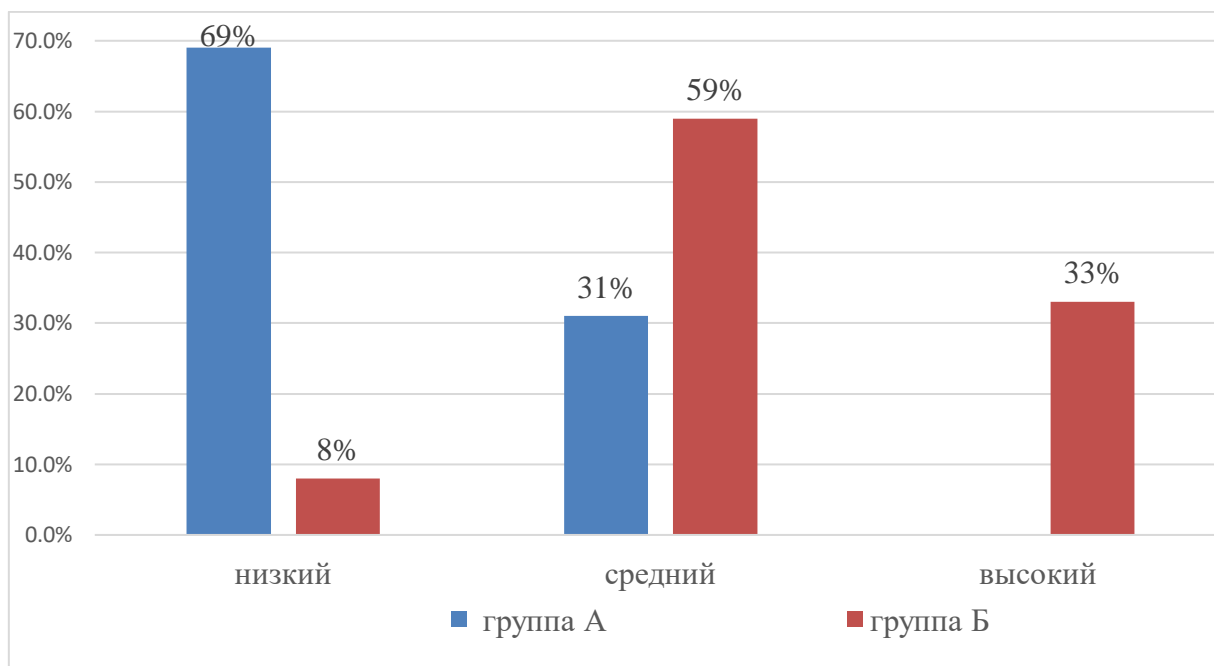


Рисунок 3 – Сравнительный анализ результатов сформированности умения использовать мимику

С помощью методики выявлено, что способность использовать мимику в предлагаемой ситуации на высоком уровне выражена у 33% участников группы Б, в группе А высокий уровень не обнаружен. Средний уровень данной способности диагностируется 59% в группе Б и 31% в группе. Низкий уровень использования мимики выявлен у 8% детей в группе Б и 69% в группе А. Результаты представлены на рисунке 3.

Таблица 3 – Распределение выборочной совокупности детей по умению использовать жесты в предлагаемой ситуации (методика «Жесты»)

| Наименование | Задание №1 | | | Задание №2 | | | Задание №3 | | | Задание №4 | | |
|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------------|----|----|--------------|-------------|------------|-------------------|---------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| группы | Жест не знаю | Жест радость | Жест спасибо | Указательные жесты | | | Жест радость | Жест злость | Жест страх | Изображение зайца | Изображение медведя | Изображение лисы |
| Группа А | 22 | 8 | 8 | 44 | 34 | 22 | 22 | 6 | 6 | 30 | 14 | 4 |
| Группа Б | 50 | 34 | 20 | 54 | 44 | 44 | 52 | 32 | 30 | 48 | 36 | 20 |

Анализ результатов по методике «Жесты» показал, что дети группы Б имеют низкий уровень использования жестов в предлагаемой ситуации. Практически все задания требовали от детей умения представить себе ситуацию. Имея заниженный интеллект, дети затруднялись вообразить ситуацию, хотя инструкция повторялась неоднократно. Результаты обследования представлены в таблице 3.

В первом задании наибольшие затруднения дети испытывали в показе жестов: «я рад тебя видеть» (проба №2), «спасибо» (проба №3). Радость от встречи два ребенка показали кивком головы, два ребенка – прикосновением к руке педагога. Движения были неуверенными, с низкой амплитудой. Жест «спасибо» детям с ЗПР практически не доступен. Никто из испытуемых не сделал попытки использовать жест-объятие или поглаживание. Можно сделать вывод о том, что дети стереотипно привыкли выражать благодарность исключительно вербальным способом. Жест «не знаю» вызвал у детей меньше затруднений, двое детей использовали соответствующую мимику. В использовании указательных жестов дети показали удовлетворительный результат, что говорит о том, что данный жест понятен и используется детьми часто. В задании №3 с употреблением жестов радости большинство детей справились на среднем уровне, а жесты, выражающие злость и страх вызвали затруднение у основной массы детей. Трое детей попытались показать жестами данные эмоции, но движения были стереотипные (руки сжаты в кулаки в обеих ситуациях). Дети не демонстрировали комплексно жесты и мимику, не пытались изменить выражение бровей, глаз, губ. В задании №4 (проба №2) обнаружилось трудности в изображении медведя. Дети раскачивались на ногах, изображая походку медведя, но свирепое выражение изобразить даже не пытались. Также дети не справились с пробой №3 (изображение лисы). Отобразить плавность движений лисички и хитрое выражение лица оказалось для детей с ЗПР недоступно. В данном задании использовались сюжетные картинки с

изображением животных. Установить причинно-следственную связь на картинке и передать с помощью мимических и жестовых средств выразительности повадки животных оказалось для детей с ЗПР сложной задачей. Большинство группы Б справились с заданиями на высоком, среднем уровнях. Неожиданно сложности вызвал жест «спасибо» (задание №1, проба №3). Мы отметили, что благодарить невербальным способом большинство детей не умеет, в повседневной жизни данный жест не используют. В пробе: изобразить лисичку, у детей группы Б также возникли трудности. Испытуемые слабо представляют себе поведение хитрой лисы. Дети набрали в данной пробе всего 20 баллов.

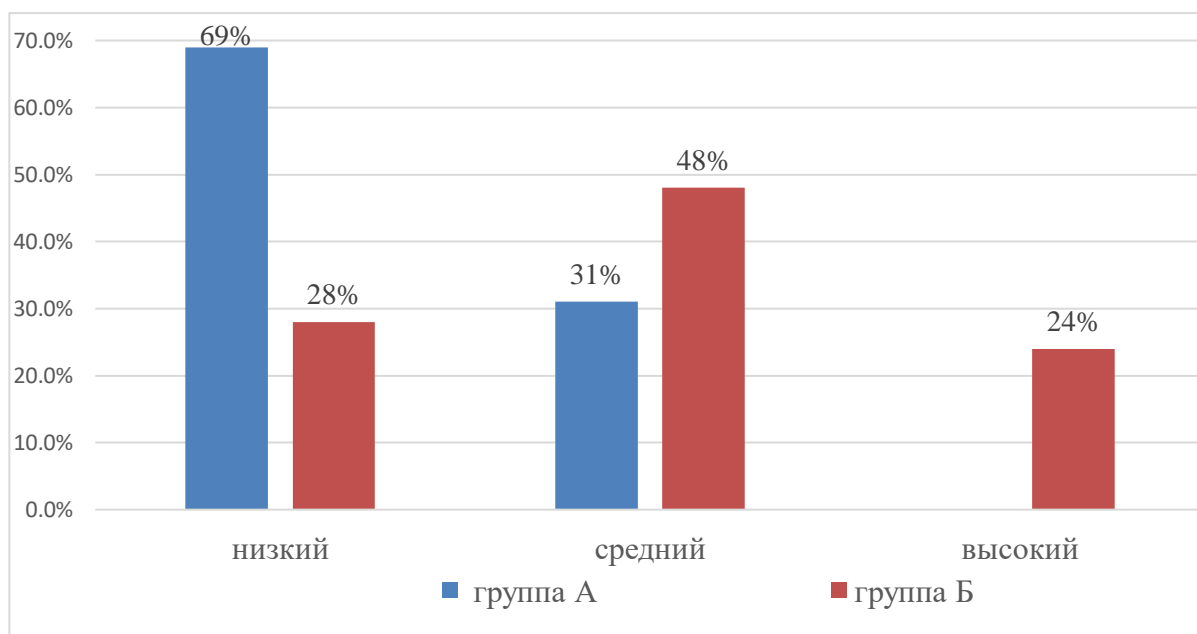


Рисунок 4 – Сравнительный анализ результатов сформированности умения использовать жесты

С помощью методики выявлено, что способность использовать жесты в предлагаемой ситуации на высоком уровне выявлена у участников группы Б в количестве 24 процента. В группе А высокого уровня развития не выявлено. Средний уровень данной способности в группе А выше на 24 процента. Низкий уровень использования жестов выявлен у 69% детей в

группе А, в группе Б низкий уровень диагностируется у 28% детей. Результаты представлены на рисунке 4.

Результаты данной методики отражают, что до проведения комплекса коррекционных мероприятий дети с задержкой психического развития в основном узнавали, понимали и использовали указательные и частично изобразительные жесты. Такие конвенциональные жесты как «приветствие», «спасибо», «злость» «страх» имеют более сложную структуру, в которую входит эмоциональная составляющая. Эти жесты менее используются детьми с задержкой психического развития из-за проблем в эмоционально-волевом развитии. Анализ протоколов обследования показал, что уровень использования жестов по предлагаемой ситуации у шести обследуемых в тех же заданиях крайне низкий. Мы предполагаем, что для понимания и использования этих жестов во взаимодействии с окружающими требуется большая эмоциональность, целенаправленность и осознанность действий, которая недостаточна у детей с ЗПР. Разрабатывая комплекс, мы предполагаем включить дифференцированные игровые занятия с использованием упражнений, формирующих навык использования жестов, вызывающих затруднения для данной группы детей.

Таблица 4 – Сопоставительный анализ уровня сформированности невербальных средств общения детей с задержкой психического развития и нормально развивающихся сверстников

| № методики | Компоненты развития невербальных средств общения | Дети с ЗПР | Дети с нормой развития |
|------------|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1. | Сформированность умения распознавать эмоциональные состояния по жестам и мимике и адекватно проявлять собственные эмоциональные реакции. | Высокий – 0% Средний – 36% Низкий – 64% | Высокий – 46% Средний – 54% Низкий – 0% |
| 2. | Умение идентифицировать мимические маски и соотносить их с основными эмоциональными состояниями | Высокий – 0% Средний – 42% Низкий – 58% | Высокий – 40% Средний – 45% Низкий – 15% |

Окончание таблицы 4

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|---|---|---|
| 3. | Сформированность умения использовать мимику | Высокий – 0% Средний – 31% Низкий – 69% | Высокий – 33% Средний – 59% Низкий – 8% |
| 4. | Сформированность умения использовать жесты | Высокий – 0% Средний – 31% Низкий – 69% | Высокий – 24% Средний – 48% Низкий – 28% |
| | Средний количественный показатель | Высокий – 0 % Средний – 35% Низкий – 65 % | Высокий – 36% Средний – 51% Низкий – 13 % |

В таблице 4 приведены различия по показателям сформированности различных аспектов невербальных средств общения (мимики и жестов) у детей с ЗПР и детей с нормой развития. В частности, по методикам «Сюжетные картинки», «Лицевые маски», «Жесты», «Мимика» мы можем говорить о том, что дети с ЗПР характеризуются достоверно более низким уровнем сформированности умений распознавать и использовать жесты и мимику и в целом имеют более низкий уровень сформированности невербальных средств общения.

