

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»**

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Титова Елизавета Алексеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Направление: 44.03.03 Специально (дефектологическое образование)

Направленность (профиль) образовательной программы

Специальная психология в образовательной и медицинской практике

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Е.А. Чернёва

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26 Е.А. Чернёва

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд.мед.наук, доцент, В.Ю. Потылицина

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

30.05.26 В.Ю. Потылицина

(дата, подпись)

Обучающийся Е.А. Титова

(фамилия, инициалы)

Е.А. Титова

(дата, подпись)

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ..... | 9 |
| 1.1. Понятие и значение коммуникативных умений..... | 9 |
| 1.2. Структура дефекта при тяжелых нарушениях речи..... | 15 |
| 1.3 Влияние тяжелых нарушений речи на коммуникативное развитие дошкольников..... | 23 |
| Выводы по первой главе..... | 28 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ..... | 30 |
| 2.1 Организация, методы и методики исследования..... | 30 |
| 2.2 Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи..... | 40 |
| Выводы по второй главе..... | 53 |
| ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ..... | 55 |
| 3.1 Научно-методологические подходы к коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи..... | 55 |
| 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи..... | 62 |
| 3.3 Контрольный эксперимент и его анализ..... | 71 |
| Выводы по третьей главе..... | 83 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 86 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 92 |

ПРИЛОЖЕНИЕ 105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Коммуникативные умения являются важнейшим компонентом психического и личностного развития ребёнка дошкольного возраста. Коммуникативная деятельность обеспечивает формирование личности, развитие познавательных процессов и эмоциональной сферы. От уровня сформированности коммуникативных умений во многом зависит успешность адаптации ребёнка в коллективе, его готовность к обучению и дальнейшая социализация. В современных условиях развития общества проблема формирования коммуникативных умений приобретает особую актуальность, поскольку без развитых навыков общения невозможно полноценное функционирование личности в социуме.

Для здорового ребенка речь выступает главным инструментом для познания мира, самовыражения и выстраивания социальных связей. У детей, имеющих нарушения речи возникают трудности в этом, ведь речь помогает развитию эмоциональных, интеллектуальных и социальных сфер личности, а у таких детей появляется преграда для развития. Тяжелые нарушения речи – это обобщённое название ряда отклонений в развитии речевых умений. Ребенку сложно выразить свои мысли, желания, чувства, понять обращенную к нему речь и адекватно реагировать в диалоге. Это приводит к существенным сложностям в общении как с детьми, так и со взрослыми, постоянные неудачи в общении могут сформировать боязнь социализации и, как следствие, социальную изоляцию.

В настоящее время самую большую категорию среди детей с ограниченными возможностями составляют дети с тяжелыми нарушениями речи. Дошкольный возраст – ключевой период для становления речи и умения общаться. Именно в этот период происходит активное освоение языка, как основного инструмента взаимодействия с миром и окружающими людьми, закладываются основы для дальнейшего успешного обучения социализации. Дети в этом возрасте особенно восприимчивы для новых знаний, обладают

достаточной пластичностью психических процессов и обучаемостью, что создает оптимальные условия для развития речи. Своевременное обнаружение отклонений от нормального развития, вмешательство специалистов и активное участие родителей позволяет минимизировать риски отставания в развитии и облегчает интеграцию ребенка в социальную среду.

Проблема исследования: одним из важнейших условий успешного развития, обучения и социализации дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи является своевременное выявление особенностей формирования коммуникативных умений, а также разработка и внедрение в практику эффективной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативной компетентности, форм общения и эмоциональной сферы у детей данной категории.

Объект исследования: особенности коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза: можно выдвинуть предположение, что особенностями развития коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи являются: недостаточный уровень коммуникативной компетентности, преобладание ситуативно-деловой формы общения, сниженная речевая активность, а также трудности в установлении и поддержании контакта. Эффективность работы по коррекции коммуникативных умений, детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, может быть повышена при условии использования разработанной психологической программы по коррекции коммуникативных умений у данной категории детей.

Цель исследования: изучить особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, теоретически

обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по их своевременной коррекции у исследуемого контингента дошкольников.

Задачи:

1. Изучить проблему формирования коммуникативных умей у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи;
2. Выявить особенности коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи экспериментальным путем;
3. Разработать психологическую программу коррекции коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и определить ее эффективность.

Методы исследования были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись:

- Методика «Картинки» по Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной;
- Методика диагностики форм общения по М. И. Лисиной;
- Методика «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной и зарубежной психологии:

- Теоретические методы, которые включают: всесторонний анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы, систематизация имеющихся научных представлений и концепций по изучаемой проблеме.
- Эмпирические методы: изучение психолого-педагогической документации детей, беседа, наблюдение.

Экспериментальные методы: констатирующий эксперимент. Для исследования использовался количественный и качественный анализ данных, полученных в эксперименте.

Организация исследования: Краевое государственное бюджетное

учреждение социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей-инвалидов, детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – подготовительный, на нем осуществлялся подбор, изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы по проблеме исследования. Определение современного состояния изучения проблемы исследования. Формулирование проблемы и гипотезы исследования; определение теоретических и методологических основ исследования его цели и задач; уточнение объекта и предмета исследования. Осуществлялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, изучение анамнестических и катамнестических данных учащихся, подбор диагностического инструментария.

Второй этап – констатирующий. На данном этапе проходила реализация констатирующего эксперимента с последующим качественным и количественным анализом полученных результатов исследования по изучению коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

Третий этап – формирующий, на этом этапе была разработана и реализована программа психологической коррекции коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Четвертый этап – контрольный. Этот этап включал в себя обработку результатов формирующего эксперимента, анализ полученных результатов и проверка эффективности программы коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Осуществлялось обобщение и сравнение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что полученные в ходе исследования данные позволяют расширить и углубить научные представления о коммуникативных умениях детей дошкольного

возраста с тяжёлыми нарушениями речи. В процессе разработки психологической программы коррекции были определены ключевые компоненты коммуникативной деятельности, развитие которых способствует повышению эффективности коррекционной работы.

Практическая значимость исследования: представленный в работе теоретический, диагностический и психокоррекционный материал, раскрывающий особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи, может быть полезен педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с данной категорией дошкольников. Предлагаемые в программе упражнения и задания, направленные на формирование коммуникативных умений, могут быть использованы в практической деятельности педагогов-психологов и учителей-логопедов в дошкольных образовательных организациях, в группах компенсирующей и комбинированной направленности, а также в условиях инклюзивного образования. Кроме того, элементы программы могут применяться в качестве дополнительных коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие общения, речевой активности и эмоциональной сферы у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Понятие и значение коммуникативных умений

Развитие коммуникативной сферы у дошкольников в педагогике было изучено множеством отечественных ученых, такими как Б. Т. Ананьева, М. С. Каган и другими. В их работах поднимается важный вопрос развития коммуникативных умений у детей, который неразрывно связан с дальнейшей социализацией ребенка в обществе. Чтобы понять термин «коммуникативные умения», необходимо сначала проанализировать, что такое «коммуникация».

Ф. И. Шариков в своих исследованиях определяет «коммуникацию» как процесс общения, в котором участники обмениваются мыслями, знаниями, эмоциями и моделями поведения. Ю. М. Лотман и Н. Луман интерпретируют коммуникацию как социальное действие, заключающееся в передаче информации от одного индивида к другому. В своей работе Т. А. Серебрякова и Н. В. Хворостинина, на основе анализа работ других ученых, рассматривают понятие коммуникации, как целенаправленный процесс взаимодействия субъектов, который может осуществляться как в непосредственной, так и в опосредованной форме. Они подчеркивают, что коммуникация направлена не только на передачу знаний, умений и социально-исторического опыта, но и на обмен эмоциональными переживаниями, ценностями и личностными смыслами [84].

Таким образом, рассмотрение вышеупомянутых определений указывает на то, что исследователи рассматривают коммуникацию с разных углов, определяя ее как процесс передачи информации в ходе общения и как взаимодействие участников, что дает возможность делиться не только знаниями, но и эмоциями, переживаниями и чувствами. В результате, в процессе коммуникации устанавливаются субъект-субъектные связи между участниками, которые ориентированы на достижение положительного

результата от совместной деятельности. Это приводит к формированию коммуникативных, эмоциональных и социальных связей, основанных на определенных навыках – коммуникативных.

Понятие «коммуникативные умения» в научной литературе трактуется по-разному, что отражает сложность и многогранность самого процесса коммуникации. Разнообразие определений обусловлено тем, что коммуникация – это не просто передача информации, а сложный, многоуровневый процесс, включающий в себя когнитивные, эмоциональные и поведенческие аспекты. С. Л. Рубинштейн подчеркивает практическую природу формирования коммуникативных умений. Он считает, что эти навыки не являются врожденными, а развиваются и совершенствуются в ходе постоянной практики. Это означает, что простое знание теории коммуникации недостаточно для эффективного общения. Необходим опыт, позволяющий приобрести не только теоретические знания, но и практические умения, формирующие адаптивность и гибкость в различных коммуникативных ситуациях. Процесс обучения коммуникации должен быть активным и интерактивным, ориентированным на решение реальных коммуникативных задач. [79]

Исследователь В. А. Тищинко, например, рассматривает коммуникативные умения как комплексный набор умений, охватывающий не только межличностное общение, но и взаимодействие посредством современных информационно-коммуникационных технологий. Это расширяет понимание коммуникации за рамки традиционного общения лицом к лицу, включая эффективное использование электронных почт, социальных сетей, видеоконференций и других цифровых инструментов. Ю. А. Каляева предлагает очень детализированную классификацию коммуникативных умений, разделив их на три основных типа: информативные, интерактивные и перцептивные.

- Информативные действия включают умение эффективно слушать,

четко и ясно формулировать свои мысли, адекватно воспринимать информацию и правильно интерпретировать её смысл.

- Интерактивные действия связаны с умением строить эффективные отношения, эмпатией, способностью понимать и учитывать чувства и мнения собеседника, а также умением управлять своим эмоциональным состоянием.
- Перцептивные действия включают в себя способность распознавать эмоциональное состояние другого человека, интерпретировать его мимику, жесты, интонацию, а также проявлять эмпатию и адекватно реагировать на переживания собеседника [22].

Обобщая взгляды указанных ученых, можно сделать вывод, что коммуникативные навыки представляют собой совокупность умений и личностных качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие человека с окружающими. К основным коммуникативным навыкам относят умение устанавливать и поддерживать контакт, способность ясно и последовательно выражать свои мысли, понимать смысл высказываний собеседника и адекватно реагировать на них. Важную роль занимает активное слушание, включающее в себя внимание к речи партнёра, умение задавать уточняющие вопросы и учитывать позицию другого человека. Неотъемлемой частью коммуникации является использование невербальных средств общения – интонации, мимики, жестов и позы. Также большое значение имеют навыки эмоциональной отзывчивости и эмпатии, позволяющие распознавать чувства и намерения собеседника. Эффективная коммуникация предполагает умение аргументировать свою точку зрения, договариваться, находить компромиссы и конструктивно решать конфликтные ситуации [90].

Структурные компоненты коммуникативной деятельности выглядят следующим образом:

Предмет общения представляет собой другого человека – партнера по взаимодействию, выступающего в качестве субъекта.

Потребность в общении заключается в стремлении индивида к познанию

и оценке других, что, в свою очередь, способствует развитию самопознания и самооценки. Люди формируют представления о себе и окружающих через различные виды деятельности, поскольку в каждой из них проявляется человеческая сущность. Однако общение занимает в этом процессе особое место, поскольку фокусируется на другом человеке как на объекте, и, будучи двусторонним процессом, оно приводит к тому, что познающий также становится объектом познания и внимания со стороны других участников взаимодействия.

Коммуникативные мотивы – это те причины, по которым осуществляется общение. Указанное выше понимание предмета коммуникации естественно приводит к выводу, что мотивы общения должны находить свое выражение, или, по терминологии А. Н. Леонтьева, «опредмечиваться», в тех качествах как самого человека, так и других людей, ради познания и оценки которых индивид вступает во взаимодействие с окружающими.

Действие общения представляет собой единицу коммуникативной деятельности – целостный акт, адресованный другому человеку и ориентированный на него как на объект. Основными категориями действий в общении являются инициативные акты и ответные реакции.

Задачи общения отражают цели, к достижению которых направлены различные действия в конкретных условиях общения. Цели и задачи общения могут не совпадать.

Средства общения – это операции, посредством которых осуществляются действия общения.

Продукты общения представляют собой материальные и духовные образования, возникающие в результате взаимодействия. К ним относится, прежде всего, тот «общий результат», упомянутый в определении общения, а также взаимоотношения, избирательные привязанности и, что наиболее важно, образ самого себя и других участников общения [54, 35].

Изучение процесса общения стало основой для выделения исследователями трех основных категорий средств, с помощью которых осуществляется взаимодействие и обмен информацией между людьми. Эти категории охватывают различные стороны коммуникации:

- Экспрессивно-мимические средства – это те способы, которые используются для выражения эмоций и настроений. Сюда входят мимика, которая отображает внутреннее состояние человека, взгляд, способный передать множество эмоций без слов, улыбка, к примеру, как сигнал дружелюбия или одобрения, и другие подобные выражения. Эти средства способствуют установлению контакта, поддержанию взаимопонимания и регуляции хода взаимодействия.

- Предметно-действенные средства – это способы взаимодействия, осуществляемые с помощью совместных действий с предметами и практической деятельности. К ним относятся действия с игрушками, бытовыми предметами, материалами для игр и труда, их передача, показ, а также совместное выполнение действий. Такие формы общения способствуют организации совместной активности, формированию сотрудничества и пониманию партнёра без опоры на развернутую речь.

- Речевые операции – это способы осуществления с помощью устной или письменной речи, обеспечивающее передачу информации, выражение мыслей, чувств и намерений человека. К ним относятся умение формулировать высказывания, подбирать языковые средства в соответствии с целью и ситуацией общения, строить связную и логически последовательную речь, задавать вопросы и отвечать на них. Речевые операции позволяют не только обмениваться сведениями, но и регулировать взаимодействие между людьми, выражать отношение к собеседнику, убеждать, договариваться и достигать взаимопонимания [69].

Общение является важной частью жизни человека с самого рождения, так как именно через него происходит формирование личности и освоение

социального опыта. Уже в раннем детстве взаимодействие с родителями и окружающими людьми способствует развитию речи, мышления и эмоциональной сферы. В процессе общения человек усваивает нормы и ценности общества, учится выражать свои чувства, понимать других и выстраивать отношения. На протяжении всей жизни общение остаётся необходимым условием социальной адаптации, самореализации и психологического благополучия, поскольку без взаимодействия с другим людьми невозможно полноценное развитие и функционирование личности в обществе [55,57].

Общение в дошкольном возрасте играет ключевую роль в психическом, социальном и личностном развитии ребенка. В ходе общения со взрослыми ребёнок усваивает социальный опыт, систему значений и норм, что способствует развитию сознания и формированию образа «Я». Речевая коммуникация выступает важнейшим условием развития мышления, памяти и воображения, так как именно в диалоге ребёнок учится обобщать, рассуждать, планировать свои действия и осознавать собственные переживания. Взаимодействие со сверстниками стимулирует развитие эмоциональной сферы: ребёнок осваивает способы выражения чувств, учится понимать эмоциональные состояния других людей, формирует навыки сопереживания и эмоциональной регуляции. Кроме того, коммуникативная деятельность способствует развитию произвольности поведения, поскольку в процессе общения дошкольник учится подчинять свои действия правилам, учитывать позицию партнёра и контролировать импульсивные реакции [74].

У воспитанников детского сада появляется множество возможностей для общения. Различные мероприятия, такие как песни на прогулке или собранные цветы, побуждают их общаться со сверстниками. Основное общение – «ребенок-ребенок», «ребенок-дети», происходящее по желанию самих детей, так как совместная жизнь в группе требует делиться, работать, играть и помогать друг другу в решении маленьких задач. Задача взрослых –

направлять эти отношения, способствуя развитию навыков коллективизма. Важно прививать ребенка к элементарной культуре общения, ведь она помогает ему устанавливать контакты со сверстниками: договариваться без криков и драк, вежливо просить, если нужно то, уметь уступать и ждать своей очереди, делиться игрушками и вести спокойные беседы. Старший дошкольник должен уметь проявлять внимание, заботу, вежливость и другие качества. Эти формы общения легче усваиваются, если взрослые активно поддерживают и контролируют поведение ребенка в взаимодействии с товарищами, близкими и окружающими. Под руководством взрослых дети получают опыт позитивного общения. Воспитанию культуры общения в значительной степени способствует участие ребенка в совместной игровой деятельности. Поскольку управление многими играми необходимо для активизации процесса самовоспитания, к педагогическим подходам в организации детских игр следует отнести выбор игры, который в первую очередь должен основываться на характеристиках ребенка, его потребностях и воспитательных задачах, требующих решения. [12, 50]

Таким образом, коммуникация играет фундаментальную роль в жизни дошкольника, так как именно через общение осуществляется развитие психических процессов и формирование личности ребёнка. Развитие коммуникативных навыков в дошкольном возрасте является особенно важным, поскольку способствует успешной адаптации дошкольника к социальной среде и созданию прочной базы для дальнейшего обучения, межличностных отношений и психологического благополучия.

1.2. Структура дефекта при тяжелых нарушениях речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи представляют собой особую категорию, у которой имеются отклонения в речевом развитии. Несмотря на сохранный слух и первично не нарушенный интеллект, у данной группы наблюдаются выраженные речевые дефекты, которые влияют на становление

психики. Из-за этих первичных дефектов формируются вторичные нарушения высших психических функций (таких как мышление, память, внимание), что создает серьезные препятствия для успешного освоения дошкольной и школьной программы и полноценной интеграции в социальную среду.

Клиническо-педагогическая классификация тяжёлых нарушений речи, предложенная Р. Е. Левиной, рассматривается как одна из наиболее фундаментальных систем описания речевой патологии у детей. Она учитывает, как механизм возникновения нарушения, так и его проявления в процессе общения и обучения. Данная классификация широко используется в диагностике и построении коррекционной работы, поскольку позволяет выделить формы нарушений, требующие принципиально различных методов педагогического воздействия. К тяжелым нарушениям речи относятся: алалия, ринолалия, дизартрия, общее недоразвития речи (первого и второго уровня), так же иногда заикание [49].

Алалия – это системное недоразвитие речи, возникающее вследствие поражения или функциональной незрелости корковых речевых зон головного мозга. В классификации Левиной различаются моторная алалия и сенсорная алалия. Моторная алалия возникает при поражении корковых речедвигательных зон и сопровождается резкой задержкой формирования экспрессивной речи: ребёнок с трудом осваивает звукопроизношение, словарь ограничен, фразовая речь появляется поздно и содержит множество грамматических нарушений. Сенсорная алалия связана с поражением зон, ответственных за речеслуховое восприятие, вследствие чего дети испытывают трудности в понимании обращённой речи, в различении фонем и речевых сигналов, что приводит к вторичным нарушениям экспрессивной речи. Оба варианта сопровождаются глубоким недоразвитием всех компонентов речевой системы – фонетического, лексического и грамматического [93].

Афазия у детей рассматривается как утрата ранее сформировавшейся

речи вследствие локального поражения мозга (чаще всего – после травмы или нейроинфекции). В отличие от алалии, при афазии нарушается уже приобретённая речевая система, что имеет выраженные последствия для когнитивного и личностного развития [43].

Дизартрия определяется как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное поражением центральной или периферической нервной системы. Она проявляется в недостаточной иннервации мышц артикуляционного аппарата, что приводит к нарушениям артикуляции, темпа, интонации и голоса. При тяжёлых формах (анартрия) речь может практически отсутствовать, что существенно ограничивает коммуникативные возможности ребёнка [27].

Ринолалия связана с анатомическими или функциональными дефектами носовой полости и мягкого нёба, из-за чего нарушается тембр голоса и произношение. Речь детей становится гнусавой, неясной, что снижает разборчивость устного высказывания и препятствует формированию полноценной коммуникации. При тяжёлых формах страдают как фонетико-фонематические, так и лексико-грамматические процессы [19].

Общее недоразвитие речи (ОНР) охватывает системные нарушения всех компонентов речевой системы – фонетической, лексической и грамматической. В зависимости от степени сформированности речи выделяют разные уровни ОНР, характеризующиеся от полного отсутствия речи до сформированной фразовой речи с выраженными системными нарушениями [94].

Заикание, включаемое в классификацию только при сочетании с другими речевыми нарушениями, рассматривается как нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием речевого аппарата и дефицитами эмоционально-волевой регуляции. В логопедической практике сочетанное заикание часто встречается у детей с дизартрией или ОНР, что усугубляет уже имеющиеся коммуникативные,

эмоциональные и поведенческие трудности [44].

Все эти нарушения могут по-разному повлиять на общее развитие речи ребенка, но обязательно затронут его психическую деятельность. Чаще всего это проявляется в нарушении познавательной, эмоционально-волевой и коммуникативной сфере ребенка.