Таким образом, на основании результатов экспериментального исследования и анализа данных, полученных в ходе диагностической деятельности, можно заключить, что достаточно низкий уровень понимания и умения ребенка использовать различные жесты и мимику негативно сказывается на формировании его коммуникативных умений. Прослеживается прямая связь между сниженным интеллектом детей и возможностью усвоения знаковых систем невербального общения. Мы предполагаем, что низкий уровень результатов обусловлен еще и тем, что большая часть детей имеет задержку психического развития церебрально-органического генеза. Преобладание в структуре дефекта стойких

интеллектуальных нарушений, бесспорно, сказывается на результате обследования. Это проявляется в низком уровне восприятия информации, анализа и синтеза получаемой информации и, как следствие, бедности, однообразности используемых жестов и мимики, а также безынициативности и нерешительности в общении.

Мы предположили, что с помощью комплекса коррекционных мероприятий можно повысить уровень понимания и умения использовать различные жесты и мимику в ситуациях взаимодействия дошкольников с задержкой психического развития.

Отметим, что анализ полученных в процессе обследования данных показал, что у шести детей группы А прослеживается закономерность в невыполнении определенных заданий (в частности, трудности в понимании и использовании определенных эмоций и конвенциональных жестов), что дает нам основание для планирования дифференцированной работы конкретно для этой подгруппы детей. С целью определения эффективности запланированного формирующего эксперимента мы разделили детей группы А (ЗПР) на экспериментальную (10 детей) и контрольную (10 детей) так, чтобы дети с разным уровнем сформированности невербальных средств общения распределились равномерно по двум группам. Таким образом, экспериментальную группу формирующего эксперимента составили дети с ЗПР (6 детей – с низким уровнем сформированности невербальных средств общения и 4 ребенка – со средним уровнем).

ГЛАВА III. КОМПЛЕКС КОРРЕКЦИОННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Теоретическое обоснование и методика реализации комплекса коррекционных мероприятий по формированию невербальных средств общения у дошкольников с задержкой психического развития

Психолого-педагогические исследования раскрывают сущность формирования невербальных средств общения у дошкольника. Являясь неотъемлемой частью коммуникативных навыков и умений, невербальные средства общения, их формирование, является важной задачей с раннего детства, а их отсутствие затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к повышению тревожности, нарушает процесс общения в целом. Опыт спонтанного приобретения невербальных средств ребенком с задержкой психического развития недостаточен. Это отмечали такие исследователи: Г.В. Бороздина, И.Н. Горелов [9], В.Ф. Енгальчев [10], и другие. Развитию невербальных средств общения в онтогенезе были также посвящены работы А. Н. Гвоздева [8], Е.И. Исениной [15], Н.В. Ключевой. Большой авторский вклад в исследование вопроса формирования коммуникативных умений и навыков в развитие личности ребенка внесли ученые: Л.С. Выготский, А.А. Бодалев, А.А. Леонтьев [22], М.С. Каган. В собственных исследованиях они сходятся в том, что навыки общения содействуют психическому развитию.

Современные исследователи также указывают на то, что невербальные средства общения являются одним из факторов, обуславливающих развитие и дальнейшее совершенствование речи. Анализируя методическую литературу, мы не нашли ни одной дошкольной образовательной программы, в которой уделялось бы должное внимание развитию невербальных средств общения детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Однако, если дети с нормативным развитием успешно осваивают коммуникативные

средства в ситуациях общения непроизвольно, то дети с ЗПР, имея низкий уровень познавательной активности, отсутствие выраженного интереса к явлениям окружающего мира, существенно отстают в овладении ими.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что дети с задержкой психического развития характеризуются более низким уровнем сформированности невербальных средств общения, чем нормативно развивающиеся дошкольники. Дети испытывают трудности в умении «считывать» информацию с мимики лица и жестов сверстников, в способности понимать эмоциональное состояние других людей, а также в умении устанавливать доверительные, партнерские отношения во взаимодействии с детьми и взрослыми. С 2013 года ФГОС ДО регламентирует создание обязательных образовательных условий к реализации образовательных программ, в том числе и в области социально-коммуникативного развития [59, п. 2.6.]. Поэтому деятельность педагогов по формированию невербальных средств общения детей с ЗПР дошкольного возраста должна быть направлена на компенсацию недостатков в развитии обозначенных выше аспектов.

Планируя коррекционно-педагогическую работу с дошкольниками с задержкой психического развития, мы опирались на такие принципы:

– принцип учета зоны ближайшего и актуального развития, согласно концепции Л.С. Выготского, изучение детей осуществлялось в динамике;

– принцип систематичности и последовательности обучения предполагает с одной стороны - учет закономерностей психического развития детей с ЗПР, с другой – поэтапность, систематичность коррекционного процесса;

– принцип доступности обучения: методы, приемы, содержание продолжительность занятий комплекса соответствуют интеллектуальному и речевому уровню развития детей.

– принцип дифференцированного подхода предполагает качественный анализ результатов обследования, позволяющий перестроить содержание коррекционно-развивающей работы и подобрать методы и приемы обучения к выявленным индивидуальным особенностям детей с ЗПР;

– принцип деятельностного подхода к обучению детей с задержкой психического развития: ведущий вид деятельности у дошкольников – игра, а значит вся коррекционная работа реализуется в процессе игры;

– принцип коммуникативной направленности обучения, проявляющийся в организации особого внимания к формированию невербальных средств как одного из основных компонентов общения, а также формирования навыков общения со взрослыми и сверстниками.

– принцип системности решения вопросов, связанных с организацией и содержанием коррекционно-развивающей работы, направленной на успешное обучение и полноценное развитие детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мы разработали и внедрили комплекс коррекционных мероприятий по целенаправленному формированию невербальных средств общения.



Рисунок 6 – Направления комплекса коррекционных мероприятий

Авторский вклад разработанного комплекса заключается:

– в комплексности подхода к формированию невербальных средств общения;

– в дифференцированном подходе, позволяющем спланировать содержание коррекционно- развивающей работы и подобрать методы и приемы обучения к выявленным индивидуальным особенностям детей с ЗПР;

– в определенной этапности реализации (от развития мускулатуры лица и тела, к ознакомлению с жестовыми и мимическими эталонами, затем к практическому закреплению в играх, этюдах и упражнениях и, наконец, к переносу усвоенных невербальных средств в самостоятельную коммуникативную деятельность);

– в модернизации развивающей предметно-пространственной среды.

Цель комплекса: формирование невербальных средств общения (жестов и мимики) старших дошкольников с ЗПР с помощью коррекционных мероприятий.

В соответствии с целью были поставлены следующие задачи:

1. Сформировать представления о жестах и мимике как об особых средствах общения.
2. Сформировать у дошкольников умение распознавать эмоциональные состояния, ориентируясь на мимические и жестовые средства выразительности.
3. Сформировать у дошкольников умение передавать эмоциональные состояния, используя мимические и жестовые средства выразительности.
4. Способствовать развитию эмоциональной сферы детей, развитию чувства эмпатии.
5. Способствовать развитию мимической мускулатуры, крупной и мелкой моторики.

Комплекс коррекционно-игровых занятий встроен в АООП для детей с ЗПР в область «Социально-коммуникативное развитие» (раздел «Игра») и реализован при участии минимум трех педагогов (воспитателя, учителя-дефектолога и музыкального руководителя).

Таблица 5 – Поэтапное планирование комплекса коррекционных мероприятий

| Этапы | Формы, методы работы, деятельность педагогов. | Сроки | Участники |
|---|--|-----------------------|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 этап Организационно-подготовительный | – глубокое изучение темы исследования, научных работ на данную тему; | Сентябрь 2020 г. | Учитель-дефектолог |
| | – создание предметно-развивающей среды; | В течение 3 месяцев | Учитель-дефектолог. |
| | – разработка коррекционных мероприятий для развития невербальных средств общения у детей с ЗПР; | Март – апрель. | Учитель-дефектолог. |
| | – формирование банка данных об уровне компетенции воспитателей, музыкального руководителя в вопросах невербальной коммуникации: – Анкетирование педагогов; – Консультации для воспитателей, музыкального руководителя. Семинар-практикум для воспитателей | Апрель, Май. Июнь. | Учитель-дефектолог, воспитатели, музыкальный руководитель. |
| 2 этап Основной. | – проведение исследования уровня сформированности средств невербальных средств общения (мимики, пантомимики, жестов) у детей с ЗПР; | Февраль– март– апрель | Учитель-дефектолог, дети. |

Окончание таблицы 5

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------------------|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> – поиск эффективных методов и приемов для разработки занятий; – разработка комплекса занятий по развитию невербальных средств у детей с ЗПР; | Апрель | Учитель - дефектолог. |
| | <p>Проведение мероприятий комплекса (май – сентябрь):</p> <p>1. Коррекционно-игровые занятия с детьми: Всего 36 фронтальных занятий (периодичность – 2 раза в неделю). Длительность занятия 25-30 минут. Тематика согласовывается с лексической темой недели.</p> <p>2. Мероприятия для воспитателей в свободной деятельности детей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – проведение игр по разделам; – упражнения с использованием пиктограмм: рассматривание, угадывание, составление из элементов целого, сравнение; – массаж и самомассаж лица; – беседы, наблюдение, рассматривание иллюстраций, чтение художественной литературы. | <p>Май (8 занятий). Июнь (8 занятий) июль (8 занятия). Август (8 занятий).</p> <p>Май – август (в течение дня)</p> | <p>Учитель-дефектолог, музыкальный руководитель, дети.</p> <p>Воспитатели, дети.</p> |
| | Проведение контрольного исследования уровня сформированности невербальных средств общения у детей, сравнение результатов с исходными и с результатами детей контрольной группы; | Сентябрь. | Учитель -дефектолог, дети. |
| 3 этап заключительный | <ul style="list-style-type: none"> – проведение итоговых занятий; – анализ результатов контрольного исследования и достижения цели и задач комплекса коррекционных мероприятий; – Обобщение и распространение опыта работы. | Сентябрь. | Учитель-дефектолог. |
| | | Сентябрь. | Учитель-дефектолог. |

В разработке коррекционно-игровых занятий были использованы следующие методики:

1. Методика М.И. Чистяковой «Психогимнастика». Методика включает специальные игровые занятия, направленные на совершенствование у детей эмоций, нравственных представлений, выразительных движений [63].

2. Авторская программа интегрированных коррекционно-развивающих занятий с использованием сенсорного оборудования для детей 5-6 лет Л.А. Мартыненко, Л.Д. Постоевой [33].

3. Подборка коммуникативных игр Н.В. Ключевой «Общение. Дети 5-7 лет» [18].

4. Упражнения и игры на развитие двигательной координации детей А.А. Гуськовой [13].

5. Система коррекционно-развивающих занятий. Формирование коммуникативного и социального опыта у детей (автор-составитель Т.В. Бойко) [62].