Помимо традиционной классификации тяжёлых нарушений речи, в научной литературе выделяется клиническая (медико-логопедическая) классификация, которая опирается на анализ неврологического статуса ребёнка и глубину поражения центральной нервной системы [42, 30]. В её рамках различают три группы детей:

Неосложненная форма, для которой характерны признаки минимальной мозговой дисфункции и относительно лёгкие неврологические проявления. Она проявляется в недостаточной регуляции мышечного тонуса, недостаточно развитой моторной дифференцировке, повышенной истощаемости нервных процессов, а также незрелости эмоционально-волевой сферы. Речевые нарушения выражены, но не сопровождаются грубыми когнитивными или поведенческими нарушениями.

Осложнённая форма, включает детей с выраженными неврологическими и психопатологическими синдромами. Наиболее часто наблюдаются церебрастенический синдром (повышенная утомляемость, сниженная работоспособность), гипертензионно-гидроцефалический синдром (повышенное внутричерепное давление), гипердинамический синдром (повышенная двигательная активность), судорожный синдром и др.

Грубое недоразвитие речи, возникающее у детей с органическими поражениями речевых зон головного мозга (перинатальные поражения ЦНС, последствия нейроинфекций, черепно-мозговые травмы). Речь может быть практически отсутствующей или крайне ограниченной, понимание обращённой речи снижено, фонематические процессы резко нарушены. У таких детей часто выявляются сопутствующие когнитивные, эмоционально-

волевые и моторные нарушения.

Факторы, приводящие к подобным нарушениям, могут иметь как внутреннюю, так и внешнюю природу. Среди внутриутробных причин выделяют гипоксию плода, токсикозы, вирусные и эндокринные заболевания матери, родовые травмы, резус-конфликт и иные неблагоприятные воздействия. Особую опасность представляет сочетание нескольких факторов одновременно, что повышает риск выраженных отклонений в речевом и общем психическом развитии [38].

Внешние факторы включают условия речевой среды. Например, нарушение формирования речи может наблюдаться у детей, воспитываемых родителями с глубоким нарушением слуха, а также у детей, в чьей семье имеется наследственная предрасположенность к речевым расстройствам, например, заиканию.

Множество ученых, таких как М.И. Лисина, О.Г. Приходько, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, годами занимались изучением влияния нарушений речевого развития на становление психики детей. Благодаря их работам и глубокому изучению данной темы, удалось выяснить, что психологическое развитие детей с тяжёлыми нарушениями речи имеет ряд характерных особенностей, обусловленных как дефицитом речевой функции, так и нередко сопутствующими отклонениями в работе центральной нервной системы. Рассмотрим некоторые особенности психологического развития детей с тяжёлыми нарушениями речи:

Восприятие нередко формируется замедленно и неравномерно, что связано как с недостаточной зрелостью отдельных звеньев анализаторных систем, так и с ограниченными возможностями речевого опосредования. Затруднения могут проявляться в недостаточной точности слухового восприятия, снижении способности различать близкие по звучанию фонемы, что напрямую влияет на формирование фонематического слуха и последующее овладение речью. Зрительное восприятие также может быть

недостаточно дифференцированным: дети испытывают сложности в выделении существенных признаков предметов, в установлении взаимосвязей между частями и целыми, в выполнении задач на зрительный анализ и синтез. Страдают пространственные представления, в основном наблюдаются трудности в дифференциации понятий «справа», «слева», «над», «под», «между». Нередко восприятие отличается фрагментарностью и замедленным темпом переработки информации, что затрудняет выполнение учебных действий, особенно при предъявлении сложного или быстро меняющегося материала. Эти особенности требуют использования наглядных средств, пошагового предъявления информации и опоры на многоканальное восприятие, что способствует более полному и точному усвоению нового материала [39].

Внимание характеризуется рядом существенных особенностей, связанных как с недостаточной зрелостью нервных процессов, так и с ограниченными возможностями речевого контроля. Для данной категории детей типичны нестойкость внимания, его быстрая истощаемость, сниженная концентрация и трудности в произвольной регуляции. Затруднения часто проявляются при необходимости переключения с одного задания на другое, особенно если инструкция предъявляется в вербальной форме. Недостаточная сформированность произвольного внимания также выражается в трудностях удержания цели деятельности и повышенной отвлекаемости на побочные стимулы. В условиях учебной деятельности это приводит к необходимости многократного повторения заданий, использованию наглядной опоры и структурированию образовательного пространства таким образом, чтобы минимизировать перегрузку и обеспечить устойчивость внимания [82].

Память развивается неоднородно и отличается рядом характерных особенностей, связанных с недостаточной речевой опосредованностью познавательных процессов. У детей с нарушениями речи нередко выявляется несформированность слухоречевой памяти, проявляющаяся в затруднениях

запоминания и воспроизведения слов, словосочетаний и особенно развернутых речевых инструкций. Дети испытывают сложности при удержании последовательности действий, плохо запоминают новые слова, быстро забывают услышанную информацию. Зрительная память может быть относительно сохранной, что обуславливает необходимость опоры на наглядность в обучении. Обычно у таких детей механическое запоминание преобладает над логическим, замедленный темп запоминания, а в некоторых случаях – фрагментарность воспроизведения материала. Недостаточная сформированность речевых средств приводит к тому, что ребёнок не может полноценно структурировать и перерабатывать информацию, что значительно снижает эффективность любой учебной деятельности [26].

Мышление у детей с тяжелыми нарушениями речи формируется с заметными отклонениями, связанными прежде всего с ограниченными возможностями использования речи как средства обобщения и регуляции познавательной деятельности. Такие дети испытывают трудности в выполнении операций анализа, синтеза, сравнения и классификации, а переход от наглядно-действенного к словесно-логическому уровню мышления происходит замедленно. Часто отмечается недостаточная сформированность понятийного аппарата, что приводит к затруднениям при понимании причинно-следственных связей и обобщающих категорий. Дети с ТНР затрудняются в самостоятельном поиске решений, их умственные действия имеют ситуативный характер и преимущественно опираются на конкретный визуальный материал. Недостаточная речевая опосредованность мыслительных процессов снижает возможность использования внутренней речи как механизма планирования и контроля деятельности [34].

Воображение развивается неравномерно и нередко ограничивается недостаточной речевой опосредованностью, что существенно влияет на формирование образов и их внутреннюю переработку. Ограниченный словарный запас и трудности в построении связных высказываний затрудняют

создание развернутых фантазий, сюжетов и образных представлений, в то время как игровая и творческая деятельность часто носит стереотипный характер. Дети испытывают сложности при формировании произвольного воображения, что проявляется в трудности перехода от реальных образов к воображаемому, в слабой инициативности и недостаточной оригинальности создаваемых ситуаций. Недостаточная сформированность внутренней речи снижает способность ребёнка планировать и психически преобразовывать образы, что сказывается на выполнении творческих заданий, требующих символизации или образного моделирования [36].

Степень выраженности коммуникативных, когнитивных и поведенческих особенностей у детей с тяжёлыми нарушениями речи во многом определяется характером и механизмом речевой патологии, поскольку каждая из них связана с разными механизмами нарушения и, соответственно, по-разному влияет на процессы восприятия, переработки и воспроизведения информации.

У детей с ринолалией, обусловленной анатомическими или функциональными дефектами речевого аппарата, чаще возникают трудности в восприятии устной речи, прежде всего из-за искажённого звучания собственной речи и сниженной акустической чёткости звучания. Это приводит к тому, что такие дети часто испытывают неоправданное стеснение при устном общении, склонны избегать речевых ситуаций, а переработка вербальной информации затрудняется из-за собственной нечёткой артикуляции. Вследствие этого они значительно успешнее выполняют задания, основанные на наглядных моделях и зрительном восприятии, тогда как устные инструкции требуют дополнительного подкрепления визуальными опорами [25].

У детей с дизартрией, напротив, нарушена моторная организация речи, что затрагивает темп, интонацию, артикуляцию и дыхание, но при этом слуховое восприятие и способность к восприятию речевого материала нередко остаются относительно сохранными. Поэтому такие дети лучше справляются

с заданиями, предъявляемыми в слуховой форме, однако испытывают выраженные затруднения при речевом воспроизведении, что может приводить к снижению самооценки и трудностям коммуникативного характера [23].

У детей с алалией, характеризующейся системным недоразвитием всех компонентов речи вследствие корковой дисфункции, нарушаются как процессы понимания речи, так и её самостоятельного использования, от дефицита фонематического восприятия до несформированности лексико-грамматических структур, что осложняет как понимание речи, так и её использование. В этом случае страдает не только коммуникация, но и когнитивные процессы, тесно связанные с речевой опосредованностью – память, внимание, мышление [75].

У детей с общим недоразвитием речи различного уровня наблюдается комплексное нарушение фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи, что приводит к неравномерности усвоения как слуховой, так и зрительной информации и снижает эффективность коммуникации в целом, снижению качества учебной деятельности и коммуникативной инициативы [89].

Таким образом, различия между формами речевых нарушений обуславливают необходимость дифференцированного подхода в обучении и коррекции, с учётом доминирующих механизмов нарушения и ведущих каналов восприятия, наиболее доступных конкретному ребёнку.

1.3 Влияние тяжелых нарушений речи на коммуникативное развитие дошкольников

Социализации в современной педагогике уделяется значительное внимание, поскольку именно она обеспечивает успешное включение ребёнка в систему социальных отношений и формирование у него навыков взаимодействия с окружающими.

Многие исследователи как отечественные, так и зарубежные – Л.С. Выготский, А.В. Петровский, А.Н. Леонтьев, А. В. Мудрик, а также такие выдающиеся социологи, как Эмиль Дюркгейм и Талкотт Парсонс – рассматривали социализацию как сложный, многоуровневый процесс интеграции индивида в существующую социальную систему. В ходе данного процесса человек осваивает нормы и правила, ценности, социальные роли и способы взаимодействия с окружающими. В педагогике подчёркивается, что социализация включает не только обучение культурным и коммуникативным навыкам, но и развитие эмоционально-волевой сферы, формирование системы мотивов, развитие саморегуляции и способности к сотрудничеству [13,51].

Понятие «социализация» рассматривается как двусторонний процесс: с одной стороны, ребёнок усваивает социальные нормы, ценности и способы поведения, а с другой – активно преобразует социальную среду, занимая в ней собственную позицию [63]. Психологи выделяют несколько ключевых стадий социализации, каждая из которых отражает определённый уровень взаимодействия личности с социальной средой:

1. Адаптация. Стадия адаптации связана с ранним и младшим дошкольным возрастом, когда ребенок выступает в роли объекта общественных отношений, на который направлены значительные усилия со стороны родителей, близкого окружения и воспитателей. Этот этап является особенно важным для развития коммуникативных умений у дошкольников с речевыми нарушениями. В ходе адаптации происходит первоначальное вхождение ребенка в социум, в процессе которого он начинает осваивать знаковые системы, созданные человечеством, прежде всего язык, а также элементарные нормы и правила поведения, социальные роли и простейшие формы деятельности. Ребенок, который не успевает пройти эту стадию в установленный срок, в дальнейшем сталкивается с трудностями в обучении, поскольку сенситивные периоды детского возраста завершаются кризисными моментами, после которых нарушения в развитии становятся необратимыми

[71, 59].

2. Индивидуализация. На этой стадии ребёнок начинает проявлять собственные особенности, стремится к признанию своей уникальности, выстраивает личностную позицию и учится выражать себя в рамках социально приемлемых форм [91].

3. Интеграция. Данная стадия предполагает интеграцию, когда устанавливается равновесие между индивидуальностью и социальными требованиями. Предполагает согласование индивидуальных интересов ребёнка с интересами группы, овладение системой социальных ролей и умение гармонично взаимодействовать с окружающими. На этой стадии происходит формирование устойчивых социальных навыков и умение действовать в коллективе, сохраняя индивидуальность. Данный тройной цикл повторяется несколько раз на протяжении жизни индивида. [72]

Формирование личности ребенка представляет собой сложный, многоуровневый и длительный процесс, включающий становление эмоционально-волевой сферы, развитие ценностных ориентаций, социальных навыков и моделей поведения. В самом начале жизни взаимодействие детей и родителей играет важную роль в развитии коммуникативных навыков. А также значимую роль в этом процессе играют педагоги, воспитатели, поскольку именно они создают первую социальную среду, задают образцы взаимодействия и обеспечивают эмоциональную безопасность. Для детей с нарушениями речи значимость участия взрослых в разы возрастает, ведь ограниченные возможности в речевом общении затрудняют самостоятельное установление социальных контактов, что повышает потребность в поддержке, чётких правилах, эмоциональной включенности и специально организованной коррекционно-развивающей работе [92].

Родители выступают не просто как воспитатели, а как ключевые фигуры, формирующие основу для успешной коммуникации. Они создают безопасное пространство, где ребёнок чувствует себя комфортно, не боится ошибаться и

практиковать речь. Именно в семье закладываются первые формы общения, формируется мотивация к взаимодействию и уверенность ребёнка в собственных возможностях. Родители, ежедневно взаимодействуя с ребёнком, создают речевую среду, стимулируют использование речи и альтернативных средств коммуникации, поддерживают инициативу в общении, поощряют попытки выражения мыслей и чувств. Также важное значение имеет активное участие родителей в коррекционно-развивающей работе. Они должны выполнять рекомендации логопеда, психолога и других специалистов, заниматься речевыми упражнениями с ребёнком, проводить совместные игры и чтение, направленные на развитие понимания и использования речи [99].

Через взаимодействие со сверстниками и другими взрослыми ребёнок усваивает социальные нормы, учится взаимодействовать с миром и выражать свои эмоции и потребности. Этот процесс особенно важен в дошкольном возрасте, когда закладываются основы коммуникации и социальной адаптации. Взаимодействуя с другими детьми, дошкольник формирует навыки совместной деятельности, осваивает нормы поведения в группе, умение договариваться, разрешать конфликты, выражать и регулировать эмоции [1].

Однако дети с нарушениями речи часто сталкиваются с трудностями. У детей с тяжёлыми нарушениями речи нередко наблюдается дисбаланс в развитии, при котором психическое развитие опережает формирование речевых возможностей. Такое несоответствие может приводить к тому, что у ряда детей формируется осознание и критическое восприятие собственного речевого дефекта. Нарушение речи как первичный дефект, несмотря на изначально сохранный интеллект, оказывает тормозящее и искажающее воздействие на развитие познавательной деятельности. [53, 60]

Дети с ТНР часто имеют функциональные отклонения в работе центральной нервной системы, что проявляется в повышенной эмоциональной чувствительности, недостаточной устойчивости поведения и затруднении регуляции собственных эмоций. Также может проявляться повышенная

возбудимость или, напротив, в чрезмерная застенчивость и тревожность. Дети часто испытывают трудности в адекватном выражении своих эмоций, поскольку ограниченные речевые средства не позволяют им полноценно обозначать переживания, обсуждать причины тревоги или конфликтных ситуаций, что приводит к накоплению эмоционального напряжения [8].

В подобных ситуациях даже незначительное негативное воздействие, например, замечание взрослого, изменение привычной деятельности, получение отрицательной оценки – могут вызывать у таких детей непропорционально сильные эмоциональные реакции, вплоть до аффективных вспышек, агрессии или слёз. У некоторой части детей наблюдается предрасположенность к формированию вторичных эмоциональных нарушений, таких как повышенная тревожность, снижение самооценки, страх речевых ситуаций, избегание общения, что особенно характерно для детей с выраженными фонетико-фонематическими и артикуляционными дефектами [58].

Из выше сказанного можно сделать вывод, что нарушения речи оказывают комплексное влияние на развитие ребёнка и затрагивают не только процесс коммуникации, но и эмоциональную, социальную и личностную сферы. Ограниченные речевые возможности могут затруднять выражение чувств и потребностей, что нередко приводит к повышенной тревожности, фрустрации и эмоциональной неустойчивости. В социальном плане дети с речевыми нарушениями могут испытывать трудности во взаимодействии со сверстниками, что сказывается на процессе социализации и формировании навыков сотрудничества. Кроме того, речевые трудности способны влиять на становление самооценки и образа «Я», так как ребёнок начинает осознавать свои отличия от других [6, 56].

Выводы по первой главе

1. В результате анализа теоретических источников можно сделать вывод, что понятие «коммуникативные умения» непосредственно связано с более широким понятием «коммуникация» и рассматривается как совокупность освоенных способов эффективного взаимодействия человека с окружающими. В структуру коммуникативных умений входят умение понимать и передавать информацию, использовать вербальные и невербальные средства общения, учитывать эмоциональное состояние и позицию партнёра по коммуникации, а также регулировать собственное поведение в процессе взаимодействия. Коммуникативные умения играют важную роль в жизни человека, поскольку обеспечивают успешную социализацию, формирование межличностных отношений и эмоциональное благополучие.

2. Тяжёлые нарушения речи представляют собой комплекс стойких речевых расстройств, при которых существенно нарушены компоненты речевой системы. Это приводит к значительным затруднениям в формировании связной речи, понимания обращённого высказывания и выражения собственных мыслей. Нечёткая артикуляция, слабая артикуляционная моторика и трудности в воспроизведении речевых образцов приводят к ухудшению качества речи, снижению её разборчивости и ограничению возможностей для полноценного общения. На фоне выраженных речевых трудностей у детей может наблюдаться снижение познавательной активности, затруднения в целенаправленной деятельности, быстрая утомляемость и недостаточная устойчивость внимания. Всё это отрицательно отражается на учебной мотивации и усвоении нового материала. Эмоционально-волевая сфера также испытывает значительное напряжение: нередко отмечаются повышенная возбудимость, двигательная беспокойность, тревожность или, напротив, пассивность и застенчивость, что усложняет взаимодействие со сверстниками и взрослыми и может вести к

коммуникативной изоляции.

3. В жизни ребенка общение играет ключевую роль, поскольку именно через взаимодействие со взрослыми и сверстниками ребёнок осваивает социальные нормы, формирует представления о себе и мире, развивает речь, мышление и эмоционально-волевую сферу. В норме коммуникация становится основным механизмом социализации, позволяя ребёнку успешно включаться в совместную деятельность, выстраивать первые устойчивые отношения и приобретать уверенность в собственных возможностях. Однако при тяжёлых нарушениях речи процесс общения значительно усложняется: ребёнок сталкивается с трудностями в выражении собственных мыслей, понимании обращённой речи, использовании речевых и неречевых средств взаимодействия. Это ограничивает его участие в играх, усложняет установление контакта со сверстниками и взрослыми и нередко приводит к формированию неуверенности, тревожности, избеганию общения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования являлось изучение коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи.

Экспериментальной базой для проведения исследования стало Краевое государственное бюджетное учреждение социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей-инвалидов, детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга».

Выбор данного учреждения в качестве места проведения исследования был обусловлен следующими критериями:

1. Учреждение специализируется на оказании комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с тяжёлыми нарушениями речи. Функционирование постоянно действующих реабилитационных групп, в составе которых ежемесячно проходят коррекционно-развивающую работу дети с тяжёлыми нарушениями речи, обеспечивает достаточное количество участников для обследования.

2. Наличие профессиональной команды специалистов (логопедов, дефектологов, педагогов-психологов), работающих на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии. Это гарантирует точность диагностики, объективность определения категории «тяжёлые нарушения речи» и комплексный подход к сопровождению детей.

3. Заинтересованность администрации и сотрудников центра в исследовательской работе, готовность к сотрудничеству, предоставлению данных, участию в диагностических процедурах, что обеспечило возможность качественного проведения исследования.

Всего для проведения эксперимента было продиагностировано 20 детей

из двух младших групп «А» и «Б» в возрасте 4-6 лет с диагнозом F80 – «Специфические расстройства развития речи и языка». (Прил.1)

Исследование проводилось как индивидуально, так и в группах в первой половине дня. На каждого испытуемого отводилось три встречи длительностью 20-30 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике являлись опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных.

Для реализации экспериментального исследования были определены следующие критерии формирования выборки:

- Схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 4-6 лет);
- Схожесть клинической картины нарушения (F80 – «Специфические расстройства развития речи и языка») по заключению ПМПК;
- Нахождение в параллельных младших группах «А» и «Б» в реабилитационном центре «Радуга».

Экспериментальное изучение особенностей коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе исследования были изучены: личные дела детей, включающие медицинские сведения и заключения психолого-медико-педагогической комиссии. Анализ – протоколов ПМПК использовался для конкретизации информации о наличии клинического диагноза речевых нарушений.

Также было проведено наблюдение за детьми на занятиях в группе, на занятиях логопеда и во время свободной игровой деятельности. Это позволило получить представление о характерных особенностях их поведения, уровне

познавательной активности, эмоционально-волевой устойчивости и специфике речевого взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Помимо этого, наблюдение способствовало установлению контакта с детьми, что было важно для дальнейшего исследования. Вместе с этим проводились беседы с наставниками групп и логопедом для более глубокого сбора информации о детях.

Экспериментальный этап осуществлялся при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

Метод наблюдения сыграл важную роль на этом этапе. С помощью него удалось увидеть, как дети проявляют себя в разных ситуациях. Это помогло понять какие трудности возникают в установлении контакта, особенности использования невербальных средств общения, уровень инициативности и включённости в коллективные виды деятельности.

Значимую роль сыграл также метод беседы с участниками исследования. Проводились индивидуальные беседы с детьми, направленные на выявление особенностей коммуникативного опыта, предпочтительных форм общения и возможных трудностей во взаимодействии. Беседы проводились согласно заранее разработанному плану, что обеспечило сопоставимость полученных данных между собой. (Прил.2)

На экспериментальном этапе исследования были использованы следующие психодиагностические методики:

1. Методика «Картинки» по Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, направленная на выявление уровня развития коммуникативных навыков дошкольников [85];
2. Методика диагностики форм общения по М. И. Лисиной, направленная на определение ведущей формы общения ребенка с взрослым [52];
3. Методика «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной, направленная

на выявление эмоционального состояния ребёнка, способности распознавать и выражать эмоции и коммуникативной открытости [98].

1. Методика «Картинки» по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной

Цель методики: выявление коммуникативной компетентности ребёнка в общении со сверстниками.

Назначение: диагностика коммуникативного развития дошкольников, изучение межличностных отношений дошкольников, диагностика ориентации ребенка в социальной действительности, диагностика социального интеллекта.

Материал: картинки, на которых изображены конфликтные ситуации (прил.4,5).

Участники: дети 3-7 лет.

Проведение исследования: представленные в методике картинки демонстрируют взаимодействие детей и на каждой из них есть обиженный, страдающий персонаж, вызывающий сочувствие у ребенка. Комплект картинок (5 штук) предоставляется ребенку в зависимости от пола: для мальчиков – с изображением обиженного мальчика, для девочек – с изображением девочки. Каждая картинка предъявляется отдельно. Ребенку предлагается решить конфликт, предложив альтернативу поведения по отношению к страдающему персонажу на картинке. Таким образом, методика позволяет ребенку развивать навыки решения проблем, связанных с взаимоотношениями людей и жизнью общества. Способность понимать происходящее на изображениях и находить решения служит индикатором социальной компетентности ребенка.

Инструкция:

1. «Как ты думаешь, что нарисовано на этой картинке?». Ответ ребенка фиксируется в протоколе.

2. Если ребенок понимает, что на рисунке изображена конфликтная ситуация, то задается второй вопрос: «Что бы ты сделал на месте этого

(обиженного) мальчика (девочки)?» Ответ не обсуждается и не критикуется, просто заносится в протокол, после чего показывают следующую картинку.

Если ребенок не в состоянии предоставить развернутый ответ на первый вопрос (например, отвечает «Дети» или «Мальчики и девочки играют»), это свидетельствует об отсутствии социальной компетентности, что оценивается в 0 баллов. В случае, если ребенок предлагает содержательную интерпретацию событий, изображенных на картинках, варианты ответов на второй вопрос классифицируются и оцениваются следующим образом:

- Уход от ситуации – ответы типа «убегу», «не знаю», «пожалуюсь маме», «обижусь» – получают 1 балл.
- Агрессивный выход (например, «всех прогоню», «побью», «расстреляю», «покусаю») – 2 балла.
- Вербально-оценочное решение (например, «скажу, что так нельзя», «скажу, что она плохо сделала», «объясню, как надо») – 3 балла.
- Конструктивное решение (например, «найду других друзей», «построю новый дом», «починю куклу», «подожду») – 4 балла.

Оценка результатов: полученные результаты фиксируются в протоколе (прил.3) и подлежат как качественной, так и количественной оценке. Наиболее предпочтительным является последний тип ответа. Если все ответы ребенка классифицируются как этот тип, он получает 20 баллов, что является максимальным значением по данной методике. Если более половины ответов (три и более) относятся ко второму типу, это может указывать на наличие у ребенка склонности к агрессивному поведению. В случае преобладания ответов первого типа, которые отражают коммуникативную беспомощность и зависимость, фиксируется низкий уровень коммуникативной компетентности: 16-20 баллов – высокий уровень; 11-15 баллов – хороший уровень; 6-10 баллов – средний уровень; 0-5 баллов – низкий уровень коммуникативной компетентности.

По завершении всех тестов, для определения предпочтительной формы

общения необходимо сопоставить поведенческие показатели ребёнка в различных ситуациях. Важно учитывать следующие аспекты: выбор ситуации для общения; активность ребёнка в разных ситуациях, включая разговорчивость, инициативность и умение развивать тему общения; чувствительность к словам и действиям взрослых, а также способность воспринимать высказывания других и адекватно на них реагировать; общий интерес и эмоциональная вовлеченность ребёнка в содержание общения, включая раскованность, интерес к обсуждаемой теме и уровень эмоционального комфорта [86].

2. Методика диагностики форм общения по М. И. Лисиной

Для применения методики М.И. Лисиной, касающейся диагностики форм общения, необходимо ознакомиться с классификацией форм общения, предложенной автором.

1. Ситуативно-личностная (непосредственно-эмоциональная) форма общения. Возрастной диапазон – от 2 до 6 месяцев. Данная форма общения способствует выживанию и удовлетворению всех основных потребностей. Мотивом общения в этом случае является личностный аспект (взрослый выступает как объект познания, источник ласки и безусловной любви). Используемые средства – экспрессивно-мимические.

2. Ситуативно-деловая (предметно-действенная) форма общения. Возрастная категория – от 6 месяцев до 3 лет. Общение выступает как средство совместной предметной деятельности ребенка и взрослого. В этот период сохраняется потребность в доброжелательном внимании, при этом возникает необходимость в сотрудничестве. Мотив общения носит деловой характер, так как взрослый необходим для организации и поддержки игры, а также в качестве помощника и образца действий с предметами. Основными средствами взаимодействия являются предметно-действенные. Для изучения данной формы общения организуется игра с участием взрослого, который заранее объясняет суть игры и правила пользования игрушками. После этого

ребенок начинает развивать свою деятельность, в то время как взрослый наблюдает и, при необходимости, оказывает помощь, отвечая на вопросы и реагируя на предложения ребенка. Общение в этом контексте осуществляется на фоне практических действий с игрушками.

3. Внеситуативно-познавательная. Возраст – 3-4 года. Общение происходит в процессе познания ребенком окружающего физического мира, как в самостоятельной, так и в совместной деятельности с взрослым. К потребностям, побуждающим к общению на предшествующих этапах, добавляется потребность в уважении. Основной мотив – познавательный (взрослый выступает в роли партнера в обсуждении явлений окружающего мира и источника знаний). Используемые средства – речевые операции. Для изучения этой формы взаимодействия проводится чтение и обсуждение книг. Книги подбираются с учетом возрастных особенностей детей и имеют познавательную тематику (о животных, машинах и т.д.). Взрослый читает книгу, объясняет содержание иллюстраций, предоставляет ребенку возможность поделиться своими знаниями в данной области и подробно отвечает на его вопросы. Тему беседы и конкретную книгу ребенок выбирает самостоятельно из предложенного списка.

4. Внеситуативно-личностная. Возраст – 5-6 лет. Общение происходит через отдельные эпизоды и развивается в процессе знакомства ребёнка с социальным окружением. В спектре потребностей, побуждающих к общению, выделяется потребность в сопереживании и взаимопонимании. Основным мотивом является личностный: взрослый выступает как источник социально нравственных норм, навыков и знаний. С помощью речевых операций осуществляется взаимодействие. Благодаря этой форме общения ребёнок усваивает ценности, а также формируется его готовность к школе в мотивационном, интеллектуальном и коммуникативном аспектах. С детьми проводятся беседы на личные темы. Экспериментатор задаёт вопросы о семье, друзьях и отношениях в группе. Взрослый делится информацией о себе,

обсуждает поступки различных людей, анализирует свои сильные и слабые стороны, стремится быть равноправным и активным участником беседы [54].

Цель методики: определение ведущей формы общения ребенка со взрослыми.

Назначение: анализ стилей взаимодействия, выявление особенностей межличностных отношений и улучшение коммуникативных навыков.

Материал: игрушки и книжки (соответствующие возрасту ребенка).

Участники: дети 3 – 7 лет.

Проведение исследования: психолог (педагог) приглашает ребенка в комнату, где на столе размещены игрушки и книги, и задает вопрос о том, чем бы он хотел заняться: поиграть с игрушками (ситуация I); почитать книгу (ситуация II) или пообщаться (ситуация III). Затем психолог организует ту деятельность, которую выбрал ребенок. После этого ему предлагается выбрать один из двух оставшихся видов активности. Если ребенок не в состоянии самостоятельно определиться, психолог предлагает последовательно поиграть, затем почитать, а в завершение пообщаться. Каждая из ситуаций продолжается не более 15 минут.

В процессе обследования психолог заполняет отдельный индивидуальный лист протокола для каждого нового выбора ребенка (прил.б). Таким образом, в ходе каждого обследования будет оформлено три протокола, соответствующих каждой из ситуаций. Если ребенок неоднократно выбирает, например, игровую ситуацию, не проявляя интереса к познавательному и личностному взаимодействию (что фиксируется в протоколе), взрослый, после того как ребенок сделал самостоятельный выбор, аккуратно, но настойчиво предлагает ему рассмотреть возможность выбора одной из двух оставшихся ситуаций общения (это также записывается в графах 5-10 протокола).

В протоколах фиксируются 6 показателей поведения детей:

- порядок выбора ситуаций;
- основной объект внимания в первые минуты опыта;

- характер активности по отношению к объекту внимания;
- уровень комфортности во время эксперимента;
- анализ речевых высказываний детей;
- желательная для ребенка продолжительность деятельности.

Типы общения выделяют по предпочтению одной из трех ситуаций: 1-я ситуация (совместная игра) - ситуативно-деловое общение;

2-я ситуация (чтение книг) - внеситуативно-познавательное общение;

3-я ситуация (беседа) - внеситуативно-личностное общение.

Оценка результатов: при определении ведущей формы общения у детей действия оцениваются в баллах. Важно акцентировать внимание на тематике и содержании речевых высказываний. Максимальное количество баллов присуждается за внеситуативные, социально значимые и оценочные высказывания, которые способность ребенка к демонстрируют внеситуативно-личностному взаимодействию со взрослыми (прил. 4). Во всех ситуациях подсчитывается общее количество баллов для каждого показателя. Доминирующей формой общения считается та, которая имеет наибольшую сумму баллов [62,24].

3. Методика «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной

Цель методики: выявить умение детей понять настроение партнера по его вербальному и невербальному поведению.

Назначение: выявление эмоционального состояния ребёнка, способности распознавать и выражать эмоции и коммуникативной открытости.

Материал: список ситуаций (соответствующие возрасту ребенка).

Участники: дети 3 – 7 лет.

Проведение исследования: задание проводилось в парах. Один из детей говорящий, а другой слушатель. Дети определяют между собой кто, в какой роли. Воспитатель говорит ребенку, который в роли «говорящего», одну фразу из списка: «У меня отобрали игрушку». «Я получил подарок». «Меня стукнул

мальчик». «Мне не дали конфету». «Я буду смотреть мультики». И «говорящий» должен передать эту фразу «слушателю». А «Слушатель должен определить, какое чувство было у сверстника в момент произнесения фразы (грусть, радость, стыд и т.д.). Потом дети меняются ролями.

Оценка результатов:

3 балла (высокий уровень) – ребенок самостоятельно правильно определяет эмоциональные состояния сверстника в момент произнесения фразы; способен с помощью речи, мимики, телодвижений передать различные чувства и состояния;

2 балла (средний уровень) – ребенок определяет эмоциональные состояния с помощью взрослого, фразу произносит эмоционально, но выражение чувств не всегда понятно;

1 балл (низкий уровень) – ребенок затрудняется в определении эмоциональных состояний сверстника или определяет неверно, при произнесении фразы не может передать различные эмоциональные состояния.

На заключительном этапе исследования был проведён количественный и качественный анализ результатов. Выявленные результаты исследования, при помощи используемых методик, сопоставлялись, анализировались после чего была осуществлена их последующая интерпретация.

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа с целью изучения коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи и эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей коммуникативных умений использованы следующие методики: методика «Картинки» по Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, методика диагностики форм общения по М. И. Лисиной, Методика «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной.

2.2 Особенности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Современные социальные условия предъявляют высокие требования к коммуникативным умениям детей. Дети с нарушениями речевого развития сталкиваются с серьезными трудностями в социальной адаптации, особенно при использовании вербального общения.

Рассмотрим распространенных критерии оценки проблем, уровня требующая сформированности коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. К ним относятся: стремление устанавливать контакт и способность его поддерживать; формирование положительного отношения как к окружающим, так и к самому себе, а также к различным видам деятельности; умение следовать социальным правилам и нормам; способность обращаться с просьбами и достигать договоренности с собеседником; навыки понимания эмоционального состояния партнера по общению и владение другими проявлениями эмоционального интеллекта; умение контролировать проявления агрессии и негативизма; проявление инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности; способность выбирать партнеров для совместной деятельности; а также навыки самостоятельного разрешения конфликтов [29].

В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью дошкольников во время занятий и игровой деятельности. Проводилась беседа с каждым ребенком, которая направлена на установление эмоционального контакта.

Во время экспериментального исследования анализ наблюдения за выбранными детьми помог выявить ряд характерных особенностей коммуникативного развития. Во-первых, дети с ТНР нередко испытывают трудности в понимании и выполнении вербальных инструкций, что проявляется в необходимости многократных повторений, дополнительного

показа или использования наглядных опор. Во-вторых, в общении со взрослыми они чаще проявляют пассивность, склонность к ожиданию прямого обращения и затрудняются самостоятельно инициировать контакт. Взаимодействие со сверстниками также осложнено: наблюдались трудности в умении вступать в игру, договариваться, распределять роли, а также повышенная чувствительность к конфликтным ситуациям.

Использование методики «Картинки» по Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной позволило определить степень коммуникативного развития дошкольников, межличностных отношений дошкольников, ориентации ребенка в социальной действительности, социального интеллекта.

При выполнении данной методики большинство детей проявляли интерес к предъявленным изображениям, однако не все могли самостоятельно и полноценно описать ситуацию на картинке. У части детей ответы на первый вопрос были краткими, обобщёнными («дети», «играют»), что свидетельствует о трудностях в понимании социальной ситуации и недостаточном уровне сформированности навыков социального восприятия. Такие затруднения наблюдались у трех испытуемых.

При переходе ко второму вопросу выяснилось, что детям с ТНР сложно предложить альтернативный вариант поведения в конфликтной ситуации. Наиболее распространёнными оказались ответы первого типа – уход от ситуации (например, «уйду», «не знаю, что делать», «пойду к маме»). Это отражает неуверенность в общении, слабость навыков разрешения конфликтов и отсутствие достаточного репертуара поведенческих стратегий. Около половины детей использовали именно такие ответы.

У небольшой части (двое детей) отмечались агрессивные варианты поведения («толкну», «побью»), что может быть связано как с фрустрацией из-за собственных речевых трудностей, так и с общими особенностями эмоционально-волевой сферы при ТНР. Однако большинство испытуемых не проявляли выраженной агрессии, демонстрируя скорее избегающее или

пассивное поведение.

Конструктивные и вербально-оценочные решения встречались значительно реже. Дети, способные дать такие ответы, как правило, лучше владели речевыми средствами, быстрее включались в диалог, показывали большую эмоциональную устойчивость и заинтересованность в поиске выхода из ситуации.

Подробные результаты исследования коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи с помощью методики «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной представлены в Приложении 7.

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения коммуникативной компетентности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения коммуникативной компетентности по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной

| Группа Уровень | Младшие группы (n=20) | |
|-------------------|--------------------------|----|
| | Абс. знач. | % |
| Низкий | 2 | 10 |
| Средний | 9 | 45 |
| Хороший | 6 | 30 |
| Высокий | 3 | 15 |

Исходя из данных, представленных в таблице 1, можно увидеть, что высокий уровень выявлен у 15% детей, что свидетельствует о наличии сформированных навыков социального взаимодействия у небольшой части дошкольников.

Хороший уровень продемонстрировали 30% участников, что указывает на то, что треть детей в целом справляется с коммуникативными задачами, хотя нуждается в дополнительной поддержке в сложных социальных

ситуациях.

Большая часть обследованных – 45% детей – характеризуется средним уровнем коммуникативной компетентности, что типично для дошкольников с ТНР. Эти дети в ряде ситуаций способны понимать содержание конфликтных сцен и выбирать приемлемые варианты решения, однако их ответы часто недостаточно развернуты или ситуативны, что свидетельствует о дефиците социального опыта и ограниченности речевых возможностей.

На низком уровне находится 10% детей. Они проявляют значительные трудности в интерпретации социальных ситуаций, избегают взаимодействия или демонстрируют коммуникативную беспомощность. Низкий уровень также связан с особенностями эмоционально-волевой сферы и ограниченностью словаря, что затрудняет вербализацию собственных решений и чувств.

Сравнительные результаты экспериментального исследования коммуникативной компетентности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи представлены на гистограмме 1 (рис.1).

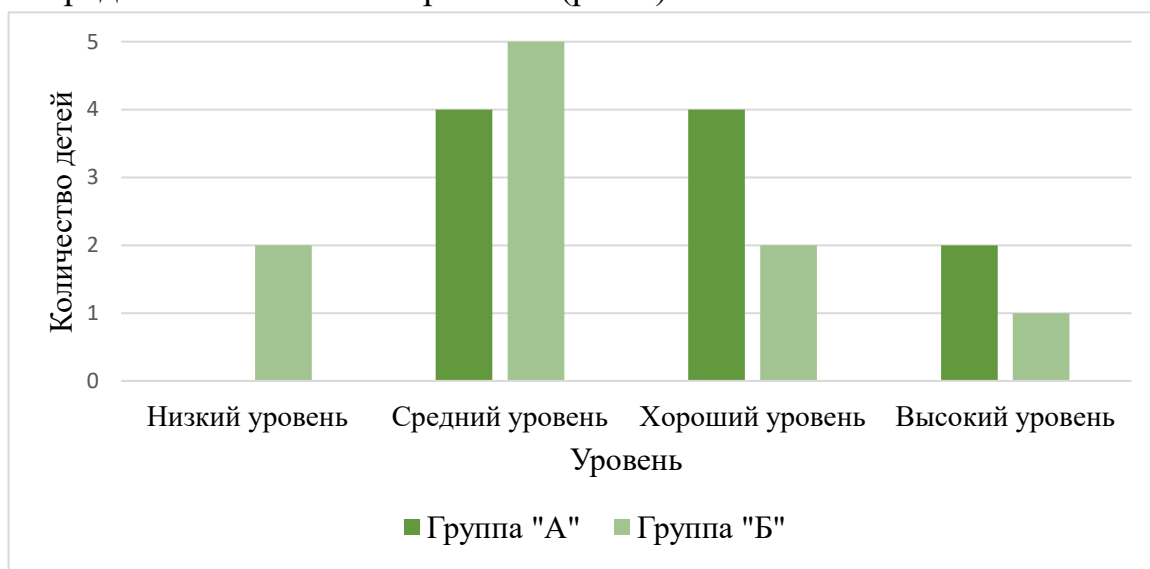


Рисунок 1. Сравнительные результаты изучения коммуникативной компетентности по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной

Данные на приведенной гистограмме показывают наличие существенных различий в сформированности коммуникативных навыков. В группе «А» преобладают дети с высоким и хорошим уровнями развития

коммуникации, что может свидетельствовать о более благоприятных условиях социализации, большем опыте взаимодействия со сверстниками или более эффективной коррекционной и воспитательной работе. В группе А отсутствуют дети с низким уровнем, средний и хороший уровень у одинакового количества детей, а высокий уровень получили два ребенка, что указывает на достаточную сформированность навыков общения у большинства участников.

В группе «Б» наблюдается более неоднородное распределение уровней: присутствует два ребёнка с низким уровнем, количество детей со средним уровнем преобладает над детьми с хорошим уровнем. Высокий уровень в группе «Б» получил всего один ребенок, что показывает недостаточную сформированность коммуникативных умений у части детей и может быть связано с более выраженными речевыми нарушениями, менее развитыми навыками социального взаимодействия или разницей в педагогических условиях.

Сравнение двух групп показывает, что группа «А» имеет более высокий общий уровень коммуникативной компетентности, тогда как группе «Б» требуется дополнительная поддержка, направленная на развитие навыков конструктивного общения, разрешения конфликтов и формирования социально приемлемых моделей поведения.

При помощи методики диагностики форм общения по М. И. Лисиной можно определить преобладающую форму общения ребёнка со взрослыми и сверстниками (ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную или внеситуативно-личностную), а также уровень сформированности потребности в общении. Методика позволяет выявить, какие мотивы лежат в основе коммуникативной активности ребёнка (потребность в эмоциональном контакте, совместной деятельности, познании или личностном взаимодействии), степень инициативности в общении, характер эмоциональных проявлений и чувствительность к отклику партнёра

по взаимодействию. Для дошкольников с ТНР особенно важно то, что методика даёт возможность оценить не только речевую сторону общения, но и невербальные средства коммуникации, особенности поведения в ситуации взаимодействия, а также уровень социальной направленности общения.

Подробные результаты исследования форм общения по М.И. Лисиной у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи представлены в Приложении 8.

Результаты, полученные в ходе изучения доминирующей формы общения у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты изучения доминирующей формы общения по методике диагностики форм общения по М. И. Лисиной

| Группа Форма общения | Младшие группы (n=20) | |
|------------------------------|-----------------------|----|
| | Абс. знач. | % |
| Ситуативно-деловое | 11 | 55 |
| Внеситуативно-познавательное | 6 | 30 |
| Внеситуативно-личностное | 3 | 15 |

Согласно данным, представленным в таблице 2, у большинства детей преобладала ситуативно-деловая форма общения, выявленная у 11 детей, что составляет 55%. Данная форма ориентирована в основном на совместную игровую деятельность. В процессе диагностики эти дети проявляли интерес прежде всего к предметам и игровым действиям, речь носила ситуативный характер, фразы были краткими и тесно связанными с конкретной ситуацией взаимодействия.