1. Коррекционно-игровые занятия учителя-дефектолога и музыкального руководителя.

В содержании занятий отражены все необходимые разделы работы по формированию невербальных средств общения (мимики и жестов). Развитие навыков общения у детей с ЗПР в различных игровых ситуациях со сверстниками делает коррекционный процесс более увлекательным и продуктивным.

Каждое занятие имеет определенную структуру и выстроено по определенной схеме:

1. Организационный момент, в котором педагог предлагает определенный способ приветствия, либо дети его выбирают самостоятельно. Данный ритуал способствует более быстрому включению всех детей в деятельность и обеспечивает сплоченность и эмоциональную готовность к занятию.

2. Основной этап: включает в себя игровые упражнения, в процессе которых реализуются главные задачи. В них могут быть включены: беседы, ритмо-пластические этюды, упражнения на развитие мимики и жестикуляции, музыкальные подвижные игры, игры-инсценировки.

3. Релаксация позволяет снять возможную усталость, эмоциональное напряжение, дает возможность расслабиться.

4. Прощание дает возможность обсудить интересные моменты в занятии и подвести итог.

В комплексе определены разделы, в которых формируются основные аспекты невербального общения: мимика, жесты, эмоциональная сфера детей.

Развитие мимической мускулатуры.

В данном разделе дети обучаются умению понимать и передавать основные эмоциональные состояния. Для развития подвижности лицевой мускулатуры мы включили мимические упражнения. На первых занятиях мы предлагали детям в целях тренировки лицевой мускулатуры самые простые мимические упражнения: плотно закрыть поочередно глаза, приподнять или нахмурить брови, надуть щеки. На первый взгляд это простые упражнения, но детям с ЗПР они мало доступны. При затруднениях дети помогали себе пальцами. Движения можно сопровождать короткими стихами.

Сначала в работе с детьми с ЗПР рекомендуется привлекать внимание детей к одному компоненту выразительности: «Она так разозлилась, что брови сошлись в одну линию!». То есть работают мышцы, отвечающие только за брови и лоб. Далее обращается внимание на следующий компонент: «мальчику так не понравился обед, что он наморщил нос и скривил губы!». С каждым занятием объем внимания детей к разным компонентам выразительности расширяется.

В предыдущей главе исследования мы отметили, что дети с задержкой психического развития отстают в эмоциональном развитии, это проявляется в трудностях различения выражений лица других людей. Мимические игры и упражнения помогают установить смысловую связь между сцеплением определенных движений мускулов лица и определенными переживаниями. При этом мы обучали детей называть свои чувства. Постепенно для них становится понятен смысл слов: спокойствие, удивление, печаль, радость и т.д. Далее мы развивали у детей произвольность мимики и контроль за ней.

Приемы, используемые в коррекционно-игровых занятиях дефектолога и музыкального руководителя:

- мимические этюды;
- рассматривание картин, на которых изображены персонажи в различных эмоциональных состояниях;
- подобрать маску героям сказок (соотнести схематическое изображение с изображением на картинке);
- составление из частей лица пиктограмм с изображением лиц детей и взрослых в различных эмоциональных состояниях.

Формирование и совершенствование жестов.

В данном разделе формирование и совершенствование пантомимики и жестов в коррекционно-игровых занятиях предполагает проигрывание упражнений, ритмо-пластических этюдов, воображаемых ситуаций с последовательным изучением поз, жестов, других выразительных движений.

Проигрывание упражнений на имитацию детьми различных эмоциональных состояний с помощью жестов и пантомимики имеет большое значение. Во-первых, активное вызывание эмоциональных проявлений чувств при помощи жестов и выразительных движений помогают предотвратить перерастание отдельных эмоций в патологические проявления. Во-вторых, активная разрядка эмоции возможна только в работе мышц лица и тела. В-третьих, в момент произвольного воспроизведения жестов и выразительных движений оживляются соответствующие эмоции и могут возникнуть воспоминания о пережитых ранее чувствах, что позволяет найти и устранить причины нервного напряжения у детей с ЗПР.

Приемы, используемые в коррекционно-игровых занятиях дефектолога и музыкального руководителя:

- проигрывание этюдов;
- инсценировка сказок;
- игра «Угадай, кто это?» - дети характерно изображают героев хорошо знакомых произведений;

- игра «Скульпторы» - ребенок создает с помощью выразительных движений другого ребенка какое-либо эмоциональное состояние;
- игра «Зеркало» - отраженное повторение каких-либо жестов или поз;
- слушание музыки и отображение различных эмоциональных состояний.

Развитие эмоциональной сферы.

У детей с ЗПР эмоциональная сфера характеризуется незрелостью, проявляющаяся в ограничении способности осознавать свои эмоции и контролировать их. На первых занятиях мы знакомили детей с основными эмоциями (радость, злость, печаль, обида, страх, удивление, спокойствие). Далее развивали чувство самоконтроля за своими эмоциями, учили принимать собственные эмоциональные состояния и адекватно реагировать. Развивали эмпатию, т.е. способность понимать состояние другого человека. В развитии эмоциональной сферы мы активно использовали музыкальные произведения, которые способствуют формированию умения передавать эмоционально-образное содержание музыки при помощи невербальных средств общения.

Приемы, используемые в коррекционно-игровых занятиях дефектолога и музыкального руководителя:

- психогимнастические этюды;
- слушание музыки, определение ее характера; танцы;
- упражнение «Закончи предложение» (например: однажды я сильно испугался, потому что...);
- рассматривание сюжетных картин, изображающих людей, животных в различных эмоциональных состояниях; обговаривание ситуаций на картинах;
- имитация детьми различных эмоционально-образных состояний с использованием музыкальных средств;
- моделирование положительных черт характера и нежелательного поведения.

На констатирующем этапе исследования мы выделили подгруппу детей с ЗПР, которая нуждалась в дифференцированной помощи по освоению конкретных эмоций, по использованию конвенциональных жестов и мимики, связанных с эмоциональными состояниями: «страх», «злость», «спокойствие».

Для данной подгруппы детей поставлены задачи:

– обучение восприятию эмоциональных состояний «страх», «злость», «спокойствие» по мимике лица, характерным жестам и адекватному использованию в игровых ситуациях и смоделированных ситуациях общения;

– обучение использованию конвенциональных жестов: «приветствие», «спасибо», «злость» «страх».

Для решения обозначенных задач в процессе проведения занятий мы делили детей на две подгруппы. С одной подгруппой занимался дефектолог, реализуя задачи занятия для общей группы детей, с другой подгруппой занимался музыкальный руководитель, реализуя задачи, связанные с устранением дефицитов в понимании и использовании обозначенных жестов и мимики. Мы выделили наиболее эффективные игры: «Пойми меня», «Зеркало», «Покажи жестами», «Что мы делали – покажем», «Угадай эмоцию».

2. Создание предметно-развивающей среды.

Чтобы дети научились понимать свои эмоции, чувства, могли выразить свое настроение с помощью различных средств общения, в группе и музыкальном зале мы создали предметно-развивающую среду, способствующую эмоциональному развитию детей. В музыкальном зале мы установили палатку «Уголок уединения», где каждый ребенок, при желании, может побыть один. Уголок уединения мы оборудовали мягкими игрушками и подушечками радости, грусти и спокойствия, на которых дети могут полежать в зависимости от своего настроения. Изготовили шапочки

различных животных, героев мультфильмов, растений, чтобы облегчить детям возможность перевоплощаться.

В группе установили такой же уголок уединения. Воспитатели группы изготовили пособие, которое назвали «ковриком примирения». Два поссорившихся ребенка могут встать на этот коврик и, взявшись за руки, помириться. В группе в спортивном уголке есть боксерская груша и перчатки для снятия эмоционального напряжения. Организован центр «Мое настроение». Для центра мы изготовили авторское пособие для развития эмоциональной сферы «Цветы эмоций», представляющее собой цветок с лепестками на палочке. Сердцевинкой цветка является какая-либо эмоция (радость, печаль, злость и т.д.). Центр оснащен фотоальбомами с семейными и групповыми фотографиями. Мы с родителями подобрали фотографии, где эмоциональное состояние детей и родителей отражено наиболее ярко. Дети с удовольствием рассматривают альбомы, что также способствует снятию эмоционального напряжения. Подобраны сюжетные картинки, отражающие различные нравственные ситуации (хороших, плохих поступков). Воспитатели используют этот наглядный иллюстративный материал для бесед и последующего обсуждения. Изготовлены карточки для дидактических игр: «Четвертый – лишний», «Азбука настроений».

3. Работа воспитателя в группе.

Приемы, которые может использовать воспитатель в свободной деятельности детей:

- массаж (самомассаж) лица;
- статические и динамические мимические упражнения;
- угадывание, кто из героев на картинке грустит, а кто боится и т.п.; обосновать свой ответ;
- прослушивание стихов и определение, какое стихотворение веселое, а какое грустное;
- рассматривание схематических изображений лиц с выражением различных эмоциональных состояний и определение «зашифрованной» эмоции;

- рисование лиц, выражающих определенные эмоции;
- игры «Кто самый грустный?» «Кто веселее всех?» по картинкам;
- игра «Кто лишний?» – нахождение лишней положительной или отрицательной эмоции.

2. Развитие пантомимики и жестов.

Приемы, которые может использовать воспитатель в свободной деятельности детей:

- рассматривание и обсуждение картин, на которых изображены персонажи в различных позах, отображающие различные эмоциональные состояния и характер героев;
- использование схематических изображений (пиктограмм): рассматривание, угадывание, составление из элементов целого, сравнение;
- игра «Зеркало» - отраженное повторение каких-либо жестов или поз;
- игры с предметами, воображаемыми предметами;
- рисование фигурок, изображающих различные позы; дорисовывание по заданию.

Приемы, которые может использовать воспитатель в свободной деятельности детей:

- инсценировки сказок, историй, рассказов;
- чтение стихов, сказок, рассказов и беседы по прочитанному;
- сравнение сначала далеких эмоциональных состояний, потом – схожих;
- придумывание историй, случаев на заданные эмоциональные состояния;
- рисование различных эмоциональных состояний так, как ребенок их представляет.

Дифференцированный подход в работе воспитателей реализован средствами таких игр и упражнений: «Молча – покажи», «Маски» «Мне страшно, когда...», «Я злюсь ...», «Четвертый лишний» и т.д. Эффективно закрепляет уже знакомые детям эмоции упражнение «Подбери части лица», где ребенку необходимо смоделировать испуганное или злое лицо по инструкции педагога: «Обрати внимание, на этой карточке только глаза и

нос, подбери остальные части, чтобы лицо получилось испуганное (или удивленное и т.д.). Игра «Четвертый лишний» ставит перед ребенком задачу: убрать лишнюю эмоцию. Сначала игры проводится с выделением контрастных эмоций, затем с теми эмоциями, которые ребенок плохо идентифицирует. Во время коррекционной работы активно использовали авторское пособие «Цветы эмоций». В любой игре, связанной с угадыванием какой-либо эмоции, ребенку можно просто подойти и выбрать цветок с соответствующей эмоцией.

Такой дифференцированный подход повысил эффективность коррекционной работы с выделенной подгруппой детей, результаты которой мы представили в параграфе 3.2.

3.2. Результаты внедрения комплекса коррекционных мероприятий

Апробация комплекса, направленного на повышение уровня сформированности невербальных средств общения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детский сад №62 «Улыбка» г. Железногорска.