Внеситуативно-познавательная форма общения была диагностирована у 6 детей (30%). Эти дошкольники проявляли интерес к познавательным заданиям и книгам. Во время обследования они демонстрировали более

устойчивое внимание, задавали вопросы, однако их речевые высказывания оставались ограниченными по объёму и сложности, что характерно для детей с ТНР.

Внеситуативно-личностная форма общения выявлена также у 3 детей, что составляет 15%. Дети проявляли интерес к общению со взрослыми, стремились к диалогу или физическому контакту с ними. Проявляли эмоциональную открытость и относительную речевую инициативу.

Наглядно результаты исследования доминирующей формы общения у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи представлены на гистограмме 2 (рис.2).

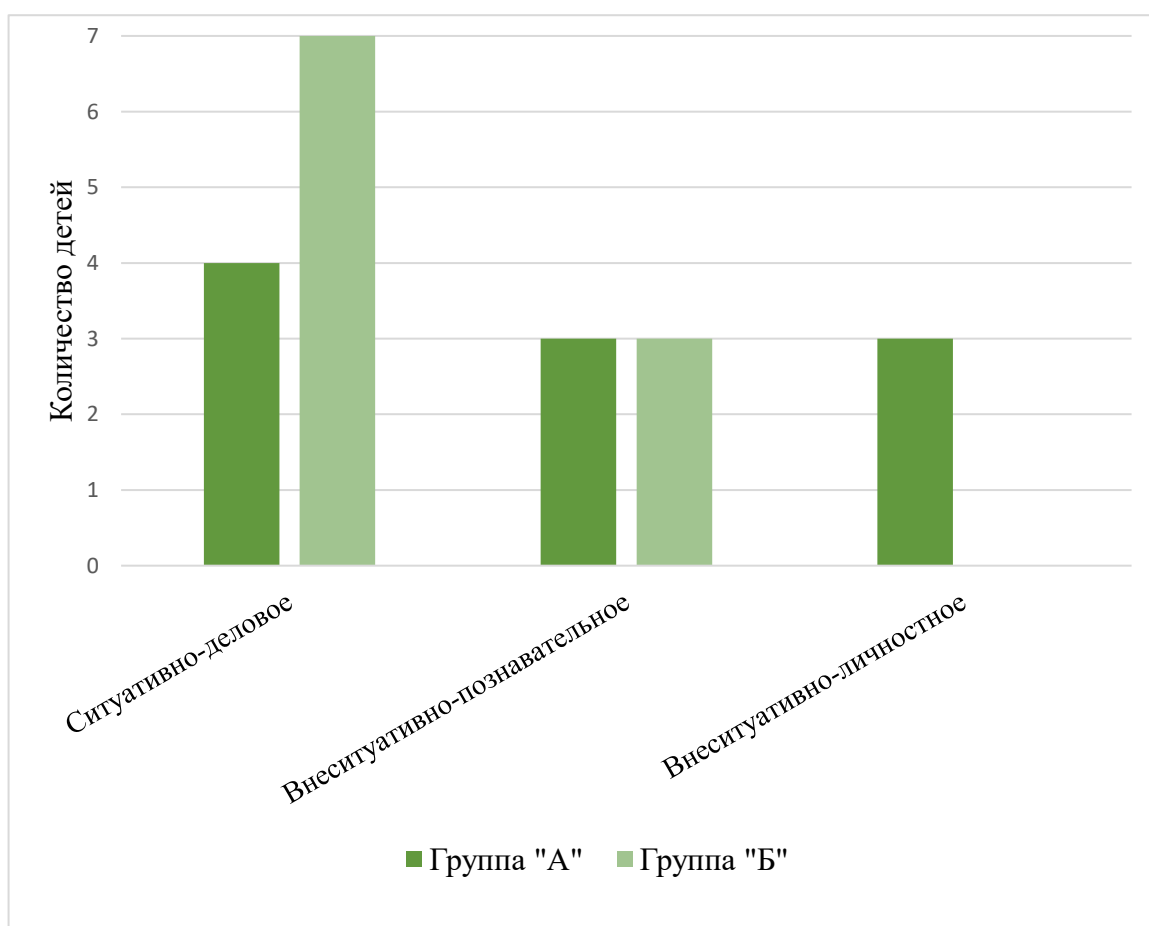


Рисунок 2. Результаты изучения форм общения по методике М.И. Лисиной

На гистограмме 2 наглядно показано, что в группе «А» наблюдается более равномерное распределение форм общения. У части детей преобладает внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение, что свидетельствует о способности выходить за рамки конкретной ситуации,

поддерживать диалог со взрослым, проявлять интерес к содержанию общения и личностному взаимодействию. Наличие детей с внеситуативно-личностной формой общения указывает на более высокий уровень коммуникативного развития и социального опыта.

В группе «Б» доминирует ситуативно-деловая форма общения, что отражает ориентацию детей преимущественно на совместную деятельность и предметные действия. Такие дети испытывают трудности в поддержании развернутого общения со взрослым вне игровой ситуации, реже проявляют инициативу в диалоге, их речевые высказывания носят ситуативный и ограниченный характер. Внеситуативно-личностная форма общения в группе Б не представлена, что указывает на более выраженные коммуникативные ограничения.

Таким образом, результаты диагностики показывают, что у детей группы «А» коммуникативное развитие является более сформированным, тогда как у дошкольников группы «Б» преобладает низший уровень форм общения, характерный для детей с тяжёлыми нарушениями речи.

Используя методику «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной, можно получить разностороннюю информацию об эмоционально-коммуникативной сфере дошкольников и особенностях их социального взаимодействия. С её помощью можно определить уровень сформированности эмоциональной отзывчивости ребёнка, способность распознавать и называть собственные эмоции и эмоциональные состояния других людей, а также умение соотносить переживания с конкретными жизненными ситуациями.

В ходе проведения методики «Зеркало настроения» дети работали в парах, роли «говорящего» и «слушателя» распределил педагог. В целом поведение дошкольников с ТНР отличалось неоднородностью и зависело как от уровня сформированности коммуникативных и эмоциональных навыков, так и от индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

Первая пара Даниил и Матвей. Даниил в роли «говорящего», старался

интонационно передать содержание фразы, но его эмоциональная выразительность была недостаточно чёткой, мимика и жесты использовались ограниченно. Матвей в роли «слушателя» испытывал затруднения при определении эмоций, часто делал паузы и обращался за помощью к взрослому. При смене ролей наблюдалась схожая картина: оба ребенка нуждались в поддержке и уточняющих вопросах со стороны взрослого.

Вторая пара Михаил и Артём. Михаил проявлял умеренную активность, использовал отдельные мимические реакции, но не всегда согласовывал их с речью. Артём испытывал выраженные трудности в распознавании эмоций сверстника, иногда называл эмоциональное состояние неверно или вовсе отказывался от ответа. В процессе выполнения задания дети демонстрировали напряжённость и неуверенность.

Третья пара Никита и Кирилл. Никита проявлял интерес к заданию, старался эмоционально окрашивать речь, активно использовал жесты. Кирилл в роли «слушателя» чаще всего правильно определял эмоции, однако в отдельных случаях путал сходные по проявлению состояния (грусть и обиду). При смене ролей отмечалась некоторая скованность, но в целом взаимодействие было достаточно продуктивным.

Четвёртая пара Алина и Виктория. Данная пара показала наиболее высокий уровень взаимодействия. Алина уверенно передавала эмоциональные состояния с помощью интонации, мимики и позы. Виктория точно и быстро определяла чувства сверстницы, аргументируя свой выбор. Дети активно взаимодействовали друг с другом, проявляли эмоциональную открытость и заинтересованность в задании.

Пятая пара София и Мария. София проявляла тревожность, говорила тихо, эмоциональная окраска речи была слабовыраженной. Мария в роли «слушателя» в большинстве случаев правильно определяла эмоциональное состояние, опираясь на контекст ситуации. После смены ролей Мария демонстрировала высокий уровень эмоциональной выразительности, что

облегчало Софии распознавание чувств.

Шестая пара Андрей и Илья. Андрей в роли «говорящего» проявлял умеренную активность, пытался передавать эмоциональное содержание фразы с помощью интонации, однако его мимика оставалась недостаточно выразительной. Илья в роли «слушателя» испытывал значительные трудности при распознавании эмоций, часто давал неверные ответы или вовсе затруднялся ответить. При смене ролей Илья демонстрировал речевую пассивность, эмоциональная выразительность практически отсутствовала. Взаимодействие детей было затруднено, требовалась постоянная поддержка взрослого.

Седьмая пара Егор и Роман. Егор активно включался в задание, старался передавать эмоциональные состояния с помощью интонации и мимики, однако не всегда делал это последовательно. Роман в роли «слушателя» испытывал трудности в определении эмоций, иногда давал импульсивные и неточные ответы. При смене ролей Роман демонстрировал недостаточную выразительность, эмоциональные состояния передавал слабо, что затрудняло их распознавание. Взаимодействие носило нестабильный характер.

Восьмая пара Тимофей и Дарья. Тимофей проявлял определённый интерес к заданию, однако его эмоциональная выразительность была недостаточно сформирована, мимика использовалась ограниченно. Дарья в роли «слушателя» в большинстве случаев правильно определяла базовые эмоции, но испытывала трудности при объяснении своего выбора. При смене ролей Дарья демонстрировала более уверенное поведение, однако также нуждалась в помощи взрослого. Взаимодействие детей было относительно продуктивным, но требовало поддержки.

Девятая пара Ксения и Варвара. Ксения уверенно выполняла задание, точно передавала эмоциональные состояния с помощью речи, мимики и жестов. Варвара в роли «слушателя» в большинстве случаев правильно определяла эмоции, однако не всегда могла аргументировать свой ответ. При

смене ролей Варвара демонстрировала достаточный уровень эмоциональной выразительности, а Ксения успешно распознавала передаваемые состояния. Взаимодействие детей носило устойчивый и продуктивный характер.

Десятая пара Полина и Максим. Полина в роли «говорящего» демонстрировала спокойное и достаточно уверенное поведение, старалась передавать эмоциональное содержание фразы, однако её выразительность оставалась ограниченной. Максим в роли «слушателя» испытывал выраженные трудности в распознавании эмоций, часто избегал ответа или давал неверные варианты. При смене ролей Максим проявлял пассивность, не стремился к активному выполнению задания. Взаимодействие детей было затруднено, отмечалась необходимость постоянной помощи со стороны взрослого.

Подробные результаты исследования эмоционально-коммуникативной сферы у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи с помощью методики «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной представлены в Приложении 9.

Результаты, полученные в ходе изучения эмоционально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты изучения эмоционально-коммуникативной сферы по методике «Зеркало настроения» О.В. Дыбиной

| Группа Уровень | Младшие группы (n=20) | |
|-------------------|--------------------------|----|
| | Абс. знач. | % |
| Низкий | 7 | 35 |
| Средний | 10 | 50 |
| Высокий | 3 | 15 |

На основе данных представленных в таблице 3, можно понять, что у большинства дошкольников с ТНР уровень сформированности эмоционально-

коммуникативных умений находится на среднем или низком уровнях.

Половина детей (50%) показали средний уровень. На данном уровне дети в целом правильно распознавали эмоциональное состояние сверстника, однако нуждались в дополнительной помощи взрослого и испытывали трудности в выразительной передаче эмоций.

У 35% детей был выявлен низкий уровень, что проявлялось в затруднениях при определении эмоций партнёра, однообразной интонации речи, слабой мимической выразительности и скованности поведения.

Лишь 15% дошкольников показали высокий уровень эмоционально-коммуникативных умений. Они уверенно передавали эмоциональные состояния, правильно распознавали чувства сверстника и показали коммуникативную открытость.

Сравнительные результаты экспериментального исследования эмоционально-коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи представлены на гистограмме 3 (рис.3).

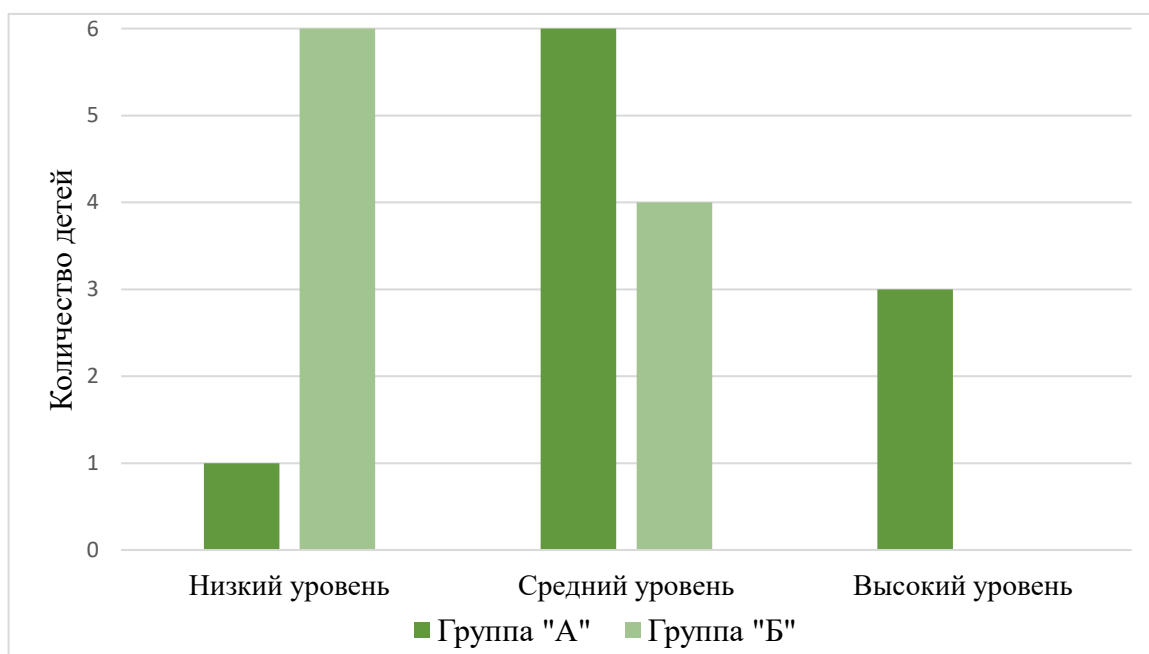


Рисунок 3. Сравнительные результаты изучения эмоционально-коммуникативной сферы по методике «Зеркало настроения» О.В. Дыбиной

На гистограмме 3 наглядно видны различия в уровне сформированности эмоционально-коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми

нарушениями речи в группах «А» и «Б».

В группе «А» преобладают дети с средним и высоким уровнем развития способности распознавать и передавать эмоциональные состояния сверстника, что проявлялось в активном использовании мимики, интонаций и жестов, помощь взрослого практически не требовалась.

В группе «Б», напротив, отмечается преобладание низкого уровня развития эмоционально-коммуникативных умений. Дети данной группы чаще испытывали затруднения при определении эмоционального состояния партнёра, нуждались в уточняющих вопросах и помощи со стороны взрослого, а также передача чувств с помощью невербальных средств была менее выразительной.

Данные результаты показывают, что в группе «А» более благоприятное развитие эмоциональной отзывчивости и коммуникативной открытости, так как детей с низким уровнем в ней нет. В группе «Б» результаты ниже, эмоциональная сфера детей развита слабее и коммуникативные навыки плохо сформированы, что обусловлено наличием ребенка с низким уровнем и малым количеством детей с высоким уровнем.

Таким образом, проведённое исследование по изучению коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи показало, что у данной категории детей присутствуют сложности с освоением коммуникативных компетенций, эмоциональной отзывчивости и вовлеченности. Выявленные показатели сильно осложняют освоение ребёнком дальнейшей образовательной программы, затрудняют его социализацию и внедрение в общество в целом. Данные недостатки нуждаются в комплексной коррекции путём разработки и реализации специальной психолого-педагогической программы.

Выводы по второй главе

1. Базой для исследования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи послужила КГБУ СО «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга». В исследовании приняли участие 20 детей из младших групп «А» и «Б».

2. Критерии комплектования экспериментальной выборки: схожесть показателей возраста (4-6 лет); схожесть клинической картины нарушения (F80 – «Специфические расстройства развития речи и языка») по заключению ПМПК; а также нахождение в параллельных младших группах «А» и «Б» в реабилитационном центре «Радуга».

3. Изучение особенностей коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи проводилось в три этапа: подготовительный, экспериментальный и заключительный.

Подготовительный этап состоял из изучения данных о детях с тяжёлыми нарушениями речи дошкольного возраста, анализ личных дел и заключений психолога.

Экспериментальный этап осуществлялся с помощью таких методов как: наблюдение, беседа и экспериментальные процедуры, реализованные с использованием валидных и надежных психодиагностических методик: методика «Картинки» по Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной, методика диагностики форм общения по М. И. Лисиной, методика «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной.

Заключительный этап заключался в оформлении результатов исследования.

4. При проведении методики «Картинки» по Е.О. Смирновой и Е.А. Калягиной было выявлено, что у 2 детей (20%) выявлен высокий уровень коммуникативной компетентности. Хороший уровень диагностирован у 3 детей (30%). У большей части детей, а именно 40%, выявлен средний уровень

коммуникативной компетентности, что типично для детей дошкольного возраста с ТНР. На низком уровне оказались 10% детей, что указывает на сложности в освоении коммуникативных норм такими детьми.

5. При помощи методики диагностики форм общения по М. И. Лисиной удалось выявить, что у большинства детей преобладает ситуативно-деловая форма общения. Она выявлена у 4 детей (40%), они в первую очередь проявляли интерес к игровой деятельности, а фразы были короткими и ситуативными. У 3 детей (30%) выявлена внеситуативно-познавательная форма общения. Такие дети были более эмоционально открыты, но речевые высказывания были ограниченными. Также у 3 детей (30%) была диагностирована внеситуативно-личностная форма общения, у них проявлялся интерес к общению со взрослым, они стремились к диалогу и активно проявляли речевую инициативу.

6. Использование методики «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной помогло выявить, что у большинства детей с тяжёлыми нарушениями речи средний или низкий уровень сформированности эмоционально-коммуникативных умений. 5 детей (50%) показали средний уровень, что проявлялось в правильном распознавании эмоций партнера, но с небольшой помощью взрослого. У 3 детей (30%) диагностирован низкий уровень эмоционально-коммуникативных умений, таким детям сложно было определять эмоции партнера и самим показывать различные эмоциональные состояния. Всего 2 ребенка (20%) показали высокий уровень умений, у них хорошо получалось узнавать эмоции и передавать свои.

7. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу о том, что у детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи есть особенности развития коммуникативных умений. Данные особенности выражаются в ограниченности речевых средств, несформированности эмоционально-коммуникативных умений и неспособности выражать собственные эмоции и переживания через невербальные средства.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1 Научно-методологические подходы к коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Разработка путей и методов, способствующих коррекции коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, является актуальной задачей современной специальной психологии и педагогики, поскольку нарушения речи затрудняют не только овладение языковыми средствами, но и полноценное взаимодействие со взрослыми и сверстниками, развитие инициативности, эмоциональной отзывчивости и навыков сотрудничества [95].

Проблема развития коммуникативных умений у детей дошкольного возраста рассматривалась в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, Д.И. Фельдштейна, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Л.М. Шипицыной и О.В. Защиринской. Исследователи подчёркивают, что общение является важнейшим условием психического развития ребёнка, а при ТНР коррекционная работа должна быть направлена не только на формирование речи, но и на развитие эмоционально-личностной готовности к взаимодействию, способности понимать партнёра и вступать в диалог [41].

Разработка принципов как основополагающих, отправных идей, является чрезвычайно важной в теории и практике психологической коррекции. Подробное описание принципов приводится в работах А. А. Осиповой (2002).

1. Деятельностный принцип коррекции. Основой данного принципа является положение о ведущей роли деятельности в психическом развитии ребёнка. Коррекция коммуникативных умений у дошкольников с ТНР должна осуществляться в процессе ведущей для данного возраста деятельности –

игры, совместных действий, общения со взрослым. Именно в деятельности ребёнок осваивает речевые средства, учится понимать обращённую речь, выражать свои мысли и учитывать позицию партнёра [66].

2. Принцип единства диагностики и коррекции. Коррекционная работа должна строиться на основе предварительного комплексного изучения уровня речевого и коммуникативного развития ребёнка. Диагностика позволяет выявить особенности речевой активности, формы общения, эмоциональную отзывчивость, трудности в установлении контакта и подобрать адекватные методы воздействия. На основе полученных данных выстраивается индивидуальный маршрут коррекционной помощи [70].

3. Принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей развития. Организация коррекционной работы должна учитывать возраст ребёнка, степень выраженности речевого дефекта, особенности эмоциональной сферы, темп деятельности и личностные качества. У дошкольников с ТНР нарушения проявляются неодинаково, поэтому содержание работы должно подбираться индивидуально [17].

4. Принцип учёта зоны ближайшего развития. Согласно положениям Л.С. Выготского, развитие ребёнка происходит в сотрудничестве со взрослым и более компетентным партнёром. Коррекция коммуникативных умений должна быть направлена на постепенное расширение возможностей ребёнка в общении: от ситуативного взаимодействия к более осознанному и личностно значимому общению. Взрослый выступает образцом речевого поведения и источником эмоциональной поддержки [15].

5. Принцип постепенного усложнения материала. Коррекционная работа должна строиться последовательно: от простых форм взаимодействия к более сложным коммуникативным действиям. Постепенное усложнение заданий способствует формированию уверенности ребёнка, снижает тревожность и поддерживает мотивацию к общению [16].

6. Принцип опоры на сохранные стороны развития. У дошкольников с ТНР при недостаточной сформированности речевых средств могут быть сохранены игровая мотивация, эмоциональная отзывчивость, невербальные способы общения. В коррекционной работе важно использовать жесты, мимику, предметно-действенные формы взаимодействия, эмоциональное подкрепление, постепенно переводя ребёнка к более произвольным речевым действиям [14].

7. Принцип эмоционального комфорта и положительной мотивации. Эффективность коррекции коммуникативных умений во многом зависит от эмоционального состояния ребёнка. Дошкольники с ТНР нередко испытывают тревожность, неуверенность, страх речевой неудачи. Поэтому коррекционная работа должна проходить в доброжелательной атмосфере, исключая ситуацию неуспеха, с поддержкой инициативы ребёнка и созданием условий для положительных эмоций в процессе общения [7].

Основой коррекционной работы по развитию коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи являются следующие положения:

1. Воспитывающая и развивающая направленность коррекционного воздействия;
2. Научность и доступность используемых методов и приёмов; систематичность и последовательность формирования коммуникативных навыков;
3. Связь коррекционной работы с реальными жизненными ситуациями общения;
4. Принцип коррекционной направленности обучения;
5. Принцип наглядности и опоры на практическую деятельность;
6. Сознательность и активность ребёнка в процессе общения;
7. Индивидуальный и дифференцированный подход с учётом структуры речевого дефекта;

8. Прочность формирования речевых, коммуникативных и социальных умений [88].

Коррекционно-развивающая программа по формированию коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи является необходимым направлением психолого-педагогической помощи детям данной категории. Организация коррекционно-развивающих занятий с учётом уровня речевого развития, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка позволяет оказывать целенаправленное воздействие на формирование речевой активности, навыков взаимодействия со взрослыми и сверстниками [96].

Для эффективного воздействия на коммуникативную сферу дошкольников с ТНР необходимо создавать условия, способствующие развитию понимания обращённой речи, умения вступать в контакт, поддерживать диалог, выражать свои мысли и чувства, использовать речевые и неречевые средства общения. Важное значение имеет формирование у детей способности понимать эмоциональное состояние партнёра по взаимодействию, учитывать ситуацию общения, соблюдать очередность высказываний, договариваться и конструктивно разрешать конфликтные ситуации [61].

В процессе коррекционной работы необходимо включать в каждое занятие игровые упражнения, направленные на развитие речевой инициативы, коммуникативной активности, эмоциональной отзывчивости и навыков сотрудничества. Для дошкольников с ТНР особенно значимы сюжетно-ролевые игры, коммуникативные этюды, игровые проблемные ситуации, упражнения на развитие диалогической речи, понимания эмоций и взаимодействия в паре или группе. Использование игровых методов повышает мотивацию ребёнка, снижает тревожность и способствует более успешному усвоению коммуникативных навыков [76].

При организации коррекционно-развивающей работы важно помнить, что её основной целью является не только преодоление речевых трудностей, но и формирование у ребёнка устойчивой потребности в общении, уверенности в собственных возможностях, способности устанавливать и поддерживать положительные контакты с окружающими. Именно систематическая и целенаправленная работа позволяет создать условия для успешной социальной адаптации дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи [48].

Профессиональная готовность специалиста к коррекционному воздействию включает три взаимосвязанных компонента, выделенных А. А. Осиповой (2002):

- Теоретический – знание закономерностей речевого и коммуникативного развития дошкольников с ТНР, понимание целей, задач и принципов коррекционной работы;
- Практический – владение методами диагностики, игровыми и развивающими технологиями, направленными на формирование коммуникативных навыков;
- Личностный – способность специалиста к эмпатии, созданию благоприятного эмоционального контакта, поддержке ребёнка и формированию ситуации успеха в процессе взаимодействия.

Коррекция коммуникативных умений у детей с тяжёлыми нарушениями речи имеет ряд положений:

1. Учитывая недоразвитие речевых и коммуникативных механизмов у детей с тяжёлыми нарушениями речи, необходимо создавать специальные условия для формирования общения: использовать наглядную опору, включать различные каналы восприятия (речевой, зрительный, двигательный), опираться на жизненный опыт ребёнка и обеспечивать постепенное усложнение коммуникативных задач.

2. Важное значение в формировании коммуникативных умений имеет систематическое повторение и закрепление навыков общения в различных ситуациях. Дети с тяжёлыми нарушениями речи нуждаются в большем количестве повторений коммуникативных действий (обращение, просьба, ответ, диалог), что способствует их автоматизации и переносу в повседневную деятельность.

3. Необходимо использовать различные формы и способы отработки коммуникативных навыков, избегая формального воспроизведения. Используемые задания должны активизировать речевую и познавательную деятельность, побуждать ребёнка к инициативному общению, выражению своих мыслей и эмоций.

4. Существенным направлением коррекционной работы является формирование осознанных коммуникативных действий: умения устанавливать контакт, поддерживать диалог, учитывать партнёра по общению, а также развитие произвольности коммуникативного поведения.

5. Следует обучать детей доступным способам общения: использованию речевых формул, невербальных средств (жестов, мимики, интонации), умению задавать вопросы, выражать просьбы, согласие или отказ, а также строить элементарные высказывания.

6. Эффективным является использование игровых и коммуникативных ситуаций, моделирующих реальные жизненные условия. Ролевые и сюжетно-игровые методы способствуют развитию инициативности, эмоциональной отзывчивости и формированию навыков взаимодействия со сверстниками.

7. Особое внимание следует уделять развитию эмоциональной сферы: формированию способности распознавать и называть эмоции, соотносить их с ситуацией, адекватно выражать свои переживания и понимать эмоциональные состояния других людей.

Проведение коррекционно-развивающих занятий, направленных на формирование коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, предполагает чёткую структурную организацию, обеспечивающую целенаправленное воздействие на речевые и социально-коммуникативные компоненты деятельности. По своей структуре занятие включает вводную, основную и заключительную части.

Вводная часть занятия является важным этапом, на котором формируется положительный эмоциональный фон и устанавливается психологический контакт между ребёнком и специалистом. Создание благоприятной атмосферы способствует снижению тревожности, характерной для детей с ТНР, и повышает их готовность к включению в коммуникативное взаимодействие. На данном этапе используются игровые упражнения, направленные на эмоциональное раскрепощение, развитие внимания к партнёру и настрой на совместную деятельность. Формирование положительного эмоционального настроя является необходимым условием успешного усвоения коммуникативных навыков [20].

Основная часть занятия базируется на системе специально подобранных заданий, направленных на развитие различных компонентов коммуникативной деятельности: понимания обращённой речи, формирования диалогической речи, развития речевой инициативы, навыков взаимодействия и сотрудничества. Особое значение имеет многократность выполнения упражнений, так как у детей с ТНР формирование коммуникативных навыков требует повторяемости и закрепления. При этом важно обеспечивать разнообразие форм подачи материала при сохранении его коррекционной направленности, что позволяет поддерживать интерес ребёнка к деятельности и способствует более эффективному усвоению коммуникативных умений [10].

Заключительная часть занятия направлена на подведение итогов, оценку деятельности ребёнка в эмоциональном и смысловом аспектах, закрепление положительного опыта общения и формирование положительной мотивации

к дальнейшему участию в коррекционно-развивающей деятельности. В рамках данного этапа обсуждаются успехи детей, возникавшие трудности и способы их преодоления, а также создаются условия для осознания ребёнком собственных достижений. Важно завершать занятие в эмоционально благоприятной обстановке, что способствует формированию устойчивого интереса к общению и снижению коммуникативной скованности [4].

Таким образом, организация коррекционно-развивающих занятий по формированию коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи основывается на системном, поэтапном подходе, ориентированном на развитие речевой активности, социального взаимодействия и эмоциональной сферы, с обязательным учётом индивидуальных особенностей каждого ребёнка [3].

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

Анализ результатов проведённого нами исследования показал, что уровень сформированности коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи является неоднородным и в ряде случаев недостаточным. У значительной части детей выявлены средний и низкий уровни коммуникативной компетентности, что проявляется в трудностях понимания социальных ситуаций, недостаточной речевой активности, склонности к избеганию общения, а также в использовании неадекватных способов реагирования в конфликтных ситуациях (например, уход от взаимодействия или агрессивные реакции).

У детей данной группы преобладает ситуативно-деловая форма общения, что свидетельствует о недостаточной сформированности более высоких форм коммуникативной деятельности – внеситуативно-

познавательной и внеситуативно-личностной. Это проявляется в ограниченности речевых высказываний, слабой инициативности в диалоге, трудностях в выражении собственных мыслей и понимании эмоционального состояния партнёра по общению.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Разработанная программа носит комплексный характер и строится на основе поэтапного формирования коммуникативной деятельности: от установления контакта и развития элементарных форм взаимодействия к формированию более сложных навыков диалогического общения и сотрудничества. Особое внимание уделяется постепенному переходу от индивидуальных форм работы к парным и групповым, что обеспечивает снижение коммуникативной тревожности и способствует успешному включению детей в совместную деятельность.

В рамках программы используются взаимосвязанные группы методов и приёмов, обеспечивающие воздействие на различные компоненты коммуникативной деятельности. Прежде всего, применяются игровые методы (сюжетно-ролевые игры, коммуникативные этюды, игровые ситуации), которые выступают ведущим средством формирования навыков взаимодействия, так как соответствуют возрастным особенностям дошкольников и способствуют естественному включению ребёнка в процесс общения. Существенное место занимают речевые методы, включающие упражнения на составление диалогов, ответы на вопросы, моделирование высказываний, направленные на развитие речевой инициативы, связной речи и умения выражать свои мысли.

Отдельную группу составляют методы моделирования коммуникативных ситуаций, в рамках которых дети учатся адекватным способам поведения в различных ситуациях общения, включая разрешение конфликтов и сотрудничество со сверстниками. Для развития эмоциональной сферы используются элементы психогимнастики, упражнения на распознавание и выражение эмоций, направленные на формирование эмпатии и понимания эмоциональных состояний других людей. В качестве вспомогательных средств активно применяются приёмы наглядности (сюжетные картинки, карточки эмоций), облегчающие понимание содержания общения, а также упражнения на развитие саморегуляции, способствующие снижению тревожности и импульсивности.

Использование данных методов и приёмов обеспечивает целенаправленное воздействие на различные компоненты коммуникативной деятельности и способствует более эффективному формированию коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Целевая направленность разработанной коррекционно-развивающей программы заключается в формировании коммуникативной компетентности у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи через развитие речевой активности, навыков диалогического общения, понимания коммуникативных ситуаций и адекватного поведения в них. Программа ориентирована на преодоление выявленных трудностей (неуверенность, тревожность, импульсивность, избегание общения), а также на развитие эмоциональной отзывчивости, саморегуляции и способности к конструктивному взаимодействию со взрослыми и сверстниками, обеспечивая постепенный переход от ситуативных форм общения к более высоким и способствуя успешной социализации детей.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие задачи коррекционной программы:

1. развитие понимания обращённой речи и коммуникативных ситуаций;
2. формирование навыков вступления в контакт и поддержания диалога, развитие речевой инициативы;
3. развитие эмоциональной сферы, включая понимание эмоций и формирование эмпатии;
4. формирование навыков конструктивного взаимодействия, саморегуляции и адекватного поведения в различных ситуациях общения.

Объем программы: всего разработано 16 занятий, длительностью по 30 минут, 2 занятия в неделю. Занятия проводились в кабинете дефектолога. Психокоррекционный комплекс включает в себя 3 блока.

1. Подготовительный блок. Направлен на установление эмоционального контакта с детьми, снижение тревожности, формирование доверия к специалисту и развитие готовности к взаимодействию. На данном этапе преобладают индивидуальные занятия, используются игровые и эмоционально-развивающие упражнения, направленные на включение ребёнка в процесс общения.

2. Формирующий блок. Является основным этапом программы и направлен на развитие коммуникативных умений: понимания обращённой речи, формирования диалогической речи, речевой инициативы, навыков взаимодействия и сотрудничества. В рамках данного блока осуществляется постепенный переход от индивидуальной работы к парной и подгрупповой, вводятся задания на моделирование коммуникативных ситуаций, развитие эмоциональной отзывчивости и формирование конструктивного поведения.

3. Заключительный (контрольно-обобщающий) блок. Направлен на закрепление сформированных коммуникативных навыков, их перенос в различные ситуации общения, а также оценку эффективности коррекционной работы. На данном этапе преобладают подгрупповые формы работы, включающие совместную деятельность, игровые задания на взаимодействие и

итоговые упражнения, способствующие обобщению полученного опыта общения.

Оценка эффективности программы. Оценка эффективности коррекционных воздействий осуществлялась посредством организации и проведения повторной психодиагностики, обработки данных диагностического обследования, заключения о результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Таблица 4. Планирование занятий по развитию и коррекции коммуникативных умений у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи

| № занятия | Структура занятия | Цель | Время проведения (мин.) |
|----------------|--|---|-------------------------|
| 1 | Приветствие | Установление контакта, снижение тревожности | 3 |
| | Игра «Передай улыбку» | Создание положительного эмоционального фона | 5 |
| | Упражнение «Назови себя и покажи движение» | Развитие речевой инициативы | 7 |
| | Игра «Попроси игрушку» | Формирование навыков обращения | 10 |
| | Ритуал прощания | Подведение итогов | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 2 | Приветствие | Установление контакта | 3 |
| | Упражнение «Зеркало эмоций» | Развитие понимания эмоций | 7 |
| | Игра с карточками «Угадай настроение» | Формирование эмпатии | 10 |
| | Обсуждение эмоций | Развитие речевой активности | 5 |
| | Прощание | Закрепление результата | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |

Продолжение таблицы 4

| | | | |
|----------------|--|--|----|
| 3 | Приветствие | Настрой на работу | 3 |
| | Игра «Скажи, что хочешь» | Развитие просьбы | 7 |
| | Упражнение «Попроси правильно» | Формирование вежливости | 10 |
| | Закрепление навыка | Развитие речи | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 4 | Приветствие | Контакт | 3 |
| | Упражнение «Слушай и делай» | Развитие понимания речи | 7 |
| | Дидактическая игра «Кто что делает?» (по сюжетным картинкам) | Формирование понимания речевых инструкций и действий персонажей, развитие связной речи | 10 |
| | Упражнение «Покажи правильно» | Закрепление понимания инструкций через действие | 5 |
| | Прощание | Подведение итогов, закрепление результата | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 5 | Приветствие | Установление эмоционального контакта | 3 |
| | Дыхательное упражнение «Свеча» | Развитие речевого дыхания, снижение тревожности | 7 |
| | Игра «Стоп» | Формирование саморегуляции и контроля поведения | 10 |
| | Прогрессивная мышечная релаксация по Джекобсону | Снижение мышечного напряжения, формирование навыков расслабления | 5 |
| | Прощание | Подведение итогов, закрепление состояния спокойствия | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |

Продолжение таблицы 4

| | | | |
|----------------|---|--|----|
| 6 | Приветствие | Установление контакта, настрой на взаимодействие | 5 |
| | Рассматривание сюжетных картинок («Дети играют», «В магазине», «На детской площадке») | Развитие понимания коммуникативных ситуаций | 10 |
| | Диалог по картинке | Формирование диалогической речи и умения отвечать на вопросы | 10 |
| | Прощание | Подведение итогов | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 7 | Приветствие | Установление контакта | 3 |
| | Игра «Собери вместе пазл» | Взаимодействие с партнером, выполнение совместного задания | 10 |
| | Игра «Передай предмет» | Умение формировать просьбы и умения делиться | 7 |
| | Обсуждение | Осознание опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 8 | Приветствие | Установление контакта | 3 |
| | Игра «Сделаем вместе» | Формирование навыка сотрудничества | 7 |
| | Конструирование «Построй вместе» | Навыки сотрудничества | 10 |
| | Обсуждение | Закрепление полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |

Продолжение таблицы 4

| | | | |
|----|--|--|----------------|
| 9 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | Игра «Интервью» | Развитие навыка задавать вопросы | 7 |
| | Вопросы по сюжетным картинкам | Речевая активность | 10 |
| | Диалог | Закрепление полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| | | | ИТОГО: 30 мин. |
| 10 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | «Угадай эмоцию» | Развитие эмпатии | 7 |
| | Этюды по Чистяковой | Формирование навыка безопасно выражать свои чувства | 10 |
| | Обсуждение | Осознание полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| | | | ИТОГО: 30 мин. |
| 11 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | Игры на очередность «Торт», «Полянка», «Крестики-нолики» | Формирование самоконтроля, умения придерживаться очереди | 7 |
| | Настольная игра | Закрепление навыка очередности, совместная деятельность | 10 |
| | Обсуждение | Закрепление полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| | | | ИТОГО: 30 мин. |

Окончание таблицы 4

| | | | |
|----------------|---|---|----|
| 12 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | «Ролевое проигрывание ситуаций» | Развитие понимания ситуаций и эмпатии | 17 |
| | Обсуждение | Закрепление полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 13 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | Рассматривание сюжетных картинок конфликтных ситуаций | Обсуждение картинок, анализ ситуаций на них | 7 |
| | Ролевая игра по сюжетам картинок | Формирование навыка выхода из конфликта | 10 |
| | Обсуждение | Закрепление полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 14 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | Беседа о важности правил поведения | Формирование понятия о нормах поведения | 10 |
| | Игра «Можно-нельзя» | Закрепление норм поведения в разных ситуациях | 7 |
| | Обсуждение | Закрепление полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 15 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | Игра «Зайки и слоники» | Развитие уверенности | 7 |
| | Рассказ о себе | Формирование навыка представить себя | 10 |
| | Обсуждение | Закрепление полученного опыта | 5 |
| | Прощание | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |
| 16 | Приветствие | Создание эмоционального настроения | 3 |
| | Квест по станциям | Закрепление полученных навыков | 12 |
| | Создание общего плаката | Создание общего рисунка на тему дружбы | 10 |
| | Обсуждение | Итог | 5 |
| ИТОГО: 30 мин. | | | |

Таким образом, на основе результатов проведенного обследования нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции коммуникативных навыков детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Реализация представленной нами программы позволит своевременно провести коррекцию недостатков коммуникативного развития у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

3.3 Контрольный эксперимент и его анализ

По завершении реализации психологической программы по коррекции коммуникативных умений детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи был проведен контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные для реализации констатирующего этапа исследования.

Для проверки эффективности осуществляемой программы все дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи еще до начала формирующего эксперимента была разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ) с целью выявления динамических изменений, произошедших благодаря коррекционному воздействию, а также с целью анализа полученных данных с результатами констатирующего эксперимента. Оценка результатов эффективности психокоррекционной программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 10 дошкольников из группы «Б», продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Именно с этой группой детей осуществлялась коррекционная работа. С контрольной группой «А» формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента проводился посредством того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. Методика «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной
2. Методика диагностики форм общения по М. И. Лисиной
3. Методика «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной

Результаты, полученные в ходе повторной диагностики, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Перед проведением повторного психодиагностического обследования был установлен положительный эмоциональный контакт с детьми, создана доброжелательная и доверительная атмосфера. Дошкольники с удовольствием коммуницировали, проявляли интерес к заданиям и с желанием согласились их выполнить.

Развернутые результаты, выявленные в ходе использования методики «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной в экспериментальной и контрольной группах до и после формирующего эксперимента, отражены в таблице 5.

Анализируя данные, которые представлены в таблице 5, можно заметить, что в ЭГ отмечается положительная динамика. Также мы видим, что дошкольники, составляющие контрольную группу, свой результат не улучшили.

Таблица 5. Сравнительные результаты по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной

| Значения Уровень | До эксперимента | | | | После эксперимента | | | |
|---------------------|-----------------|----|------------|----|--------------------|----|------------|----|
| | ЭГ | | КГ | | ЭГ | | КГ | |
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Низкий | 2 | 20 | 0 | 0 | 1 | 10 | 0 | 0 |
| Средний | 5 | 50 | 4 | 40 | 3 | 30 | 4 | 40 |
| Хороший | 2 | 20 | 4 | 40 | 4 | 40 | 4 | 40 |
| Высокий | 1 | 10 | 2 | 20 | 2 | 20 | 2 | 20 |

Исходя из результатов, представленных в таблице 5 наглядно отражающих динамику уровня коммуникативной компетентности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, можно сделать вывод о положительном влиянии проведённой коррекционно-развивающей программы. Так, в экспериментальной группе после проведения формирующего эксперимента наблюдается снижение количества детей с низким уровнем коммуникативной компетентности (с 20% до 10%) и значительное уменьшение доли детей со средним уровнем (с 50% до 30%). Одновременно отмечается увеличение числа детей с хорошим уровнем (с 20% до 40%) и высоким уровнем (с 10% до 20%), что свидетельствует о формировании более развитых навыков общения, способности к взаимодействию и пониманию коммуникативных ситуаций.