Анализ эффективности разработанного комплекса коррекционно-игровых занятий осуществлялся с использованием методик, которые описаны в параграфе 2.2. Методики проведения контрольного этапа экспериментального исследования, направленные на выявление уровня сформированности мимики и жестов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, входящих в состав экспериментальной группы, мы количественно и качественно проанализировали.

Таблица 6 – Сравнительный анализ результатов показателя умения распознавать эмоциональные состояния по жестам и мимике и адекватно проявлять собственные эмоциональные реакции

| Этап исследования | №1 | №2 | №3 | №4 | №5 | №6 | №7 | №8 | №9 | №10 |
|----------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Констатирующий эксперимент | 7 | 10 | 11 | 13 | 11 | 10 | 8 | 10 | 11 | 9 |
| Контрольный эксперимент | 20 | 16 | 20 | 25 | 13 | 12 | 11 | 13 | 12 | 13 |

Рассмотрим результаты обследования по методике «Сюжетные картинки» после проведения формирующего эксперимента (таблица 6). Количественный балл по каждой пробе после проведения формирующего эксперимента повысился. Отметим, что во время обследования по методике большинство детей верно разложили карточки на положительные и отрицательные поступки. Ребята адекватно проявляли собственные эмоции (улыбались положительной картинке, удивлялись или грустили, глядя на отрицательную картинку). Больше половины детей смогли понять по жестам и мимике смысл, изображенных ситуаций на картинке (например, «птичек кормят, зимой холодно», «нельзя отрывать лапки жуку, он живой», «нельзя дергать девочку за косу, ей больно»).

Мы предполагаем, что коррекционная работа по развитию умения понимать суть передаваемых жестов и мимики (рассматривание иллюстраций, чтение произведений нравственного содержания, последующее обсуждение, проигрывания ситуаций хороших и плохих поступков людей) была эффективной.

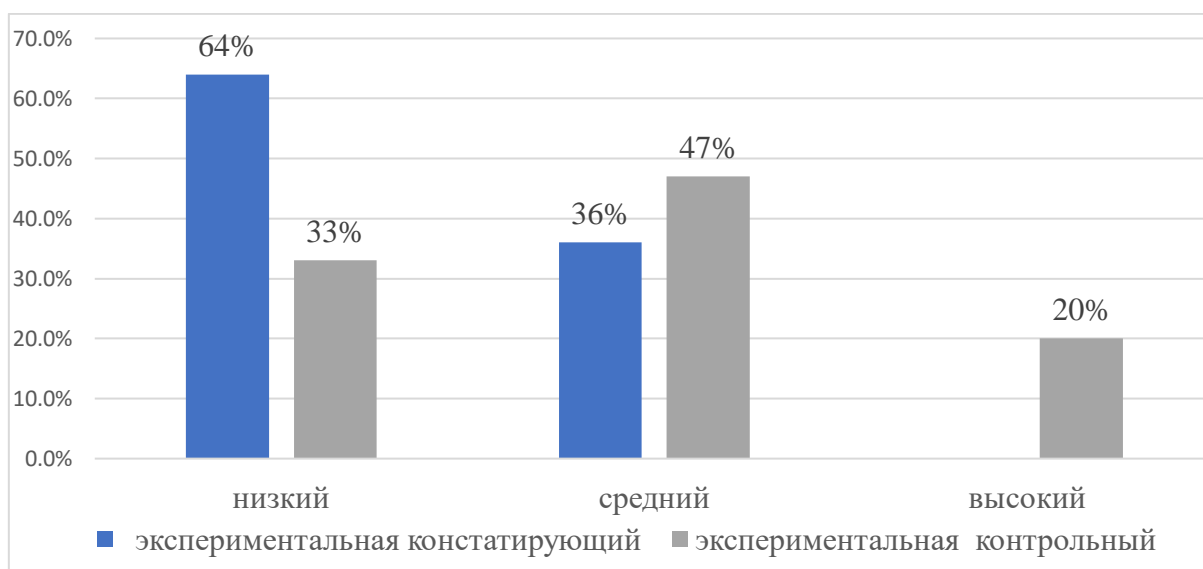


Рисунок 6 –Уровень сформированности умения распознавать эмоциональные состояния по мимике и жестам (методика «Сюжетные картинки»)

Количество детей с низким уровнем умения распознавать эмоциональные состояния по мимике и жестам снизилось на 24 процента, количество детей со средним уровнем увеличилось на 12 процентов, 12 процентов детей достигли высокого уровня (рисунок 6). Таким образом, наблюдается положительная динамика в умении понимать эмоциональные состояния по мимике и жестам в сюжетных картинках.

Таблица 7 – Сравнительный анализ результатов сформированности показателя «умение идентифицировать мимические маски и соотносить их с основными эмоциональными состояниями»

| Этап исследования | Проба№1 | Проба№2 | Проба №3 | Проба №4 | Проба №5 | Проба №6 |
|----------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------------|
| | Кол-во баллов Радость | Кол-во баллов Удивление | Кол-во баллов Злость | Кол-во баллов Печаль | Кол-во баллов Страх | Кол-во баллов Спокойствие |
| Констатирующий эксперимент | 17 | 18 | 6 | 15 | 3 | 2 |
| Контрольный эксперимент | 24 | 27 | 15 | 16 | 12 | 8 |

Обратимся к сравнительному анализу результатов по методике «Лицевые маски». Из таблицы 7 видно, что участники экспериментальной группы существенно повысили балл по всем пробам. По результатам констатирующего эксперимента мы выделили подгруппу детей, имеющих самый низкий показатель в умении распознавать по мимике такие эмоции: злость, страх, спокойствие. С участниками подгруппы проведена дифференцированная коррекционная работа по повышению умения распознавать и использовать данные эмоции. Общий набранный балл в пробах №3, №5, №6 увеличился, что подтверждает эффективность комплекса коррекционных мероприятий.

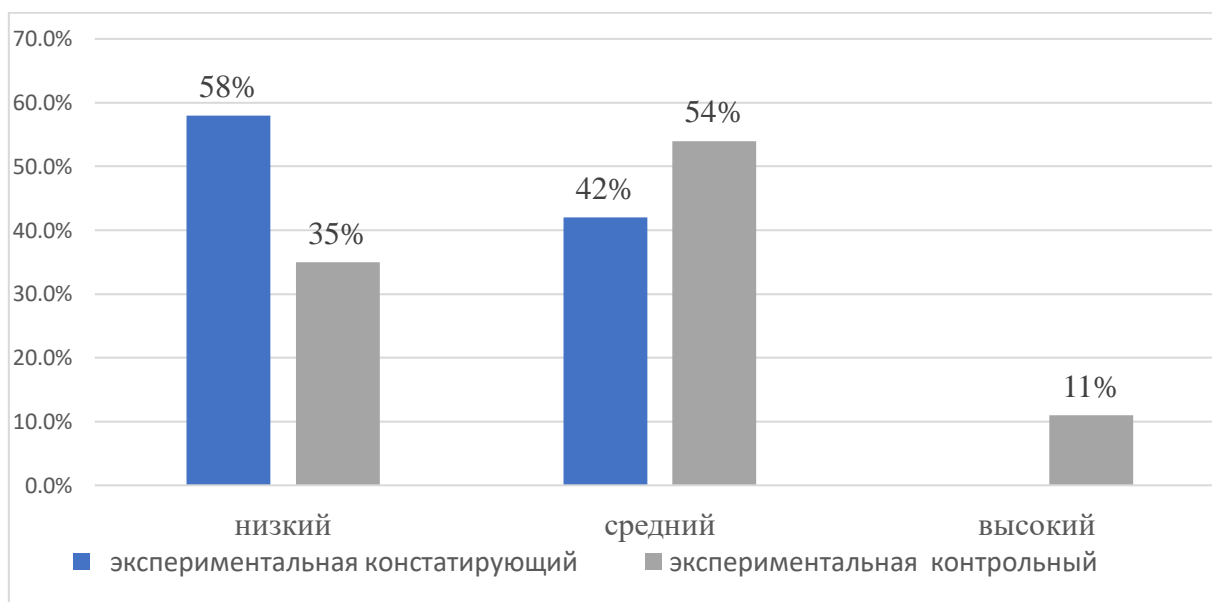


Рисунок 7 – Уровень сформированности умения идентифицировать мимические маски и соотносить их с основными эмоциональными состояниями (методика «Лицевые маски»)

Количество детей с низким уровнем сформированности умения идентифицировать мимические маски и соотносить их с основными эмоциональными состояниями уменьшилось на 16 процентов, а количество участников со средним уровнем увеличилось на 12 процентов (см. рис. № 7). Обратим внимание, что высокий уровень данного показателя составляет в контрольном эксперименте 11%.

Таблица 8 – Сравнительный анализ результатов сформированности показателя «умение использовать мимику в предлагаемой ситуации» (методика «Мимика»)

| Этапы исследования | Проба №1 Кол-во баллов Радость | Проба №2 Кол-во баллов Злость | Проба №3 Кол-во баллов Страх | Проба №4 Кол-во баллов Печаль | Проба №5 Кол-во баллов Отвращение | Проба №6 Кол-во баллов Удивление | Проба №7 Кол-во баллов Злость |
|--------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|---|--|-------------------------------------|
| Констатирующий | 12 | 4 | 4 | 8 | 17 | 10 | 7 |
| Контрольный | 15 | 12 | 10 | 18 | 26 | 19 | 15 |

Анализ результатов на контрольном этапе исследования по методике «Мимика» показал, что суммарный балл, набранный в каждой пробе повысился. Результаты представлены в таблице 8. В пробах №2, №3, 7, в которых дети с ЗПР на констатирующем этапе исследования набрали меньшее количество баллов, мы наблюдаем увеличение балла на 8 единиц в пробе №2, на 6 единиц в пробе №3, в пробе №7 – на 5 единиц. Данный факт свидетельствует о положительной динамике дифференцированной коррекционной работы по данному показателю.

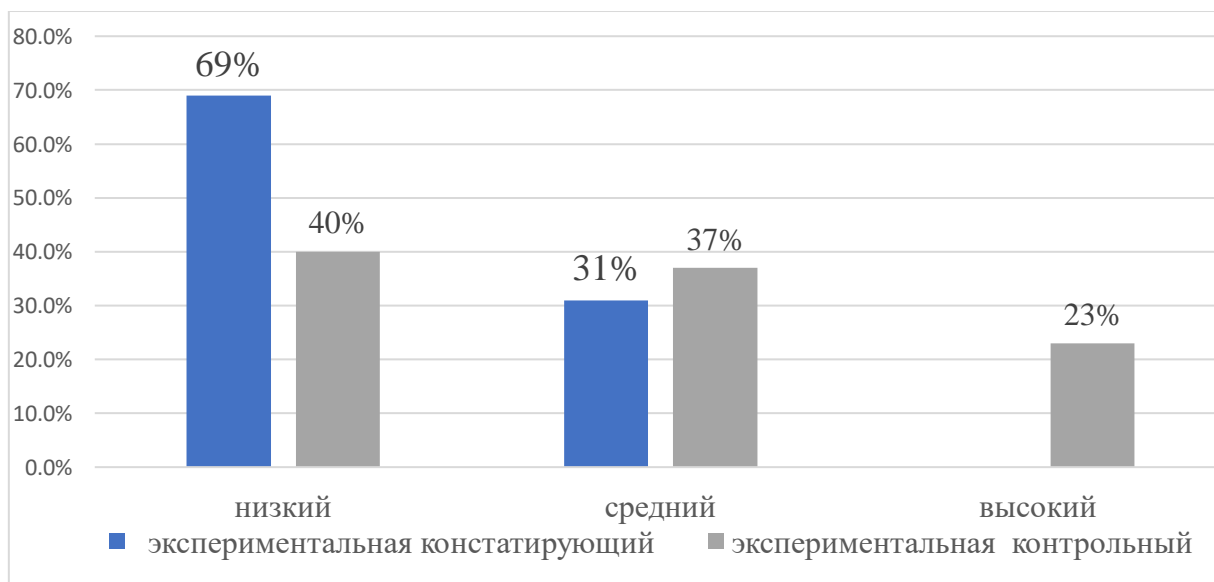


Рисунок 8 – Уровень сформированности умения использовать мимику по предлагаемой ситуации (методика «Мимика»)

Количество детей с низким уровнем умения использовать мимику в предлагаемой ситуации уменьшилось на 29 процентов, а количество со средним уровнем сформированности данного показателя увеличилось на 6 процентов. Высокий уровень составляет 23%.