В контрольной группе, напротив, положительная динамика не выявлена. Показатели уровня коммуникативной компетентности остаются в целом стабильными, без существенных количественных и качественных изменений. Незначительные колебания распределения уровней носят вариативный характер и не свидетельствуют о системных сдвигах. Полученные данные позволяют заключить, что при отсутствии целенаправленного

психокоррекционного воздействия развитие коммуникативных умений у дошкольников происходит медленно и не приводит к заметным улучшениям.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения коммуникативной компетентности в экспериментальной группе детей дошкольного возраста с ТНР до и после эксперимента представлены на гистограммах 4 и 5 (рис.4,5).

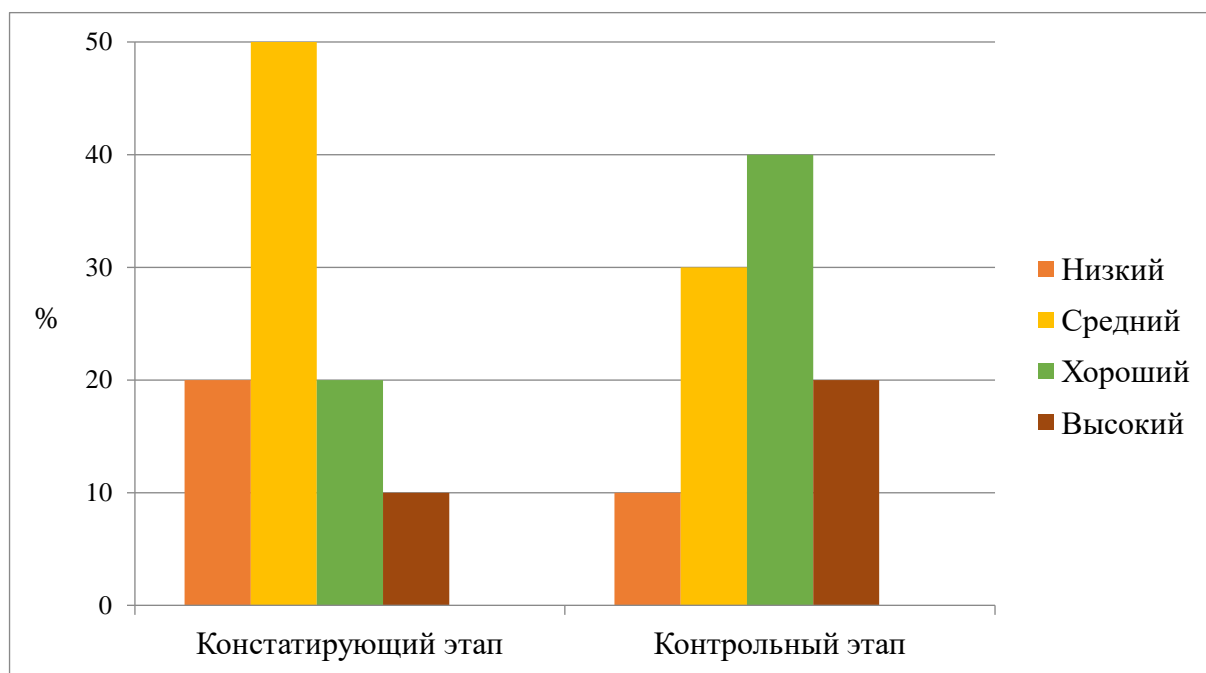


Рисунок 4. Результаты изучения коммуникативной компетентности по методике «Картинки» Е.О. Смирновой, Е.А. Калягиной до и после формирующего эксперимента

Обобщая результаты, отражённые на гистограмме, важно отметить наличие положительной динамики в уровне коммуникативной компетентности дошкольников экспериментальной группы. После проведения формирующего эксперимента наблюдается снижение количества детей с низким уровнем (на 10%) и уменьшение доли детей со средним уровнем (на 20%). В то же время увеличилось число дошкольников с хорошим уровнем коммуникативной компетентности (на 20%) и высоким уровнем (на 10%). Это свидетельствует о формировании у детей более развитых навыков общения, способности к установлению контакта и конструктивному взаимодействию.

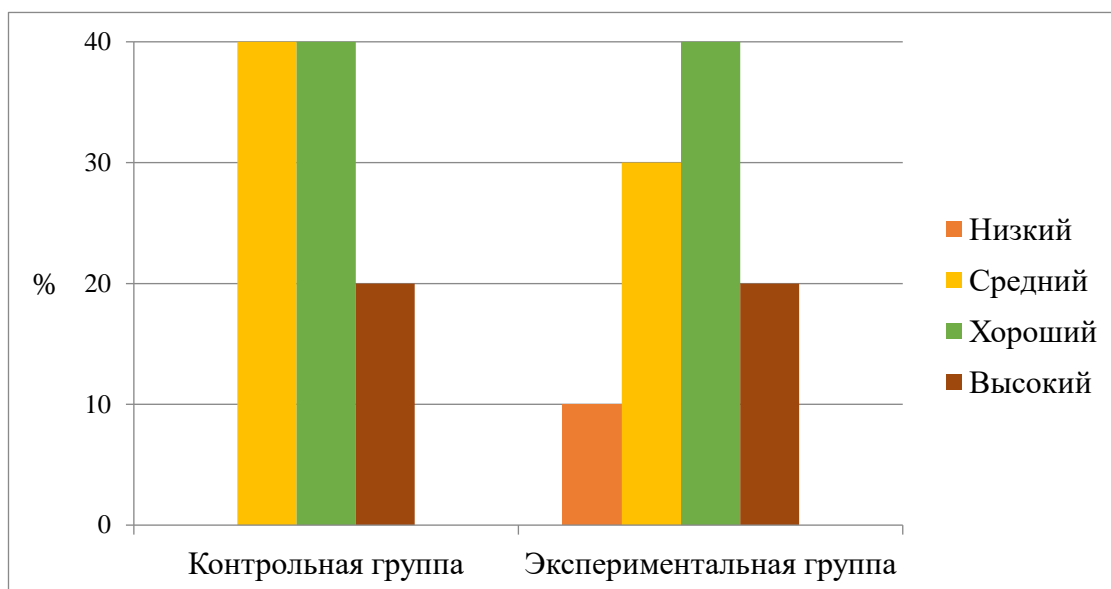


Рисунок 5. Сравнение показателей коммуникативных умений в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента

Данная гистограмма наглядно демонстрирует различия в уровне сформированности коммуникативных умений у детей контрольной и экспериментальной групп после реализации коррекционно-развивающей программы. Как видно из данных, в экспериментальной группе существенно снизилась доля детей с низким уровнем (до 10%) и средним уровнем (до 30%) коммуникативной компетентности, тогда как в контрольной группе данные показатели остаются без изменений. Одновременно в экспериментальной группе наблюдается увеличение количества детей с хорошим (40%) и высоким (20%) уровнями развития коммуникативных умений. Результаты сравнивались с контрольной группой, где данные показатели составляют также 40% и 20% соответственно.

Благодаря методике диагностики форм общения по М. И. Лисиной удалось определить уровень развития коммуникативной деятельности, а также выявить преобладающие формы взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе проведения исследования в экспериментальной и контрольной группах, представлен в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты по методике диагностики форм общения по М. И. Лисиной

| Значения Форма общения | До эксперимента | | | | После эксперимента | | | |
|-------------------------------|-----------------|----|------------|----|--------------------|----|------------|----|
| | ЭГ | | КГ | | ЭГ | | КГ | |
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Ситуативно-деловое | 7 | 70 | 4 | 40 | 4 | 40 | 4 | 40 |
| Внеситуативно-познавательное | 3 | 30 | 3 | 30 | 4 | 40 | 3 | 30 |
| Внеситуативно-личностное | 0 | 0 | 3 | 30 | 2 | 20 | 3 | 30 |

Данные, отражённые в таблице, свидетельствуют о том, что на момент констатирующего этапа у большинства дошкольников экспериментальной группы преобладала ситуативно-деловая форма общения (70%), что указывает на недостаточный уровень сформированности коммуникативной деятельности. После реализации формирующего эксперимента в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика: доля ситуативно-деловой формы общения снизилась на 30% (с 70% до 40%), в то время как количество детей с внеситуативно-познавательной формой увеличилось на 10% (с 30% до 40%), а внеситуативно-личностная форма общения, отсутствовавшая на констатирующем этапе (0%), была выявлена у 20% дошкольников.

Анализ результатов, представленных в таблице, показывает, что в контрольной группе существенных изменений в распределении форм общения после проведения эксперимента не наблюдается. Так, показатели ситуативно-деловой формы общения остаются на прежнем уровне (40%), доля внеситуативно-познавательной формы также не изменяется (30%), как и показатель внеситуативно-личностной формы общения (30%). Отсутствие значимых количественных и качественных сдвигов свидетельствует о стабильности исходного уровня сформированности форм общения у детей

контрольной группы. Незначительные колебания не носят системного характера и не отражают направленной положительной динамики.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения форм общения в экспериментальной группе детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи до и после эксперимента представлены на гистограммах 6 и 7 (рис.6,7).

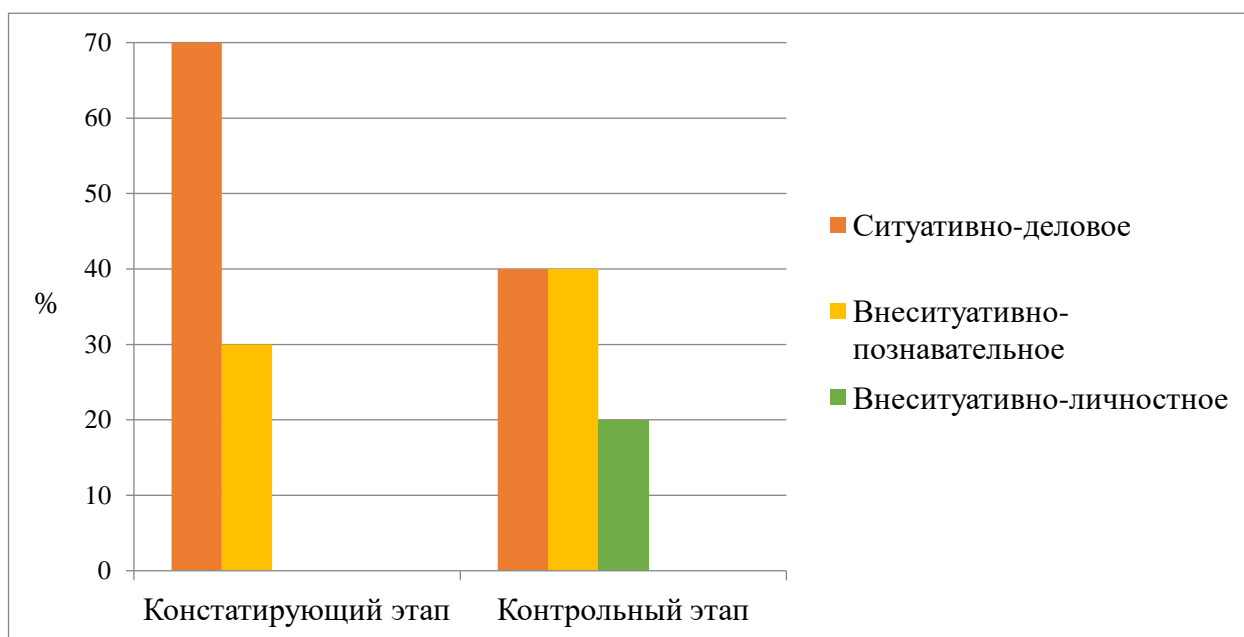


Рисунок 6. Результаты изучения форм общения по методике диагностики форм общения по М. И. Лисиной до и после формирующего эксперимента

Результаты, отражённые на гистограмме, позволяют выявить положительную динамику формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи в экспериментальной группе. Наиболее значимыми являются изменения в распределении форм общения: наблюдается снижение доли ситуативно-деловой формы общения с 70% до 40% и одновременное увеличение количества детей с внеситуативно-познавательной формой общения с 30% до 40%. Кроме того, после проведения формирующего эксперимента появляется внеситуативно-личностная форма общения, которая ранее не была представлена (0%), и составляет 20% (2 ребёнка).

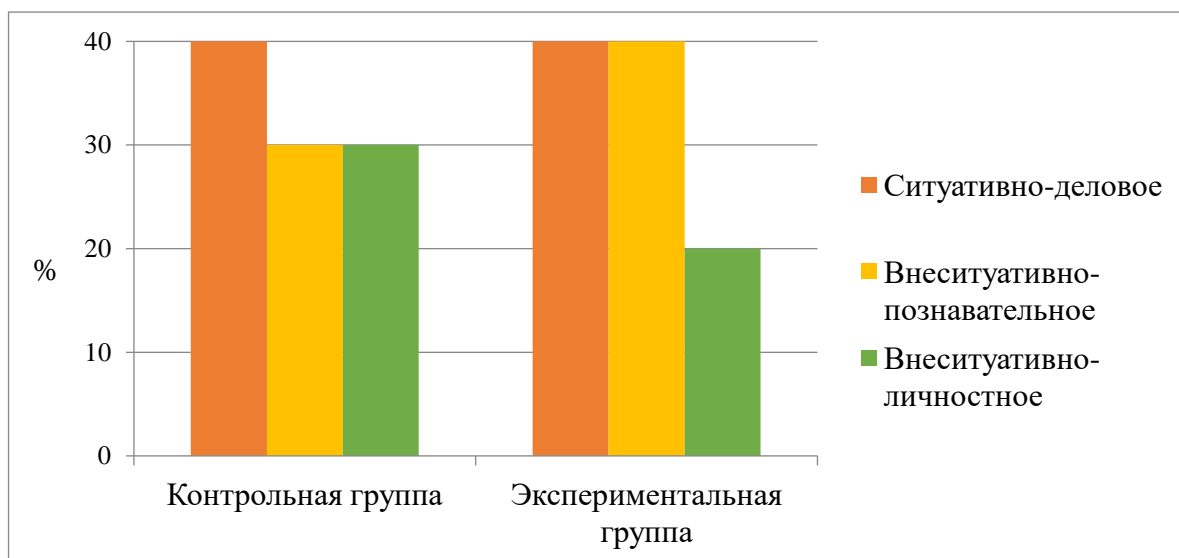


Рисунок 7. Сравнение форм общения в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что в экспериментальной группе произошли более выраженные положительные изменения. В частности, наблюдается снижение доли ситуативно-деловой формы общения до 40%, тогда как в контрольной группе данный показатель сохраняется на изначальном уровне – 40%. Это указывает на то, что у детей контрольной группы по-прежнему остается тип общения, обусловленный конкретной ситуацией, в то время как у испытуемых экспериментальной группы отмечается тенденция к переходу на более высокий уровень коммуникативного взаимодействия. В экспериментальной группе фиксируется увеличение доли внеситуативно-познавательной формы общения до 40%, что свидетельствует о развитии у детей способности к взаимодействию, опосредованному познавательными мотивами и речевой активностью. Особое значение имеет появление внеситуативно-личностной формы общения в экспериментальной группе (20%). Данный факт отражает формирование у детей способности к личностно-ориентированному взаимодействию, пониманию эмоциональных состояний партнёра по общению и установлению более глубоких межличностных контактов.

Данные изменения свидетельствуют об эффективности и значимости проведённой коррекционно-развивающей работы. У детей постепенно

формируются более сложные формы коммуникативной деятельности, развивается способность к внеситуативному взаимодействию, возрастает речевая активность, появляется стремление к общению и сотрудничеству со сверстниками и взрослыми, что ранее наблюдалось в недостаточной степени.

Методика «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной позволяет определить уровень развития эмоциональной отзывчивости ребёнка, включающий способность распознавать и обозначать собственные эмоции и эмоциональные состояния окружающих, а также умение соотносить переживания с конкретными жизненными ситуациями.

Сравнительный анализ результатов, полученных в ходе проведения исследования в экспериментальной и контрольной группах, представлен в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты по методике «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной

| Значения Уровень | До эксперимента | | | | После эксперимента | | | |
|-------------------------|-----------------|----|------------|----|--------------------|----|------------|----|
| | ЭГ | | КГ | | ЭГ | | КГ | |
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Низкий | 6 | 60 | 1 | 10 | 3 | 30 | 1 | 10 |
| Средний | 4 | 40 | 6 | 60 | 5 | 50 | 6 | 60 |
| Высокий | 0 | 0 | 3 | 30 | 2 | 20 | 3 | 30 |

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют о положительной динамике развития эмоциональной сферы у дошкольников экспериментальной группы. Так, после реализации коррекционно-развивающей программы наблюдается снижение доли детей с низким уровнем эмоциональной отзывчивости на 30% (с 60% до 30%). Одновременно увеличилось количество детей со средним уровнем на 10% (с 40% до 50%), а также появился высокий уровень, ранее не представленный, который составил

20% (2 ребёнка). Данные изменения указывают на улучшение способности детей распознавать и выражать эмоции, а также понимать эмоциональные состояния окружающих.

В контрольной группе после проведения эксперимента не наблюдается выраженной положительной динамики в развитии эмоциональной сферы. Распределение уровней в целом сохраняет прежнюю структуру: доля детей со средним уровнем остаётся неизменной (60%), показатель высокого уровня также сохраняется на уровне 30%.

Иллюстративно сравнительные результаты изучения эмоциональной сферы в экспериментальной группе детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи до и после эксперимента представлены на гистограммах 8 и 9 (рис.8,9).

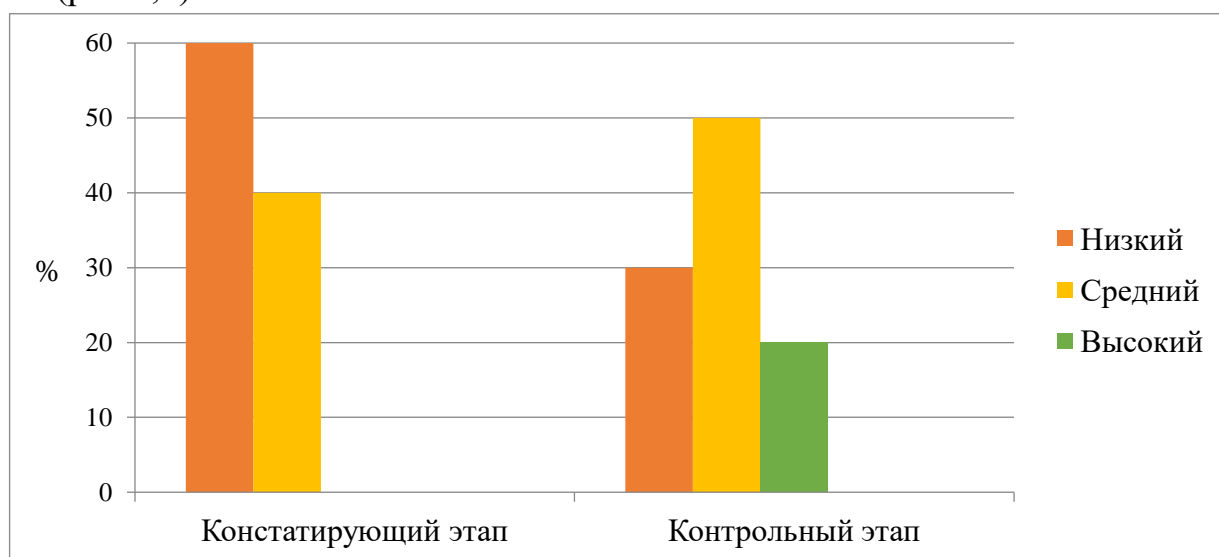


Рисунок 8. Результаты изучения эмоциональной сферы по методике «Зеркало настроения» по О.В. Дыбиной до и после формирующего эксперимента

Анализ данных, представленных на гистограмме, позволяет отметить заметные изменения в развитии эмоциональной сферы у детей экспериментальной группы. После проведения коррекционно-развивающей работы сокращается доля детей, испытывающих выраженные трудности в распознавании и понимании эмоций, а также увеличивается количество дошкольников, демонстрирующих более высокий уровень эмоциональной

отзывчивости. Появление детей с высоким уровнем, отсутствовавшим на начальном этапе, указывает на качественные изменения в развитии способности к пониманию и выражению эмоциональных состояний.