Таблица 9 – Сравнительный анализ результатов сформированности показателя «умение использовать жесты в предлагаемой ситуации» (методика «Жесты»)

| Этапы исследования | Задание №1 | | | Задание №2 | | | Задание №3 | | | Задание №4 | | |
|--------------------|--------------|--------------|--------------|--------------------|----|----|--------------|-------------|------------|-------------------|---------------------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| | Жест не знаю | Жест радость | Жест спасибо | Указательные жесты | | | Жест радость | Жест злость | Жест страх | Изображение зайца | Изображение медведя | Изображение лисы |
| Констатирующий | 11 | 4 | 4 | 22 | 17 | 11 | 11 | 3 | 3 | 15 | 7 | 5 |
| Контрольный | 17 | 10 | 17 | 30 | 26 | 18 | 21 | 10 | 13 | 18 | 17 | 11 |

Анализ количественных результатов на контрольном этапе исследования по методике «Жесты» показал, что суммарный балл, набранный в каждой пробе повысился. А в пробах №2, №3, 7, в которых дети с ЗПР на констатирующем этапе исследования набрали меньшее количество баллов, мы наблюдаем увеличение балла на 12 единиц в пробе №2, на 13 единиц в пробе №3, в пробе №7 – на 10 единиц. В пробе №12 дети также существенно повысили суммарный балл. Отметим, что во время обследования по обозначенным пробам трое детей продемонстрировали выразительные и высокие по амплитуде движения жесты и демонстрировали

ИХ В КОМПЛЕКСЕ С МИМИКОЙ.

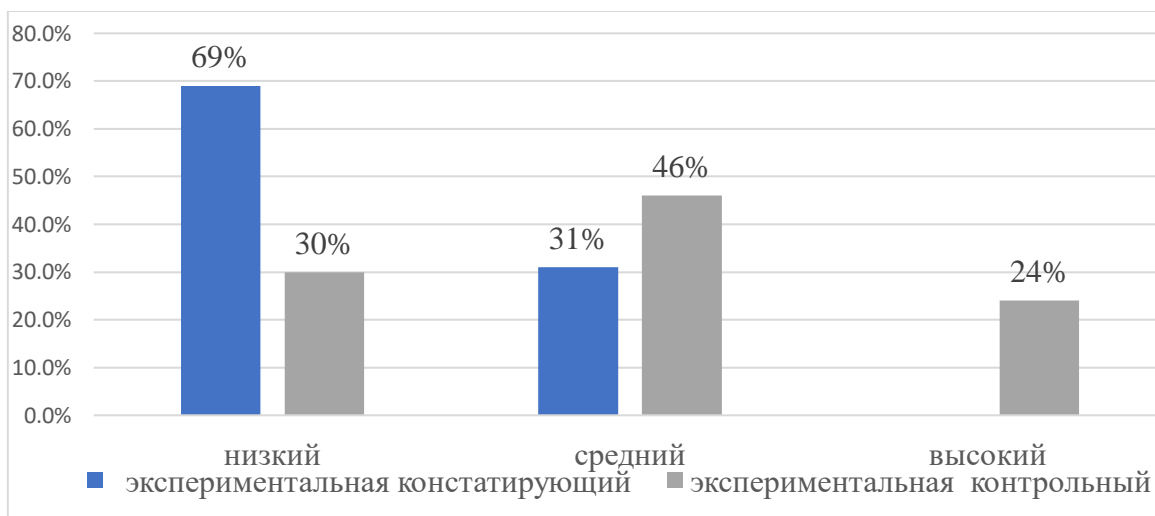


Рисунок 9 – Уровень сформированности умения использовать жесты по предлагаемой ситуации (методика «Жесты»)

Из рисунка №9 видно, что количество детей с низким уровнем умения использовать жесты в предлагаемой ситуации уменьшилось на 39 процентов, количество со средним уровнем сформированности данного показателя увеличилось на 15 процентов. Отметим, что в контрольном эксперименте появился значительный процент детей с высоким уровнем (24%).

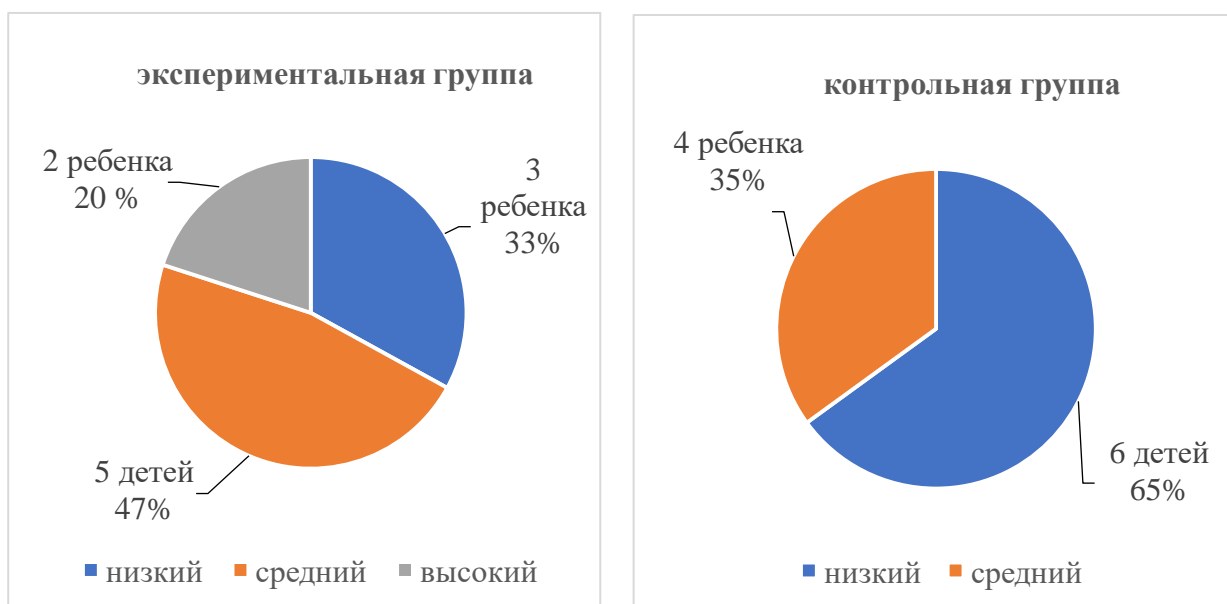


Рисунок 10 – Средний количественный показатель сформированности невербальных средств общения

Мы установили, что количественный показатель по уровням экспериментальной группы существенно вырос (рисунок 10). Количество детей с низким уровнем сформированности невербальных средств снизилось на 32 процента, со средним уровнем возросло на 12 процентов. Высокий уровень сформированности по всем обследуемым в методиках показателям составил 20 %.

Перед нами стояла задача выявить качественные новообразования, приобретенные детьми в процессе реализации комплекса коррекционных мероприятий и оценить результативность комплекса. Результаты качественного анализа сформированности невербальных средств общения у детей экспериментальной группы представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Качественный анализ контрольного эксперимента

| Группа | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|--------------------------|--|--|--|
| Экспериментальная группа | 3 ребенка: испытывают трудности в идентификации плохих и хороших поступков; с трудом понимают смысл передаваемых жестов и мимики; объясняют смысл ситуаций по несущественному признаку; используют указательные жесты и некоторые изобразительные жесты; неверно вербально обозначают эталоны эмоциональных состояний. | 5 детей: не всегда правильно вербально обозначают эталоны; адекватно используют мимику в предлагаемых ситуациях и взаимодействия; используют помощь педагога для исправления ошибок; правильно используют жесты в предлагаемых ситуациях и взаимодействия. | 2 ребенка: устанавливают причинно-следственные связи в ситуациях на картинках и правильно объясняют нравственный смысл; правильно понимают свои эмоциональные состояния и состояния окружающих людей; используют выразительную мимику и жесты в ситуациях взаимодействия; проявляют чувство эмпатии. |

Итак, показатели контрольного эксперимента с использованием четырех методик убедительно свидетельствуют о том, что разработанный и апробированный комплекс коррекционных мероприятий по формированию

невербальных средств общения эффективен и может быть использован в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития для успешной социально-психологической адаптации в будущем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование ставило целью выявление эффективного коррекционного воздействия на процесс формирования невербальных средств общения детей с задержкой психического развития в рамках реализации комплекса коррекционных мероприятий.

В первой главе исследования «Теоретические аспекты изучения сформированности невербальных средств общения нормативно развивающихся дошкольников и дошкольников с задержкой психического развития» осуществлен анализ психолого-педагогической литературы, который позволил сделать вывод о том, что в работах многих исследователей отображается немаловажная роль невербальных средств во взаимодействии дошкольников с окружающими людьми. Детально изучено понятие «общение». Обнаружены особенности формирования невербальных средств общения у детей с задержкой психического развития и нормативно развивающихся детей. Выявлено, что особенности понимания и использования невербальных средств общения детьми с ЗПР напрямую зависят от степени отставания интеллектуального и эмоционального развития, и проявляются в трудностях кодирования и декодирования невербальных знаков. Исследованы имеющиеся на сегодняшний день методики формирования навыков общения детей с задержкой психического развития. Выявлено, что имеющиеся методики в большей степени учитывают вербальный аспект в формировании коммуникативных навыков, а процесс формирования невербальных средств общения у дошкольников с ЗПР исследован недостаточно.

Во второй главе исследования «Экспериментальное исследование по развитию невербальных средств общения у нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста и задержкой психического развития» обозначена краткая характеристика базы исследования и контингента дошкольников, задействованных в экспериментальном исследовании.

Разработан единый диагностический комплекс, состоящий из четырех методик, который позволил определить уровень сформированности невербальных средств общения (мимики и жестов) у детей с ЗПР и нормой развития. Количественный и качественный анализ результатов свидетельствует о том, что дети с ЗПР имеют недостаточный уровень сформированности невербальных средств общения и существенно отстают во владении ими от нормативно развивающихся сверстников. Кроме того, детальный анализ результатов детей с ЗПР показал, что подгруппа детей в количестве 6 человек показала крайне низкий уровень выполнения отдельных проб по каждой методике. Было установлено, что детям присущи характерные особенности: низкий уровень понимания и употребления мимики, связанной с эмоциональными состояниями: «страх», «злость», «спокойствие», конвенциональных жестов, отсутствие способности к эффективной коммуникации. Что побудило нас спланировать коррекционную работу таким образом, чтобы дети могли овладеть навыками употребления конкретных жестов и мимики в своей микрогруппе.

В третьей главе «Комплекс коррекционных мероприятий по формированию невербальных средств общения у дошкольников с задержкой психического развития», руководствуясь проделанным анализом научной литературы по проблеме исследования в первой главе и полученных результатов констатирующего эксперимента, был разработан комплекс коррекционных мероприятий. Комплекс включал в себя: коррекционно-игровые занятия учителя-логопеда и музыкального руководителя, работу воспитателя, модернизацию развивающей предметно-пространственной среды. Коррекционно-игровые занятия способствуют не только освоению жестовой и мимической выразительности, но и формируют позитивное отношение к окружающим людям и к себе, развивают эмпатию. В составление комплекса внесен авторский вклад, который заключался в комплексно-дифференцированном подходе, позволяющем подобрать методы и приемы обучения к выявленным уровням владения детьми с ЗПР жестами и

мимикой. Занятия выстроены таким образом, чтобы работа над невербальными средствами общения осуществлялась поэтапно: от ознакомления детей с мимическими и жестовыми эталонами, к освоению их в игровых упражнениях, этюдах, обсуждениях и драматизациях и к последующему закреплению в итоговых занятиях и переносу в повседневные ситуации взаимодействия с окружающими людьми.

По рекомендации учителя-дефектолога в работе воспитателя активно использовались пиктограммы, рассмотрение и обсуждение характера и поведения героев сюжетных картин, проигрывание воображаемых ситуаций, дорисовывание частей тела по заданию, моделирование частей лица по заданной эмоции и т.д. Для дифференцированной работы с выделенной подгруппой детей воспитатели подобрали сюжетные картинки и рассказы, в которых отражены эмоциональные состояния и поведение героев, мало доступных детям по результатам констатирующего эксперимента. Организованная предметно-развивающая среда включала в себя авторское пособие «Цветы эмоций», уголок уединения со специальной атрибутикой, дидактические игры, фотоальбомы, средства для релаксации. Доступность развивающей среды способствовала объединению детей в совместной игровой деятельности.

По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод о том, что дети экспериментальной группы, показавшие самый низкий уровень владения жестами и мимикой, после реализации комплекса коррекционных мероприятий существенно повысили показатели по всем предлагаемым пробам. Сравнительный анализ экспериментальной группы после проведения формирующего эксперимента и контрольной группы свидетельствуют, что дети с ЗПР качественно повысили уровень понимания и владения невербальными средствами общения. Это доказывает, что при осуществлении более длительной коррекционной работы дети с задержкой психического развития могут достигнуть уровня нормально развивающихся сверстников.

Таким образом, подтвердилась выдвинутая нами гипотеза о том, что разработанный и апробированный комплекс коррекционных мероприятий способствует преодолению специфических трудностей в освоении невербальных средств общения старшими дошкольниками с задержкой психического развития и может быть использован в практике дошкольного образования с целью решения важных задач дошкольного образования.

Библиография

1. Агаева И.Б. Теория и практика развития инклюзивного образования в Красноярском крае: коллективная монография / И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда – Красноярск, КГПУ им. В.П. Астафьева. 2015. – 290 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – М., 1980.– 183 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М. Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
4. Бекина С.И., Ломова Т.П., Соковнина Е.Н. Музыка и движение. – М.: Просвещение, 1984. –73 с.
5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами // Вопросы языкознания. – 1981. – №1. 56 с.
6. Выготский Л. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2007. – 352 с.
7. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности // Проблемы дефектологии. М., 1995. – 19 с.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Питер, 2009. – 211 с.
9. Горелов И.Н. Соотношение невербального и вербального в коммуникативной деятельности. // Исследования речевого мышления в психолингвистике. М.: Наука, 1985. – 233 с.
10. Горелов И.Н., Енгальчев В.Ф. Безмолвный мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации. – М., 1991.
11. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / И. Н. Горелов. – М.: Просвещение, 1980. – 104 с.
12. Громова О.Е. Жесты русскоязычных детей на начальном этапе развития вербальной коммуникации. В кн.: Детская речь: психолингвистические исследования. Сборник статей / Под ред. Т.Н. Ушаковой, Н.В. Уфимцевой. – М.: ПЕРСЭ, 2001.
13. Гуськова А.А. Развитие речедвигательной координации детей. Пособие для логопедов, воспитателей и родителей. –М.: ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
14. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животных. Соч., т. V. М., Изд-во АН СССР, 1953. – 380 с.

15. Джо, Наварро Громче слов. Как понять невербальные сигналы / Наварро Джо. – М.: Попурри, 2011. – 399 с.
16. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург: Изд-во АРДЛТД, 1998. – 224 с.
17. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. Саратов, 1986.
18. Клюева, Н. В. Учим детей общению / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 2008. – 321 с.
19. Коул Майкл. Культура и мышление под ред. А.Р. Лурия. М.: Прогресс, 1977. – 261 с.
20. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж: Изд-во НПО «Модэк», 1996. – 322 с.
21. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2015. – 380 с.
22. Краут Р., Джонстон Р. Значение жеста - улыбки (человек и животное) // Вопросы языкознания. – М., 1998. – № 9.
23. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990. – с. 232.
24. Коццолино Мауро Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / Мауро Коццолино. – М.: Гуманитарный центр, 2009. – 248 с.
25. Лабунская В.А. Невербальное поведение. М.: Просвещение, 1991.
26. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.: Знание, 1979.
27. Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999 – с. 344.
28. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. С. 232.
29. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: СОЮЗ, 1999. С. 98.

30. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых 7 лет жизни // Вопр. психол. 1978. № 5. С. 72–78.
31. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) – М.: Учпедгиз, 1951. –56 с.
32. Лурия А.Р., Язык и сознание, под редакцией Е. Д. Хомской. – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 336 с.
33. Мартыненко Л.А., Постоева Л.Д. Коррекция речевых нарушений у детей 5-6 лет. Программа психолого-логопедических занятий. – СПб: Речь; М. Сфера, 2010. 174 с.
34. Мессер В. М. Содержание работы по развитию коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Молодой ученый. – 2016. –№20. – с. 6–10.
35. Мелибруда С. Я-Ты-Мы: Психологические возможности улучшения общения/ Пер. с польск и общ. ред. А.А. Бодалева и А.П. Добрович. – М.: Прогресс, 1999. С. 76.
36. Муханов И.Л. Жест и мимика в обучении эмоциональным интонациям // Русский язык за рубежом. – 1989. – №2. – с. 133.
37. Немов Р.С. Психология. Книга 1: Основы общей психологии. – М., Просвещение, 1994. С. 344.
38. Николаева Т.М. О грамматике неязыковых коммуникаций \ \ Уч. записки Тартуского ун-та. – Тарту, 1969. – Вып. 236. – (Труды по знаковым системам). – Т.4. – 355 с.
39. Нэпп М. Невербальное общение / М. Нэпп. – М.: Питер, 2014. – 556 с.
40. Нэпп Марк Невербальное общение. Полное руководство: моногр. / Марк Нэпп, Джудит Холл. – М.: Прайм-Еврознак, 2006. – 512 с.
41. Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: проблемы и решения современности Беляева О.Л., Лёвина Е.Ю., Мозякова Е.Ю., Реди Е.В., Гох А.Ф., Мамаева А.В. Методические рекомендации для начинающих специалистов. Сер. "Социальные практики инклюзивного образования" Красноярск, 2015. С. 7–45.

42. Панферов В.Н., Волохонская М.С., Микляева А.В. Общая психология. Теоретические основы. –М.: Москва «Юрайт», 2016. С. 44-48.
43. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития //Дефектология. 1972. – № 3. – С. 3-9.
44. Пиз А. Язык жестов / Пер. с англ. – Воронеж, 1992. С. 344.
45. Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли других людей по их жестам. – Нижний Новгород, 1992.
46. Петрова Е.А. Жесты в педагогическом процессе. – М., 1998. С. 23.
47. Почепцов, Г. Г. Фатическая метакоммуникация // Семантика и прагматика синтаксических единств. Калинин, 1981. С. 52.
48. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. Л. Б. Баряевой, К. А. Логиновой. – СПб.: ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. Электронный режим доступа: URL: https://docviewer.yandex.ru/?tm=1635332249&tld=ru&lang=ru&name=programma_po_zpr_barjaevoj.docx&text=программа+для+детей+с+зпр+баряевой+в+электронном+виде&url=http%3A//skazkarudnik.ucoz.ru/123/programma_po_zpr_barjaevoj.docx&lr=20086&mime=docx&l10n=ru&sign=e53e80d9c2d9dfd2768df7c31dd93264&keyno=0 (дата обращения 21.09.2021).
49. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. С. 244.
50. Радынова О.П., Катинене А.И., Палавандишвили М.Л. Музыкальное воспитание детей. – М.: Академ А, 1998. С. 133-137.
51. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – т. 1. С. 355.
52. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А. Г. Рузской. –М.: Педагогика, 2009. –216 с.
53. Рюкле Х. Ваше тайное оружие в общении: Мимика, жест, движение /Сокр.пер. с нем. – М.: Интерэксперт, 2002. –144 с.

54. Семенович А.В., Воробьева Е.А., Архипов Б.А., Сафронова Е.В., Иванова Н.А., Шегай В.М., Ланина Т.Н. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития (часть 1) / Под редакцией проф. А.В. Семенович. – М.: МГПУ. – с. 77.
55. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с ЗПР / Е. С. Слепович. – Минск: Академия Холдинг, 1989. – 367 с.
56. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В., Мамаева А.В., Проглядова Г.А., Черенева Е.А., Шандыбо С.В. коллективная монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. –24-25 с.
57. Фаст Дж. Язык тела. М.: Вече, Персей, АСТ, 1995. электронный режим доступа: URL: https://bookap.info/book/fast_yazyk_tela/cover-small.jpg (дата обращения 29.09.2021).
58. ФГОС ДО. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019). электронный режим доступа: URL: <https://fgos.r/fgos/fgos-do> (дата обращения 22.09.2021).
59. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С. 242-243.
60. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В., Туманова Т.В., Миронова А.С., Лагутина А.В. Коррекция нарушений речи: программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2013. –29 с.
61. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Т. 1.— М. электронный режим доступа: URL: https://docviewer.yandex.ru/?tm=1635297744&tld=ru&lang=ru&name=fopel_k_kak_nauchit_detej_sotrudnichat_1.pdf&text=Фопель+К.+Как+научить+детей+сотрудничать%3F+Психологические+игры+и+упражнения%3A+Практическое+пособие%3A+Пер.+с+нем.%3A+В+4-х+томах.+Т.+1.—

[+М.%3A+Генезис%2C+1998.—](#)

[.+160+c.&url=http%3A//schoolint24.ru/psy/literature/fopel_k-](#)

[kak_nauchit_detej_sotrudnichat_1.pdf&lr=20086&mime=pdf&l10n=ru&sign=69e1ae2eee2c6f1012c1db05509e438&keyno=0](#) (дата обращения 23.08.2021).