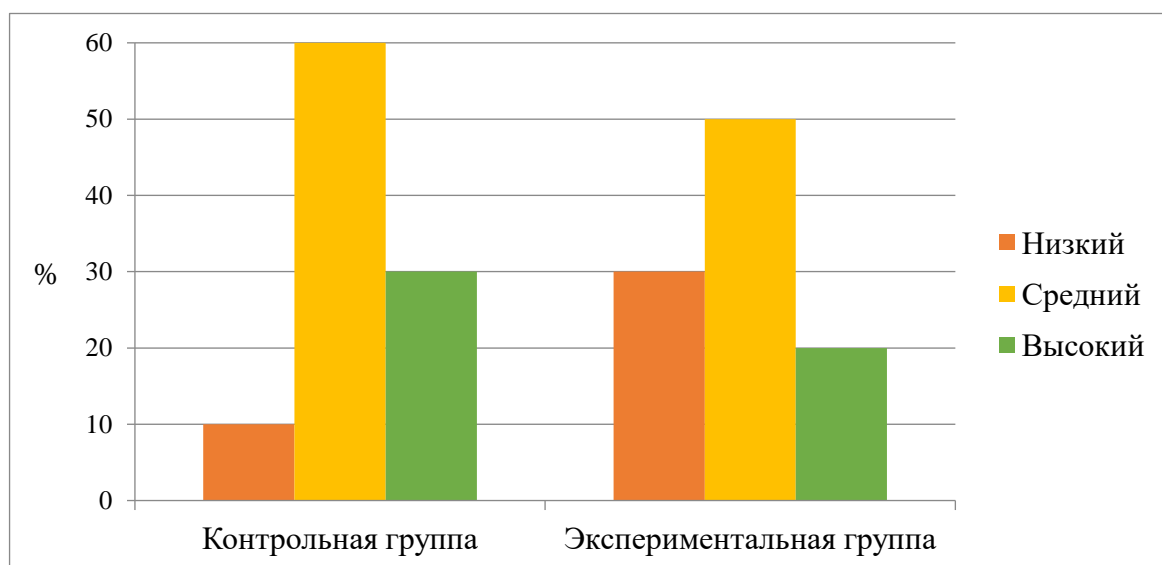


Рисунок 7. Сравнение показателей эмоциональной сферы в ЭГ и КГ после формирующего эксперимента

Анализ представленных данных позволяет увидеть выраженную положительную динамику в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. В частности, в экспериментальной группе наблюдается снижение доли детей с низким уровнем развития эмоциональной сферы до 30%, тогда как в контрольной группе данный показатель составляет 10%. Наиболее существенные изменения зафиксированы в перераспределении среднего уровня: в экспериментальной группе его показатель снизился до 50%, что обусловлено переходом части детей на более высокий уровень развития. Это подтверждается тем, что доля детей с высоким уровнем в экспериментальной группе составляет 20%, тогда как в контрольной группе данный показатель остается на том же уровне и не демонстрирует значимого прироста.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что систематическая коррекционно-развивающая работа способствует более успешному формированию эмоциональной отзывчивости у дошкольников с тяжёлыми

нарушениями речи и оказывает положительное влияние на их коммуникативное развитие в целом.

По окончании проведения исследования, на основе анализа и сопоставления полученных данных, можно сделать вывод о том, что у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, составивших экспериментальную группу, отмечается положительная динамика в развитии коммуникативных умений и эмоциональной сферы. Наблюдаются улучшения показателей коммуникативной компетентности, развитие более высоких форм общения, а также повышение уровня эмоциональной отзывчивости.

Можно сделать вывод о том, что реализованная коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование коммуникативных умений, является эффективной и способствует улучшению взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми, а также помогает их социальной адаптации.

Выводы по третьей главе

1. Организация коррекционно-развивающей работы по формированию коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи опирается на ряд фундаментальных психолого-педагогических принципов: принцип единства диагностики и коррекции, принцип учёта возрастных и индивидуальных особенностей развития, принцип опоры на зону ближайшего развития, деятельностный принцип, принцип системности развития психической деятельности, принцип постепенного усложнения материала, а также принцип учёта эмоциональной сложности и значимости материала. Реализация данных принципов позволила обеспечить целенаправленное и последовательное развитие коммуникативной деятельности у детей.

2. Коррекционно-развивающая работа включала несколько взаимосвязанных блоков: диагностический блок, направленный на выявление уровня коммуникативной компетентности, форм общения и развития эмоциональной сферы; коррекционно-развивающий блок, предполагающий реализацию разработанной программы; а также блок оценки эффективности, включающий анализ динамики развития коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

3. Разработанная программа включала следующие основные направления коррекции: развитие понимания обращённой речи и коммуникативных ситуаций, формирование навыков диалогического общения, развитие речевой инициативы, формирование навыков конструктивного взаимодействия, а также развитие эмоциональной отзывчивости и способности к распознаванию эмоций.

4. В процессе коррекционных занятий осуществлялась работа по формированию основных коммуникативных умений: умения вступать в контакт, поддерживать диалог, задавать вопросы, выражать просьбы,

согласовывать действия со сверстниками, а также распознавать и адекватно выражать эмоциональные состояния.

5. Программа коррекционно-развивающей работы включала разнообразные методы и приёмы: игровые методы (сюжетно-ролевые игры, коммуникативные игры), речевые упражнения (диалоги, моделирование высказываний), методы моделирования коммуникативных ситуаций, элементы психогимнастики (М.И. Чистякова), приёмы наглядности (сюжетные картинки, карточки эмоций), а также упражнения на развитие саморегуляции и эмоциональной сферы.

6. Занятия по формированию коммуникативных умений имели чёткую структуру и включали вводную часть (создание положительного эмоционального фона и установление контакта), основную часть (реализация коррекционных задач через систему упражнений и игр) и заключительную часть (подведение итогов, закрепление положительного опыта общения).

7. Анализ результатов, полученных по методике «Картинки», показал положительную динамику в экспериментальной группе: снижение доли детей с низким уровнем коммуникативной компетентности с 20% до 10%, уменьшение числа детей со средним уровнем с 50% до 30%, а также увеличение количества детей с хорошим уровнем с 20% до 40% и высоким уровнем с 10% до 20%.

8. По результатам методики М.И. Лисиной было выявлено снижение преобладания ситуативно-деловой формы общения в экспериментальной группе с 70% до 40%, увеличение доли внеситуативно-познавательной формы с 30% до 40%, а также появление внеситуативно-личностной формы общения, которая составила 20%.

9. Анализ результатов методики «Зеркало настроения» показал улучшение показателей развития эмоциональной сферы: снижение доли детей с низким уровнем с 60% до 30%, увеличение числа детей со средним уровнем

с 40% до 50%, а также появление высокого уровня, ранее не выявленного, на уровне 20%.

10. В контрольной группе положительная динамика по всем исследуемым показателям не наблюдается. Более того, отмечаются незначительные ухудшения: увеличение доли детей с низкими и средними показателями, а также снижение доли детей с более высокими уровнями развития коммуникативных умений и эмоциональной сферы.

11. Сравнительный анализ результатов, полученных до и после формирующего эксперимента, свидетельствует о положительном влиянии реализованной коррекционно-развивающей программы на формирование коммуникативных умений, развитие форм общения и эмоциональной отзывчивости у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

12. Представленные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что разработанная программа является эффективным средством коррекции коммуникативной сферы у детей данной категории и может быть рекомендована для использования в практике работы специалистов дошкольных образовательных организаций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи является одной из актуальных в современной психолого-педагогической науке и практике. Коммуникативные умения обеспечивают включённость ребёнка в социальные взаимодействия, способствуют усвоению норм и правил поведения, развитию речи, мышления и эмоциональной сферы. Успешная адаптация ребёнка в коллективе, его способность устанавливать и поддерживать контакты со сверстниками и взрослыми напрямую зависят от уровня сформированности коммуникативной деятельности. В условиях постоянно меняющегося общества возрастает потребность в людях, способных эффективно взаимодействовать, договариваться, понимать других и выражать собственные мысли. Если у ребёнка не сформированы коммуникативные умения, он испытывает трудности в общении, не может адекватно выразить свои потребности и эмоции, что затрудняет его социальную адаптацию и может приводить к возникновению вторичных личностных и поведенческих проблем. Именно поэтому развитие коммуникативных умений в дошкольном возрасте является важнейшим условием успешного дальнейшего обучения и полноценного включения ребёнка в систему социальных отношений.

Проблема развития коммуникации у дошкольников широко представлена в трудах отечественных и зарубежных учёных, которые рассматривают общение как ключевой фактор психического развития ребёнка. Так, Л.С. Выготский подчёркивал, что развитие высших психических функций происходит в процессе социального взаимодействия, где общение выступает ведущим механизмом формирования личности ребёнка. М.И. Лисина рассматривала общение как самостоятельную деятельность, имеющую собственную структуру, мотивы и этапы развития, выделяя различные формы общения, последовательно сменяющие друг друга в дошкольном возрасте. А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин отмечали значимость деятельности и

взаимодействия со взрослыми и сверстниками как условия развития речи и коммуникативных умений. Современные исследователи (Е.О. Смирнова, Л.М. Шипицына, Т.Б. Филичева) указывают на особую роль коммуникативной компетентности в социальной адаптации ребёнка, подчеркивая, что недостаточная сформированность общения в дошкольном возрасте может приводить к трудностям в обучении, взаимодействии и личностном развитии.

В процессе исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что эффективность формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи может быть значительно повышена при условии реализации специально разработанной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие коммуникативной компетентности и эмоциональной сферы детей данной категории.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей развития коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. В процессе исследования были использованы следующие методики:

- методика «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина), направленная на изучение уровня коммуникативной компетентности;
- методика изучения форм общения М.И. Лисиной, позволяющая определить доминирующие формы коммуникативной деятельности;
- методика «Зеркало настроения», направленная на выявление уровня развития эмоциональной отзывчивости, способности распознавать и выражать эмоции.

На этапе констатирующего эксперимента был проведён анализ исходного уровня развития коммуникативной сферы дошкольников. Полученные результаты показали, что у значительной части детей преобладают средний и низкий уровни коммуникативной компетентности, отмечается доминирование ситуативно-деловой формы общения, а также выявляются трудности в

распознавании и выражении эмоциональных состояний. Это свидетельствует о недостаточной сформированности коммуникативных умений и необходимости целенаправленного коррекционного воздействия.

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К теоретическим методам относится анализ психолого-педагогической, научной и методической литературы по проблеме формирования коммуникативных умений у дошкольников. К эмпирическим методам – наблюдение, беседа, изучение продуктов деятельности детей, а также использование диагностических методик. Экспериментальная часть включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Обработка полученных данных осуществлялась с использованием количественного и качественного анализа, что позволило объективно оценить эффективность реализованной коррекционно-развивающей программы.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были положены следующие критерии:

- схожесть возрастных показателей (дошкольный возраст — 4–6 лет);
- схожесть структуры нарушения (наличие тяжёлых нарушений речи) по заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК);
- посещение одного реабилитационного центра, обучение в группах компенсирующей направленности.

В результате констатирующего этапа исследования были выявлены следующие особенности развития коммуникативной сферы у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи: у большинства детей отмечается средний и низкий уровень коммуникативной компетентности, преобладает ситуативно-деловая форма общения, наблюдаются трудности в установлении и поддержании контакта, недостаточная речевая инициатива, а также низкий уровень развития эмоциональной отзывчивости, проявляющийся в затруднениях при распознавании и выражении эмоциональных состояний.

На основании полученных данных был организован формирующий эксперимент, направленный на развитие коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Все испытуемые были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 детей младшей группы «Б», продемонстрировавшие более низкие показатели развития коммуникативной сферы на констатирующем этапе. Контрольную группу составили 10 детей младшей группы «А», с которыми коррекционно-развивающая работа целенаправленно не проводилась. Такое распределение позволило объективно оценить эффективность разработанной программы и проследить динамику изменений в развитии коммуникативных умений у детей экспериментальной группы.

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- Развитие коммуникативной компетентности;
- Формирование навыков диалогического общения;
- Развитие речевой инициативы и активности;
- Формирование эмоциональной отзывчивости;
- Развитие навыков саморегуляции поведения.

Анализ результатов по методике «Картинки» (Е.О. Смирнова, Е.А. Калягина) свидетельствует о положительной динамике развития коммуникативной компетентности у дошкольников экспериментальной группы. После проведения формирующего эксперимента отмечается снижение количества детей с низким уровнем (с 20% до 10%), а также значительное уменьшение доли среднего уровня (с 50% до 30%). Одновременно увеличилось количество детей с хорошим уровнем (с 20% до 40%) и высоким уровнем (с 10% до 20%), что свидетельствует о формировании у детей более развитых навыков общения и способности к конструктивному взаимодействию.

Анализ результатов по методике М.И. Лисиной показал положительные изменения в структуре форм общения. Так, после проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе наблюдается снижение доли ситуативно-деловой формы общения (с 70% до 40%) и увеличение количества детей с внеситуативно-познавательной формой (с 30% до 40%). Кроме того, была выявлена внеситуативно-личностная форма общения, ранее отсутствовавшая, которая составила 20%. Данные изменения свидетельствуют о переходе детей к более высоким и сложным формам коммуникативной деятельности.

По результатам методики «Зеркало настроения» выявлена положительная динамика развития эмоциональной сферы. После реализации коррекционной программы снизилось количество детей с низким уровнем эмоциональной отзывчивости (с 60% до 30%), увеличилось число детей со средним уровнем (с 40% до 50%), а также появился высокий уровень (20%), который ранее не фиксировался. Это указывает на развитие способности детей распознавать и выражать эмоциональные состояния, а также понимать эмоции других людей.

Результаты исследования позволяют констатировать положительные изменения в развитии коммуникативной компетентности, форм общения и эмоциональной сферы у дошкольников экспериментальной группы.

Проведённое исследование показало, что в контрольной группе положительная динамика не наблюдается. Более того, фиксируются отдельные негативные изменения: увеличение доли детей со средним и низким уровнями и снижение показателей более высоких уровней развития, что свидетельствует о нестабильности коммуникативных умений при отсутствии целенаправленного коррекционного воздействия.

Таким образом, результаты реализации разработанной коррекционно-развивающей программы, направленной на формирование коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи, свидетельствуют о её

эффективности и значительном положительном влиянии на развитие коммуникативной сферы детей.

Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что эффективность формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи может быть повышена при условии реализации специально организованной коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие общения, речевой активности и эмоциональной отзывчивости.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азлецкая Е. Н., Гирина А. А., Парикян Н. В., Угольская Ж. Е. Особенности социальной компетентности обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и слабослышащих // ИСОМ. 2019. №6.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Аспект Пресс, 2021. – 363 с.
3. Андреева, С. В. Развитие речи детей с тнр средствами театрализованной деятельности / С. В. Андреева, А. М. Южикова. – Текст : непосредственный // Наука через призму времени . – 2021 . – № 11 (56). – С. 87-89.
4. Ануфриева, И. М. «Развитие коммуникативной компетентности у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи средствами интерактивных квест-игр на материале сказок» / И. М. Ануфриева, С. А. Беленкова, М. А. Егорова. – Текст: непосредственный // Актуальные вопросы психологии развития и образования Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции. . – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина , 2022. – С. 36-38.
5. Афанасьева Е.В. Сопровождение формирования коммуникативной компетентности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи междисциплинарной командой специалистов // Педагогический форум. 2024. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentnosti-doshkolnikov-s-tyazhyolymi-narusheniyami-rechi-mezhdistsiplinarnoy> (дата обращения: 19.04.2026).
6. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / Р. А. Белова-Давид. – М.: Просвещение, 1972 – 120 с.
7. Бережковская, Е. Л. Психология развития и возрастная психология: учебник для вузов / Е. Л. Бережковская. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 357 с.

8. Бондарева П. Г. Психологические трудности социализации детей с нарушением речи / П. Г. Бондарева, М. В. Хить, Л. А. Лазаренко // Лучшая научная статья 2021: сборник статей XL Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 30 января 2021 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2021. – С. 94-97.

9. Бычек, М. Ю. Формирование связной речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи через использование приемов мнемотехники / М. Ю. Бычек. – Текст: непосредственный // Социализация личности на разных этапах возрастного развития: опыт, проблемы, перспективы Сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции. – Гродно: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Гродно), 2021. – С. 95-99.

10. Василик М. А. «Основы теории коммуникации: Учебник» / М. А. Василик. – М.: Гардарики, 2003. - 615 с.

11. Вахобжонова З. Б. Изучение состояния коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательной интеграции // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2013. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-sostoyaniya-kommunikativnyh-umeniy-u-doshkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-obrazovatelnoy-integratsii> (дата обращения: 19.04.2026).

12. Вахобжонова З. Б. Особенности формирования коммуникативных умений у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2012. №2.

13. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005 – 512 с. – (Библиотека всемирной психологии).

14. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 336 с.

15. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 432 с.

16. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 332 с.
17. Выготский, Л. С. Психология развития. Избранные работы / Л. С. Выготский. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 281 с.
18. Гайда, Н. В. Коммуникативные умения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Н. В. Гайда, Е. В. Чистобаева // Научный вестник. – 2025. – № 10. – С. 1–9.
19. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов Текст/ В. П. Глухов. – М.: Астрель, 2005. – 351 с.
20. Голикова Е. В. «Коррекция речевых нарушений дошкольников с тнр с использованием элементов театрализованной деятельности» / Е. В. Голикова, Т. Н. Зверева, Т. С. Тивоненко. – Текст : непосредственный // Преемственность в образовании Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития человека "Успешный человек будущего"». – 2019 . – № 23(10) . – С. 395-405.
21. Гонина, О. О. Психология дошкольного возраста / О. О. Гонина. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 425 с.
22. Гончарова Е. Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях // Педагогический журнал. 2022. Т. 12. № 5А. С. 96-101.
23. Дудко Я. О., Осетинская Е. А. Формирование коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи // Специальное образование. 2016. №XII.
24. Емельянова И. В. Методические рекомендации по педагогической практике для студентов 4 курса очного отделения / Московский городской психолого-педагогический университет, факультет «Психология образования», кафедра «Возрастная психология». – Москва, 2012-2013 уч. год.
25. Ефименкова Л. Н. Логопедия: теоретические основы и практика. М., 2003.

26. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1985 – 112 с.

27. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева – М.: Эксмо, 2011. – 288 с.

28. Звягина, С. А. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования речи у детей с тнр старшего дошкольного возраста / С. А. Звягина, Т. С. Громько. – Текст : непосредственный // Инновации в науке: пути развития Материалы IX Международной научно-практической конференции. Главный редактор М.П. . – Нечаев : Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования "Экспертно-методический центр" (Чебоксары), 2018. – С. 109-112.

29. Зими́на Н. А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности: методические рекомендации для студентов /Нижегор. гос. архитектур.- строит. ун-т; – Н. Новгород: ННГАСУ, 2015. – 42 с.

30. Зиновьева В. Н., Демидова А. П., Нестерова Н. К. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №72-1.

31. Зорина, А. В. Развитие связной диалогической речи у старших дошкольников с тнр в конструктивной деятельности / А. В. Зорина. — Текст : непосредственный // «Аллея науки» Издательство: ИП Шелистов Денис Александрович (Издательский центр "Quantum"). – 2021 . – № 12 (63). – С. 730-733.

32. Иванников, В. А. Психология : учебник для среднего профессионального образования / В. А. Иванников. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 480 с.

33. Игошина, Т. Л. «К проблеме социально-коммуникативного развития дошкольников с общим недоразвитием речи» / Т. Л. Игошина. – Текст : непосредственный // Аллея науки Издательство: ИП Шелистов

Денис Александрович (Издательский центр "Quantum") eISSN: 2587-6244. – 2024. – № Том: 1Номер: 12 (99) . – С. 1029-1038.

34. Кавашева С. Б., Турсынханова С. С. Психологическое изучение детей с нарушением речи // Вестник науки. 2020. №1 (22).

35. Казьмина Я. Е. Проблемы коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи // Педиатрический вестник Южного Урала. 2020. №2.

36. Казьмина, Я. Е. «Проблемы коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи» / Я. Е. Казьмина. – Текст : непосредственный // Педиатрический вестник южного урала Учредители: Челябинская областная детская клиническая больница. – 2020. – № 2. – С. 78-81.

37. Казьмина, Я. Е. Специфика коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста с моторной алалией / Я. Е. Казьмина, С. М. Валявко. – Текст : непосредственный // Национальное здоровье Учредители: Министерство здравоохранения Краснодарского края, Кубанский государственный медицинский университет, ИП Бугаенко Юлия Юрьевна. – 2021. – № 1. – С. 62-70.

38. Калягин В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А.Калягин, Т. С. Овчинникова. М.: Академия, 2006.

39. Капустина Н. А. Формирование коммуникативных умений и навыков у воспитанников с ТНР дошкольной образовательной организации// электронный ресурс//2021

40. Карabanова, О. А. Возрастная психология / О. А. Карabanова. – Москва : Юрайт, 2023. – 416 с.

41. Колодяжная, Т. П. Развитие коммуникативных навыков у детей с речевыми нарушениями / Т. П. Колодяжная, В. В. Фоменко. – Текст: непосредственный // Вопросы педагогики Издательство: Научно-информационный издательский центр "Институт стратегических исследований". – 2021. – № 1-2 . – С. 141-144.

42. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб., 2006.

43. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004\ – 303 с. – (Коррекционная педагогика).

44. Лалаева Р. И. Проблемы логопедической диагностики // Логопедия сегодня. – 2007. – № 3. – С. 37 – 43.

45. Лалаева, Р. И. Логопедия в таблицах и схемах / Р. И. Лалаева. — Санкт-Петербург : Питер, 2020. – 224 с.

46. Ланских, М. В. Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста посредством арт-терапии / М. В. Ланских, М. И. Мирошникова. – Текст: непосредственный // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2023. – № 9 (2). – С. 1-10.

47. Лебедева И.Н «Речемыслительная деятельность дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи: средства коррекционно-педагогического воздействия» // Комплексные исследования детства. 2025. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechemyslительnaya-deyatelnost-doshkolnikov-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-sredstva-korreksionno-pedagogicheskogo-vozdeystviya> (дата обращения: 19.04.2026).