62. Формирование коммуникативного и социального опыта у детей с ЗПР. Система коррекционно-развивающих занятий /авт.-сост. Т.В. Бойко. – Изд. 2-е, испр. – Волгоград: Учитель. –91 с.

63. Чистякова М.И. Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. – М.: Просвещение, 1990. С. 23-27.

64. Хомякова С. Е. Теоретические основы использования невербальных средств общения в развитии речи дошкольника [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). — Самара: ООО "Издательство АСГАРД", 2017. — С. 126-127.

65. Цибуля Н. Б. Когнитивный аспект невербального поведения и просодии. Журнал Вестник Московского государственного лингвистического университета Выпуск№ 1 / 2013. –136-139 с.

66. Шаховская С.Н. Развитие невербальных и вербальных средств коммуникации у безречевых детей // онтогенез речевой деятельности: норма и патология / Под ред. Л.И. Беляковой и др. – М.: Изд-во Прометей МПГУ, 2005. С. 33.

67. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи дошкольников с ЗПР. Пособие для дефектологов и воспитателей дошкольных учреждений. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 80 с.

68. Шленская А.В. Временная организация структуры невербального общения. Дис. канд. псих. наук.: 19.00.07., М., 1995. – 167 с.

69. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоционального состояния человека: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук психол. наук / Щетинина, Анна Михайловна – Л., 1984. – 16 с.

70. Экман Пол, Фризен Уоллес. Разоблачение лица. Руководство по распознаванию эмоций по выражению лица. Издание Malor. 2003. –212 с
71. Якунина К.В. Развитие кинетических средств коммуникации у дошкольников с недоразвитием речи. Автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 2000. С.122.
72. Mehrabian, Albert. [Silent Messages: Implicit Communication of Emotions and Attitudes](#) (англ.). – 2nd. – Belmont, CA: Wadsworth, 1981. – с. 128-132 (дата обращения 09.08.2021).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Протоколы обследования детей констатирующего эксперимента исследования

Протокол №1 обследования детей «Сюжетные картинки»

| Группа А (ЗПР) | возраст | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. Ребенок 13 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14. Ребенок 14 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 17. Ребенок 17 | 6 лет | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 18. Ребенок 18 | 6 лет | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 0 | 1 | 0 | 1 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 14 | 20 | 22 | 26 | 22 | 20 | 16 | 20 | 22 | 18 |
| Группа Б | | | | | | | | | | | |
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 3. Ребенок 3 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4. Ребенок 4 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 7. Ребенок 7 | 5 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8. Ребенок 8 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |

| | | | | | | | | | | | |
|---|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 13. Ребенок 13 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 14. Ребенок 14 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 17. Ребенок 17 | 5 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 18. Ребенок 18 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 48 | 46 | 48 | 50 | 50 | 40 | 48 | 52 | 52 | 46 |

Таблица 11 – Распределение выборочной совокупности детей группы А и группы Б «Сюжетные картинки»

| Выявленные уровни | Группа А | | Группа Б | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| Высокий | 0 | 0% | 92 | 46% |
| Средний | 72 | 35% | 106 | 54% |
| Низкий | 128 | 64% | 0 | 0% |

Протокол №2 констатирующего эксперимента детей по методике «Лицевые маски»

| Группа Б (ЗПР) | Возраст | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------|---------|----|----|----|----|---|---|
| | | А | Б | В | Г | Д | Е |
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 13. Ребенок 13 | 5 лет | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 |
| 14. Ребенок 14 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| 17. Ребенок 17 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 18. Ребенок 18 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| | | 34 | 36 | 12 | 30 | 6 | 4 |
| Группа Б | | | | | | | |
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| 3. Ребенок 3 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| 4. Ребенок 4 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 7. Ребенок 7 | 5 лет | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 8. Ребенок 8 | 5 лет | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| 13. Ребенок 13 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 |
| 14. Ребенок 14 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 0 |

| | | | | | | | |
|---|-------|----|----|----|----|----|----|
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 17. Ребенок 17 | 5 лет | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 18. Ребенок 18 | 5 лет | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 0 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 52 | 54 | 48 | 42 | 36 | 26 |

Таблица 12 – Распределение выборочной совокупности детей экспериментальной и контрольных групп по методике «Лицевые маски»

| Выявленные уровни | Группа А | | Группа Б | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| Высокий | 0 | 0% | 48 | 40% |
| Средний | 50 | 42% | 54 | 45% |
| Низкий | 68 | 58% | 18 | 15% |

Протокол №3 обследования детей по методике «Мимика»

| Группа А (ЗПР) | Возраст | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---------|----|---|---|----|----|----|----|
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 13. Ребенок 13 | 5 лет | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 14. Ребенок 14 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 |
| 17. Ребенок 17 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| 18. Ребенок 18 | 6 лет | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 2 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 24 | 8 | 8 | 16 | 34 | 20 | 14 |
| Группа Б | | | | | | | | |
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3. Ребенок 3 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 4. Ребенок 4 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 7. Ребенок 7 | 5 лет | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 8. Ребенок 8 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 13. Ребенок 13 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| 14. Ребенок 14 | 5 лет | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |

| | | | | | | | | |
|---|-------|----|----|----|----|----|----|----|
| 17. Ребенок 17 | 6 лет | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 18. Ребенок 18 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 46 | 52 | 42 | 40 | 48 | 42 | 42 |

Таблица 13 – Распределение выборочной совокупности детей группы А и группы Б по методике «Мимика»

| Выявленные уровни | Группа А | | Группа Б | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| высокий | 0 | 0% | 46 | 33% |
| Средний | 44 | 31% | 82 | 59% |
| Низкий | 136 | 69% | 10 | 8% |

Протокол №4 констатирующего эксперимента обследования детей по методике «Жесты»

| | | 1 задание | | | 2 задание | | | 3 задание | | | 4 задание | | |
|---|---------|-----------|---|---|-----------|----|----|-----------|---|---|-----------|----|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Группа А (ЗПР) | Возраст | | | | | | | | | | | | |
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 1 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 13. Ребенок 13 | 5 лет | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 14. Ребенок 14 | 5 лет | 1 | 1 | 0 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 1 | 0 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| 17. Ребенок 17 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 18. Ребенок 18 | 6 лет | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 22 | 8 | 8 | 44 | 34 | 22 | 22 | 6 | 6 | 30 | 14 | 2 |
| Группа Б | | | | | | | | | | | | | |
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 3. Ребенок 3 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 4. Ребенок 4 | 6 лет | 3 | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| 7. Ребенок 7 | 5 лет | 3 | 2 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 8. Ребенок 8 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|---|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 11. Ребенок 11 | 6 лет | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 12. Ребенок 12 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| 13. Ребенок 13 | 6 лет | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 14. Ребенок 14 | 6 лет | 3 | 2 | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Ребенок 15 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 16. Ребенок 16 | 6 лет | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| 17. Ребенок 17 | 5 лет | 3 | 2 | 0 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 18. Ребенок 18 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| 19. Ребенок 19 | 5 лет | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Ребенок 20 | 6 лет | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 50 | 34 | 20 | 54 | 38 | 44 | 53 | 32 | 30 | 48 | 36 | 20 |

Таблица 14 – Распределение выборочной совокупности детей группы А группы Б по методике «Жесты»

| Выявленные уровни | Группа А | | Группа Б | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| высокий | 0 | 0% | 52 | 33% |
| Средний | 72 | 31% | 116 | 59% |
| Низкий | 164 | 69% | 66 | 8% |

Протокол №1 обследования детей контрольного эксперимента по методике
«Сюжетные картинки»

| экспериментальная группа (ЗПР) | возраст | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
|---|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 0 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 1 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 20 | 16 | 20 | 25 | 13 | 12 | 11 | 13 | 12 | 13 |

Таблица 15 – Распределение выборочной совокупности детей экспериментальной группы по методике «Сюжетные картинки»

| Выявленные уровни | Констатирующий | | Контрольный | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| Высокий | 0 | 0% | 0 | 20% |
| Средний | 64 | 64% | 35 | 47% |
| Низкий | 36 | 36% | 65 | 33% |

Протокол №2 контрольного обследования детей по методике «Лицевые маски»

| Экспериментальная группа (ЗПР) | Возраст | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---------|----|----|----|----|----|----|
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 0 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 2 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 1 | 3 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 24 | 24 | 15 | 16 | 12 | 10 |

Таблица 16 – Распределение выборочной совокупности детей экспериментальной группы по методике «Лицевые маски»

| Выявленные уровни | Констатирующий | | Контрольный | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| Высокий | 0 | 0% | 12 | 11% |
| Средний | 25 | 42% | 30 | 54% |
| Низкий | 34 | 58% | 62 | 35% |

Протокол №3 обследования по методике «Мимика»

| Экспериментальная группа (ЗПР) | Возраст | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|---|---------|----|----|----|----|----|----|----|
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 1 | 1 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 2 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 2 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 15 | 12 | 10 | 18 | 26 | 19 | 15 |

Таблица 17 – Распределение выборочной совокупности детей экспериментальной группы по методике «Мимика»

| Выявленные уровни | Констатирующий | | Контрольный | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| Высокий | 0 | 0% | 18 | 23% |
| Средний | 22 | 31% | 25 | 37% |
| Низкий | 68 | 69% | 45 | 40% |

Протокол №4 контрольного обследования детей по методике «Жесты»

| Наименование группы | | 1 задание | | | 2 задание | | | 3 задание | | | 4 задание | | |
|---|---------|-----------|----|----|-----------|----|----|-----------|----|----|-----------|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Экспериментальная группа (ЗПР) | Возраст | | | | | | | | | | | | |
| 1. Ребенок 1 | 6 лет | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| 2. Ребенок 2 | 6 лет | 1 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 3. Ребенок 3 | 5 лет | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 |
| 4. Ребенок 4 | 5 лет | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| 5. Ребенок 5 | 6 лет | 3 | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 6. Ребенок 6 | 6 лет | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 7. Ребенок 7 | 6 лет | 2 | 1 | 1 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| 8. Ребенок 8 | 6 лет | 3 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| 9. Ребенок 9 | 5 лет | 2 | 0 | 1 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| 10. Ребенок 10 | 6 лет | 1 | 1 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Суммарный балл, набранный по каждой пробе | | 17 | 10 | 17 | 30 | 26 | 18 | 21 | 10 | 13 | 18 | 17 | 11 |

Таблица 18 – Распределение выборочной совокупности детей экспериментальной и контрольных групп по методике «Жесты»

| Выявленные уровни | Констатирующий | | Контрольный | |
|-------------------|-------------------|-----|-------------------|-----|
| | Количество баллов | % | Количество баллов | % |
| Высокий | 0 | 0% | 39 | 24% |
| Средний | 34 | 31% | 44 | 46% |
| Низкий | 82 | 69% | 47 | 30% |

Конспект № 2.

Лексическая тема недели – «Я - Человек».

Задачи:

1. Обучение активному слушанию рассказа.
2. Развитие пантомимики и жестов при обыгрывании сценки рассказа.
3. Развитие пантомимики;
4. Снятие мышечного напряжения.
5. Развитие умения передавать мимические состояния.

Ход занятия.

1. Педагог: - Ребята, сегодня я вам расскажу новую историю, а вы расскажите, герои истории, они какие?

(педагог пересказывает рассказ В. Осеевой «Просто старушка»)

Дети, прослушав рассказ В. Осеевой «Просто старушка», отвечают на вопросы педагога. А затем разыгрывают другую ситуацию: как бы поступила девочка, если бы она была одна и увидела упавшую старушку. После этого разыгрывается ситуация так, как она дана в рассказе В. Осеевой. Затем этюд проигрывается еще раз: мальчик и девочка вместе помогают старушке.

2. Упражнение «Зеркало»:

Дети разделяются на пары. Один из детей показывает движение, другой должен скопировать, как отражение в зеркале. Затем дети меняются ролями. По окончании педагог предлагает обсудить: кому больше понравилось показывать упражнения? кому повторять их, а не придумывать самому?

3. Упражнение «Фея сна» на релаксацию и имитацию эмоционального состояния «спокойствие».

Педагог предлагает детям сесть на стульчики и говорит: «Сейчас к каждому из вас подойдет фея сна (девочка с волшебной палочкой в руке). Кого фея коснется плеча своей палочкой, тот принимает удобную позу, выражение лица становится спокойное и он засыпает. Фея посмотрит на вас,

улыбнется и потихонечку уйдет». Дети наклоняют голову, закрывают глаза и расслабляются под колыбельную В. Моцарта.

4. Упражнение «Встреча с другом» (для детей подгруппы №2)

Педагог: «У мальчика был друг. Но вот настало лето, и им пришлось расстаться. Мальчик остался в городе, а его друг уехал с бабушкой на дачу за город на все лето. Скучно в городе без друга. Прошло лето, наступила осень. Однажды идет мальчик по улице и вдруг видит, как на автобусной остановке стоит его товарищ. Как же обрадовались они друг другу! Ребята покажите, как радуются встрече!»

(Дети показывают выразительные движения: объятия, улыбки.)

5. Итог.

Педагог: – Ребята, давайте попрощаемся молча, без слов, только жестами.

Конспект № 4.

Лексическая тема недели – «Насекомые весной»

Основные задачи:

1. Развитие невербального взаимодействия, выразительности движений и мимики.
2. Расширение представления детей об основных эмоциях (радость, грусть, удивление, злость, страх, развивать умение передавать разные эмоциональные состояния, используя различные выразительные средства.
3. Тренировка выразительности мимики и пантомимики.
4. Обучение имитировать движения насекомых, перевоплощаться в образ.

Ход занятия:

1. Учитель-дефектолог: Ребята, а вы знаете, что весной просыпаются насекомые! Каких насекомых вы знаете? (ответы детей)

2. Игра “Муравьи”

Взрослый рассказывает детям вокруг себя и говорит: «Приходилось ли кому-нибудь из вас видеть в лесу муравейник? Это большая гора из сосновых и еловых иголок, внутри которой постоянно кипит жизнь. Каждый

муравьишка занят своей работой: кто-то таскает иголки для укрепления жилища, кто-то готовит обед, кто-то воспитывает детей. И так — всю весну и лето. А поздней осенью, когда наступают холода, муравьишки собираются вместе, чтобы заснуть в своем теплом домике. Они спят так крепко, что им не страшны ни снег, ни метель, ни морозы. Но когда приходит весна и начинают пробиваться первые теплые солнечные лучи, муравейник просыпается, и, прежде чем начать свою нелегкую трудовую жизнь, муравьишки устраивают огромный пир. Ребята, а давайте мы станем сегодня муравьями и поучаствуем в их празднике. Муравьишки обнимают друг друга, радуются приходу весны, делятся тем, что им снилось зимою. Только вот разговаривать они не умеют, поэтому они общаются жестами». Взрослый вместе с детьми ложится на пол и имитирует сон, затем просыпается: протирает глаза, оглядывается вокруг, потягивается, поглаживает соседей, прохаживается по комнате и приветствует каждого ребенка, обнюхивая его, потом начинает танцевать с детьми танец муравьишек. Дети просыпаются и имитируют движения педагога.

3. Упражнение «Определи эмоцию» (для детей подгруппы №2).

Учитель-дефектолог:

– Ребята, посмотрите, нас ждут фотографии насекомых из мультфильма «Лунтик». Смотрели такой? Лунтик прислал нам их, чтобы мы определили настроение героев! Скажите пожалуйста, фотографии разные или одинаковые (ответы детей: разные, а почему как вы думаете? (ответы детей: потому что они выражают разные эмоции)).

– Давайте посмотрим на фотографии и определим, какие эмоции они выражают. (радость, грусть, удивление, злость, страх).

– Ребята, как вы определили, что это радость (ответы детей: улыбается, брови приподняты, широко открыты глаза) и так далее по каждой эмоции.

4. Игра «Зеркало»

Игра проводится в парах. Один из детей смотрится в «зеркало», которое повторяет все его движения и жесты. «Зеркалом» выступает другой

ребёнок. Для детей с ЗПР педагог обязательно осуществляет показ игры, выбирая в качестве пары кого-нибудь из детей. Потом дети обязательно меняются ролями.

5. Ритмо - пластический этюд «Насекомые радуются весне»

Педагог: – Давайте превратимся в насекомых! Девочки могут быть красивыми бабочками или стрекозами, а мальчики жуками или кузнечиками (дети имитируют движения животных под музыку «Бабочка» Э. Грига).

6. Итог.

Педагог предлагает свободно расположиться на ковре в любой удобной позе и вспомнить, что в занятии им запомнилось больше всего.

Конспект занятия №10

Лексическая тема недели – «Домашние животные».

Задачи:

1. Формирование навыка здороваться жестами и мимикой.
2. Развитие пантомимики и мимики (имитация презрения, злости, удивления);
3. Развитие мелкой и общей моторики;
4. Развитие произвольности внимания и саморегуляции;

Ход занятия:

1. Упражнение-приветствие.

Педагог предлагает: - Ребята, давайте улыбнемся, посмотрим друг другу в глаза и поздороваемся: можно пальчиками, можно локтями, кто хочет – носами, только не словами!

2. Пальчиковая гимнастика «Домашние животные»

Логопед говорит:

Довольна корова своими телятами, (дети показывают большой палец)

Овечка довольна своими ягнятами, (показывают указательный палец)

Кошка довольна своими котятами. (показывают средний палец)

Кем же довольна свинья? Поросятами! (показывают безымянный палец)

Довольна коза своими козлятами, (показывают мизинец)

А я довольна своими ребятами! (ритмично хлопают)

3. Целевое упражнение «Три задачи».

– А сейчас я приготовила разные задания для домашних животных.

Предлагаем одному из детей занять удобную для него позу и замереть в ней, то есть не двигаться. При этом ребенок должен выслушать и запомнить три задания. Затем говорим: "Раз, два, три – беги! " и ребенок быстро выполняет все задания, причем именно в таком порядке, в как они звучали. Задания подбираются учителем-дефектологом, например:

Задание №1:

- первое. Громко мякни 3 раза;
- второе. Погладь собаку;
- третье. Встань рядом с предметом, сделанным из пластмассы.

Задание № 2.

- первое. Подпрыгни столько раз, сколько тебе лет;
- второе. Назови домашнее животное;
- третье. Встань рядом с предметом, который начинается на звук "С".

(Если детям с ЗПР сложно запоминать и выполнять сразу три задания, можно начать с двухступенчатой инструкции, а на другом занятии усложнить до трех заданий).

4. Подвижная игра «Стадо»

Педагог, по желанию детей, выбирает «пастуха» и волка». Остальные дети «овцы». Дом «волка» – в центре зала, дома «овец» – на противоположных концах зала. «Овцы» с пастухом» гуляют и говорят: – Пастушок, пастушок, заиграй в рожок!

По сигналу «пастуха»: «Волк!» «овцы» бегут по домам на противоположную площадку. «Волк» догоняет «овец». «Пастух» встает на пути волка и их защищает.

5. Мимический этюд «Гадкий утенок» (для детей подгруппы №2)

Педагог вместе с детьми вспоминает сказку Х.К. Андерсена «Гадкий утенок» и предлагает выбрать героев: гадкого утенка, петухов, индюков и т.д. Затем предлагает разыграть эпизод на птичьем дворе. В нем птицы демонстрируют свое презрительное и брезгливое отношение к утенку, который не похож на других утят. Они считают его безобразным и гадким.

Педагог: – Молодцы, ребята, здорово у вас получилось изобразить презрение! А теперь давайте вспомним, как гадкий утенок превратился в прекрасного лебедя и весь птичий двор удивился, увидев его!

(Этюд выполняется под музыку «Осень» из цикла «Времена года», А. Вивальди).

6. Подведение итогов.

Дети делятся впечатлениями, что понравилось на занятии, что нового они узнали, какая игра вызвала интерес.

Конспект занятия №11

Лексическая тема недели – «Дикие животные наших лесов».

Задачи:

1. Развитие эмоциональной сферы детей;
2. Закрепление с чувством страха;
3. Обучение детей умению справляться с чувством страха через игру, мимику, пантомимику;
4. Развитие артикуляционной моторики.

Ход занятия:

1. Орг. момент: по просьбе учителя-дефектолога дети приветствуют друг друга с помощью ласковых слов и положительной мимики и жестикуляции (улыбка, поглаживания, объятия).

2. Упражнение «Определи эмоцию»:

Учитель-дефектолог говорит: – Давайте вспомним, о каких чувствах мы с вами говорили на прошлых занятиях (о радости, грусти, обиде, злости). Что помогало определять эти чувства? Верно! Выражение лица, интонация голоса, наша поза. А теперь посмотрите на картинку и на пиктограмму.

(Карточка с изображением испуганного мальчика и пиктограмма «страх»). Как вы думаете, какое чувство испытывает мальчик? У него широко открыты глаза, рот, он вот-вот закричит. Правильно это – страх. Попробуйте показать своим лицом чувство страха!

3. Упражнение «Закончи предложение»:

Детям предлагается закончить предложение: «Я боюсь, когда...». затем обсуждаются события, наиболее часто вызывающие страх.

4. Артикуляционная и мимическая разминка «Охота на злого волка»

(дети вслед за педагогом имитируют движения по тексту стихотворения)

– А вы, ребята, испугались бы лягушонка? А волка?

5. Упражнение на развитие пантомимики и мимики «Повернись и превратись!» (для детей подгруппы №2)

Педагог предлагает поочередно:

– Вокруг себя повернись и в злого волка превратись! (ребенок имитирует движения мимику злого волка)

– Вокруг себя повернись и в лису превратись! (ребенок имитирует повадки и хитрое выражение мордочки лисички).

– Вокруг себя повернись и в лягушонка превратись!

6. Этюд «Что в углу?»

Дети разыгрывают этюд под чтение стихотворения педагогом:

Что виднеется в углу? С черной тенью на полу,

Непонятное, немое, не пойму и сам какое,

Человек или предмет? Ах, скорей зажгите свет!

Вдруг оно сейчас подскочет! Утащить меня захочет?

Вдруг, издав ужасный стон, побежит за мной вдогон!

Схватит, стащит одеяло? Свет зажгли – мне стыдно стало.

Я ошибся. Виноват. Это – дедушкин халат.

Учитель-дефектолог обращает внимание детей на использование выразительных движений (беспокойство – надутые щеки, сощуренные глаза,

углы рта опущены, отпрянуть назад; стыд – брови приподняты и сведены, рот приоткрыт, плечи приподняты). Все дети перед зеркалами учатся изображать эмоцию страха с помощью мимики и пантомимики.

8. Подведение итогов.

Дети делятся впечатлениями, что запомнилось на занятии, что нового они узнали.