48. Лебедева, И. Н. Формирование речемыслительной деятельности дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи при работе с текстами литературных произведений в условиях инклюзивного образования / И. Н. Лебедева, А. В. Ушакова. – Текст : непосредственный // Педагогика. Вопросы теории и практики Учредители: ООО "Издательство "Грамота". – 2024 . – № 9 (11). – С. 1139-1146.

49. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., «Просвещение», 1967 000 с. с илл. (Акад. пед. наук СССР).

50. Лемберг Т. А. Мир культуры игры и культуры коммуникации современного дошкольника / Т. А. Лемберг. – Текст: непосредственный // Теория и практика образования в современном мире: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2014 г.). – Санкт-Петербург: Заневская площадь, 2014. – С. 131-136.

51. Леонтьев А. Н. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. СОЗНАНИЕ. ЛИЧНОСТЬ М.: Политиздат, 1975 – 304 с.

52. Лисина М. И. Методика диагностики форм общения ребёнка со взрослыми (диагностические материалы). Информационные ресурсы по диагностике форм общения детей.

53. Лисина М. И. Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное // Общение детей с взрослыми и сверстниками: общее и различное / Лисина М. И., под редакцией Ружской А. Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 166 – 202.

54. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. – М., 1997.

55. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2009. №2.

56. Лисина М. И. Становление и развитие общения со сверстниками у дошкольников // Становление и развитие общения со сверстниками у дошкольников / Лисина М. И., под редакцией Ружской А. Г. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 202 – 208.

57. Лисина М. И. Формирование личности в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320с.

58. Лопатина Л. В., Баряева Л. Б., Марущак Е. Б., Зарема В. М. Межличностное взаимодействие детей с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками в совместной предметно-игровой деятельности / Специальное образование. 2024. № 3 (75).

59. Лопатина, Л. В. Межличностное взаимодействие детей с тяжелыми нарушениями речи со сверстниками в совместной предметно-игровой деятельности / Л. В. Лопатина, Л. Б. Баряева, Е. Б. Марущак, В. М. Зарема // Специальное образование. – 2024. – № 3 (75). – С. 96–110.

60. Мальм М. В. «Взаимодействие учителя-логопеда с родителями детей, имеющих логопедическое заключение «дизартрия», для достижения наилучших результатов коррекции.» – М, 2012

61. Методический аспект коррекционно-педагогической деятельности по формированию самостоятельной фразовой речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. З. Антонова, И. В. Кононученко, С. А. Липовская, А. Н. Мухибова. – Текст: непосредственный // Педагогика и психология: перспективы развития; Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс"», 2023. – С. 150-155.

62. Мещерякова И. В. Методика диагностики форм общения (по М. И. Лисиной): учебно-методический материал. – 12.03.2022.

63. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011.

64. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 2021. – 656 с.

65. Немов, Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – Москва: Юрайт, 2022. – 726 с.

66. Немов, Р. С. Психология. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования / Р. С. Немов. – Москва: Юрайт, 2022. – 606 с.

67. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для среднего профессионального образования / Л. Ф. Обухова. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 411 с.

68. Овчинникова, А. А. Формирование коммуникативной компетентности у старших дошкольников посредством применения методов и приёмов триз / А. А. Овчинникова, Е. В. Шуваева, О. А. Буценко. – Текст: непосредственный // Современная образовательная среда: теория и практика Материалы II Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс" (Чебоксары), 2022. – С. 131-134.

69. Осипова Л. Б., Степанова Н. Ю. «Коммуникативные навыки как условие социализации ребёнка» // БГЖ. 2019. №4 (29).

70. Осипова, А. А. Общая психокоррекция: учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – Москва: Юрайт, 2021. – 510 с.

71. Петровский А. В. Возрастная и педагогическая психология. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., «Просвещение», 1973. 288 с.

72. Петровский, А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский. – Текст: непосредственный // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15 – 30

73. Пономарева, Л. А. Развитие эмоционального интеллекта у детей с овз старшего дошкольного возраста / Л. А. Пономарева, Е. Б. Сидорова. – Текст: непосредственный // XXIII вишняковские чтения. Вузовская наука: условия эффективности социально-экономического и культурного развития региона Материалы международной научной конференции. Отв. редактор Н.В. Головешкина. – Санкт-Петербург: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина (Санкт-Петербург), 2020. – С. 170-173.

74. Приходько О. Г. «Актуальные проблемы логопедии в российском специальном образовании» [Текст] / О. Г. Приходько // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. науч. работников, преподавателей вузов, руководителей и логопедов образовательных молодых ученых (21 марта 2013 г.) / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013 – С. 12 – 15

75. Приходько, О. Г. Логопедия: учебник и практикум для вузов / О. Г. Приходько. – Москва: Юрайт, 2023. – 367 с.
76. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 288 с.
77. Розин, В. М. Методологические проблемы психологии: учебное пособие для вузов / В. М. Розин. — 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 358 с.
78. Рубинштейн С. Л. «Основы общей психологии» – Издательство: Питер, 2002 г., 720 стр.
79. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 705 с.
80. Сарычев, С. В. История психологии: учебник для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 361 с.
81. Сарычев, С. В. История психологии. В 2 ч. Ч. 2: учебное пособие для вузов / С. В. Сарычев, И. Н. Логвинов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 176 с.
82. Севастьянова У. Ю. Особенности внутренней картины дефекта у детей с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019.
83. Семенович, А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза / А. В. Семенович. – Москва: Генезис, 2023. – 474 с.
84. Серебрякова Т. А., Хворостинина Н. В. Развитие коммуникативной сферы детей дошкольного возраста как условие их социально-личностного становления // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. №10-5.

85. Смирнова Е. О., Калягина Е. А. Методика «Картинки» для диагностики коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста.

86. Смирнова О. Е., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005 – 158 с. (с.17-21).

87. Степанова, Н. В. Развитие просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с тнр посредством театрализованной деятельности в условиях инклюзивного образования / Н. В. Степанова, А. В. Винокурова. – Текст: непосредственный // «Инклюзивное образование - путь к успеху» материалы третьей международной научно-практической конференции. – Якутск: Издательство: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (Якутск), 2022. – С. 105-119.

88. Сюжетно-ролевая игра как средство формирования речи у детей с тнр старшего дошкольного возраста / Т. С. Громько, С. А. Звягина, Ю. А. Панова, З. А. Филинцева. – Текст: непосредственный // «Психология и педагогика как научная основа для становления современного общества» сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова». – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс" (Чебоксары), 2021. – С. 89-92.

89. Тимофеева, Н. В. Особенности развития коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с нарушением речевого развития / Н. В. Тимофеева. – Текст: непосредственный // Вопросы педагогики Издательство: Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». – 2022. – № 4-2. – С. 286-289.

90. Тюльнева А. В., Отева Н. И., Пащенко Е. В. Изучение особенностей письменной речи у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) // Вестник ШГПУ. 2020. №2 (46).

91. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1989. – 206,[2] с. : 20 см – (ОПН, Образование. Пед. науки, Пед. психология).

92. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – Москва: Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.

93. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008 – 224 с. – (Библиотека логопеда-практика).

94. Филичева, Т. Б. Коррекция нарушений речи у дошкольников / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2018. – 256 с.

95. Чистобаева Анна Юрьевна, Харанжак Вера Васильевна «Влияние тяжёлых нарушений речи на развитие социально-коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста» // Педагогическая перспектива. 2022. №3 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-tyazhyolyh-narusheniy-rechi-na-razvitie-sotsialno-kommunikativnyh-sposobnostey-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 19.04.2026).

96. Шаповаленко, И. В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов / И. В. Шаповаленко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 457 с.

97. Шапошникова, Т. Е. Основы психоконсультирования и психокоррекции: учебник и практикум для вузов / Т. Е. Шапошникова, В. А. Шапошников. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 131 с.

98. Шнпицына Л. М., Защирина О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО- ПРЕСС», 2010. – 384 с.

99. Шульга А. И. Коммуникативное поведение детей дошкольного возраста с дизартрией: список источников / научный руководитель Т. В. Сидорко.

100. Щербак, С. Г. Особенности изучения диалогической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (iii уровень речевого развития): анализ диалогических (коммуникативно-речевых) умений / С. Г. Щербак, Д. В. Савенко. – Текст: непосредственный // Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования Материалы IX Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции в рамках Года Науки и технологий. Под редакцией Т.Ю. Макашиной. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет» (Коломна), 2021. – С. 269-274.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Состав испытуемых, принявших участие в экспериментальном исследовании

| № | Ф.И. | Группа | Возраст |
|----|-------------|--------------------|---------|
| 1 | Даниил И. | Младшая группа «А» | 5 лет |
| 2 | Матвей С. | Младшая группа «А» | 6 лет |
| 3 | Михаил К. | Младшая группа «А» | 4 года |
| 4 | Алина П. | Младшая группа «А» | 6 лет |
| 5 | Мария Е. | Младшая группа «А» | 5 лет |
| 6 | Андрей Л. | Младшая группа «А» | 5 лет |
| 7 | Егор В. | Младшая группа «А» | 6 лет |
| 8 | Тимофей Д. | Младшая группа «А» | 4 года |
| 9 | Ксения Р. | Младшая группа «А» | 6 лет |
| 10 | Полина Н. | Младшая группа «А» | 5 лет |
| 11 | Артём О. | Младшая группа «Б» | 4 года |
| 12 | Никита Г. | Младшая группа «Б» | 4 года |
| 13 | Кирилл Ф. | Младшая группа «Б» | 5 лет |
| 14 | Виктория С. | Младшая группа «Б» | 5 лет |
| 15 | София М. | Младшая группа «Б» | 6 лет |
| 16 | Илья К. | Младшая группа «Б» | 4 года |
| 17 | Роман Т. | Младшая группа «Б» | 5 лет |
| 18 | Дарья З. | Младшая группа «Б» | 5 лет |
| 19 | Варвара П. | Младшая группа «Б» | 6 лет |
| 20 | Максим А. | Младшая группа «Б» | 4 года |

План беседы с ребенком

I. Вопросы о ребёнке и его семье

- 1) Как тебя зовут?
- 2) Сколько тебе лет?
- 3) Когда у тебя день рождения?
- 4) Как зовут твою маму? Папу?
- 5) Сколько человек у вас в семье?

II. Вопросы о интересах и предпочтениях

- 1) Что ты любишь делать больше всего?
- 2) В какие игры ты чаще всего играешь?
- 3) Тебе больше нравится играть одному или в компании?
- 4) Какая твоя любимая игрушка?
- 5) Что тебе больше всего нравится на занятиях в центре?

**Протокол индивидуального диагностического обследования
коммуникативной компетентности ребенка в общении со сверстниками
(Методика «Картинки»)**

Фамилия, имя _____ Код ребенка _____ Пол _____

Возраст _____

| № картинки | Отсутствие ответа 0 баллов | Уход от ситуации 1 балл | Агрессивный выход - 2 балла | Вербально-оценочное решение – 3 балла | Конструктивное решение – 4 балла | Ответ ребенка - Что нарисовано на картинке? - Что ты сделаешь на месте этого мальчика/ девочки? |
|------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|---|
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| Сумма | | | | | | |

Коммуникативная компетентность: ___ баллов.

Уровень _____

Вывод:

Диагност _____

Дата _____

Стимульный материал к методике «Картинки» (мальчики)



Ситуация 1



Ситуация 2



Ситуация 3

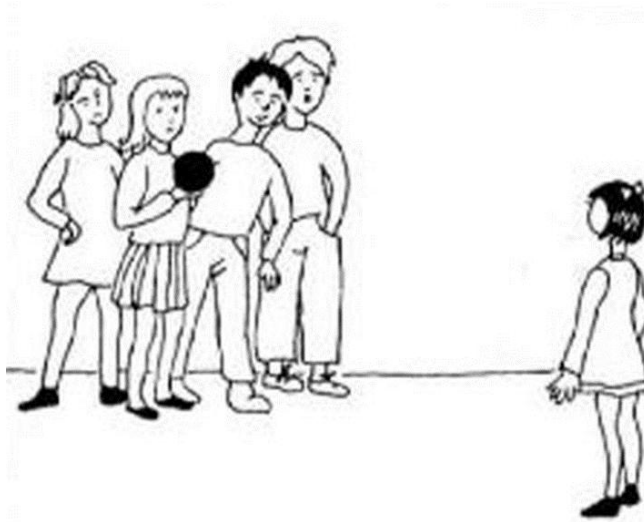


Ситуация 4



Ситуация 5

Стимульный материал к методике «Картинки» (девочки)



Ситуация 1



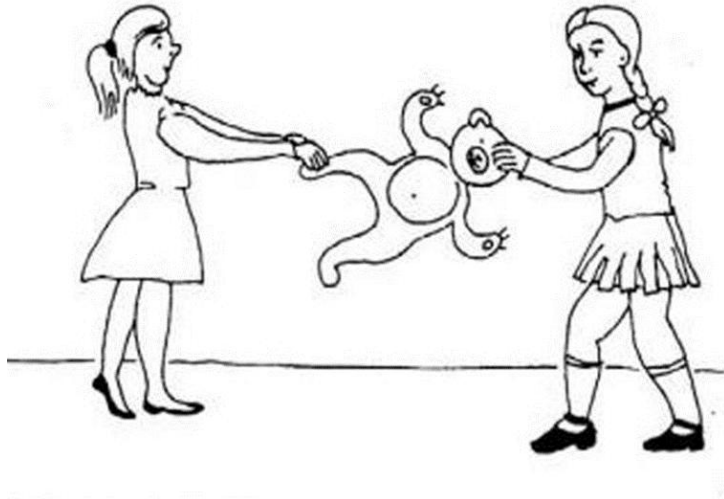
Ситуация 2



Ситуация 3



Ситуация 4



Ситуация 5

Шкала показателей для определения ведущей формы общения ребенка со
взрослыми

| № п/п | Показатели поведения | Количество баллов |
|-------|---|---------------------------------|
| I | Порядок выбора ситуации: игры-занятия чтение книги беседа на личностные темы | 1 2 3 |
| II | Основной объект внимания в первые минуты опыта: игрушки книги взрослый | 1 2 3 |
| III | Характер активности по отношению к объекту внимания: не смотрит беглый взгляд приближение прикосновение речевые высказывания | 0 1 2 3 4 |
| IV | Уровень комфортности во время эксперимента: напряжен, скован озабочен смущен спокоен раскован весел | 0 1 2 3 4 5 |
| V | Анализ речевых высказываний детей: По форме: 1. ситуативные внеситуативные По теме: несоциальные (животные, игрушки, бытовые вещи, предметы и т.д.) социальные (я, другие дети, экспериментатор, родители и т.д.) По 2. функции: просьбы о помощи вопросы высказывания По содержанию: 3. 4. | 1 2 1 2 1 2 3 |
| | констатирующие высказывания высказывания о принадлежности мнения оценка | 1 2 3 |
| VI | Продолжительность деятельности: минимальная - до 3 мин средняя - до 5 мин максимальная - до 10 мин и более | 1 2 3 |

| № | Ф.И. ребенка | Баллы (0-20) | Уровень коммуникативной компетентности | Преобладающий тип ответов | Особенности поведения при выполнении методики |
|----|--------------|--------------|--|---------------------------|--|
| 1 | Даниил И. | 12 | Хороший | Вербально-оценочные | Понимал ситуации, иногда затруднялся формулировать |
| 2 | Матвей С. | 8 | Средний | Уход от ситуации | Неуверенность, избегал ответа |
| 3 | Михаил К. | 10 | Средний | Смешанные | Частично понимал конфликт |
| 4 | Алина П. | 18 | Высокий | Конструктивные | Зрелые ответы |
| 5 | Мария Е. | 19 | Высокий | Конструктивные | Быстро ориентировалась |
| 6 | Андрей Л. | 11 | Средний | Вербально-оценочные | Нуждался в помощи |
| 7 | Егор В. | 13 | Хороший | Вербально-оценочные | Уверенно отвечал |
| 8 | Тимофей Д. | 9 | Средний | Смешанные | Нестабильные ответы |
| 9 | Ксения Р. | 17 | Высокий | Конструктивные | Развернутые ответы |
| 10 | Полина Н. | 14 | Хороший | Вербально-оценочные | Спокойная, последовательная |
| 11 | Артём О. | 4 | Низкий | Уход от ситуации | Не понимал ситуации |
| 12 | Никита Г. | 15 | Хороший | Вербально-оценочные | Импульсивность |
| 13 | Кирилл Ф. | 6 | Средний | Агрессивные | Конфликты решал силой |
| 14 | Виктория С. | 14 | Хороший | Вербально-оценочные | Спокойная |
| 15 | София М. | 7 | Средний | Уход от ситуации | Тревожность |
| 16 | Илья К. | 5 | Низкий | Уход от ситуации | Речевая пассивность |
| 17 | Роман Т. | 8 | Средний | Агрессивные | Импульсивные реакции |
| 18 | Дарья З. | 9 | Средний | Смешанные | Частично понимает |
| 19 | Варвара П. | 13 | Хороший | Вербально-оценочные | Спокойная |
| 20 | Максим А. | 6 | Средний | Уход от ситуации | Избегает общения |

| № | Ф.И. ребёнка | Группа | Доминирующая форма общения | Баллы (суммарно) | Особенности поведения |
|----|--------------|----------------|------------------------------|------------------|----------------------------|
| 1 | Даниил И. | Мл. группа «А» | Внеситуативно-познавательное | 22 | Интерес к вопросам |
| 2 | Матвей С. | Мл. группа «А» | Ситуативно-деловое | 17 | Предпочитает игру |
| 3 | Михаил К. | Мл. группа «А» | Ситуативно-деловое | 18 | Редкая речь |
| 4 | Алина П. | Мл. группа «А» | Внеситуативно-личностное | 27 | Активное общение |
| 5 | Мария Е. | Мл. группа «А» | Внеситуативно-личностное | 26 | Эмоциональная включенность |
| 6 | Андрей Л. | Мл. группа «А» | Ситуативно-деловое | 18 | Пассивен |
| 7 | Егор В. | Мл. группа «А» | Внеситуативно-познавательное | 21 | Активный |
| 8 | Тимофей Д. | Мл. группа «А» | Ситуативно-деловое | 17 | Скован |
| 9 | Ксения Р. | Мл. группа «А» | Внеситуативно-личностное | 26 | Общительная |
| 10 | Полина Н. | Мл. группа «А» | Внеситуативно-познавательное | 23 | Спокойная |
| 11 | Артём О. | Мл. группа «Б» | Ситуативно-деловое | 14 | Напряжён |
| 12 | Никита Г. | Мл. группа «Б» | Внеситуативно-познавательное | 21 | Активен |
| 13 | Кирилл Ф. | Мл. группа «Б» | Ситуативно-деловое | 16 | Импульсивен |
| 14 | Виктория С. | Мл. группа «Б» | Внеситуативно-познавательное | 23 | Спокойная |
| 15 | София М. | Мл. группа «Б» | Ситуативно-деловое | 17 | Тревожность |
| 16 | Илья К. | Мл. группа «Б» | Ситуативно-деловое | 15 | Пассивность |
| 17 | Роман Т. | Мл. группа «Б» | Ситуативно-деловое | 16 | Агрессивность |
| 18 | Дарья З. | Мл. группа «Б» | Ситуативно-деловое | 17 | Скованность |
| 19 | Варвара П. | Мл. группа «Б» | Внеситуативно-познавательное | 22 | Уверенная |
| 20 | Максим А. | Мл. группа «Б» | Ситуативно-деловое | 15 | Избегает общения |

| № | Ф.И. ребенка | Уровень развития эмоциональной сферы | Особенности выполнения задания |
|----|--------------|--------------------------------------|---|
| 1 | Даниил И. | Средний | Распознаёт основные эмоции, затрудняется в объяснении |
| 2 | Матвей С. | Низкий | Ошибается в определении эмоций, неуверен |
| 3 | Михаил К. | Средний | Понимает простые эмоции, сложные — с трудом |
| 4 | Алина П. | Высокий | Точно распознаёт эмоции, объясняет причины |
| 5 | Мария Е. | Высокий | Хорошо понимает эмоции, проявляет эмпатию |
| 6 | Андрей Л. | Средний | Частично понимает эмоции |
| 7 | Егор В. | Средний | Уверенно определяет эмоции, но не всегда объясняет |
| 8 | Тимофей Д. | Средний | Нестабильные ответы |
| 9 | Ксения Р. | Высокий | Полное понимание эмоций |
| 10 | Полина Н. | Средний | Спокойно выполняет, иногда затрудняется |
| 11 | Артём О. | Низкий | Не различает эмоции, затрудняется |
| 12 | Никита Г. | Средний | Понимает эмоции, но импульсивен |
| 13 | Кирилл Ф. | Низкий | Ошибается, агрессивные реакции |
| 14 | Виктория С. | Средний | Спокойная, но не инициативна |
| 15 | София М. | Низкий | Тревожность мешает выполнению |
| 16 | Илья К. | Низкий | Не понимает эмоциональные состояния |
| 17 | Роман Т. | Низкий | Неправильно интерпретирует эмоции |
| 18 | Дарья З. | Средний | Частично понимает |
| 19 | Варвара П. | Средний | Понимает, но редко объясняет |
| 20 | Максим А. | Низкий | Избегает задания |