

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогики детства

БАЖИНА МАРИНА НИКОЛАЕВНА




ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В
УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.
«7» июня 2018 
Руководитель:
к.п.п., доцент
Каблукова И.Г.
«7» июня 2018 
Дата защиты:
19.06.2018 г.
Обучающийся:
Бажина М.Н.
«7» июня 2018 
Оценка _____

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ	
1.1. Понятие общения в современной науке	7
1.2. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками	14
1.3. Условия развития общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе	23
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	32
ГЛАВА 2. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЕ	
2.1. Изучение общения детей старшего дошкольного возраста комбинированной группы	33
2.2. Реализация условий развития общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе.....	39
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....	51
ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	59
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	62
ПРИЛОЖЕНИЯ	67

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Общение – сложный и весьма многогранный процесс, который рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка, важнейшего фактора формирования его личности и устранения недостатков детского развития. Современные образовательные стандарты ориентированы на обучение и развития детей, вне зависимости от состояния здоровья, что приводит к повсеместному появлению в детских садах комбинированных или инклюзивных групп, которые наряду со здоровыми детьми посещают дети-инвалиды и дети с особыми возможностями здоровья. Социально-психологические особенности детей с ОВЗ и детей-инвалидов оказывают влияние на общение детей со сверстниками в группе детского сада. В этой связи чрезвычайно важно понять особенности общения детей со сверстниками в комбинированной группе.

Так в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (утвержден приказом Минобрнауки РФ № 1155 от 17. 10. 2013) далее - стандарт) одним из основных является принцип индивидуализации дошкольного образования (пункт 1.4), коммуникативный вид деятельности представлен общением и взаимодействием не только со взрослыми, но и сверстниками (пункт 2.7).

Проблема общения на протяжении длительного времени изучается специалистами различных областей науки: философы, социологи, психолингвисты, психологи, педагоги и др. В работах ведущих отечественных ученых имело место глубокое понимание того факта, что «общение является одним из основных факторов и источников психического развития в онтогенезе» [18, с. 34]. Проблему общения в дошкольном возрасте изучали: В.С. Мухина [32, с. 239], М.И. Лисина [23, с.348], Е.О. Смирнова [40, с. 5], Т.А. Репина [36, с. 62] и другие.

В настоящее время наука располагает рядом исследований, раскрывающих особенности общения нормально развивающихся детей (Т.И. Бабаева; С.С. Бычкова; Л.А. Вяткина; М.Г. Елагина; А.В. Запорожец; Е.Е. Кравцова; М.И. Лисина; А.К. Маркова; Л.Б. Митева; А.Г. Рузская; Е.О. Смирнова; Н.В. Уфимцева; Т.Н. Ушакова; В.Г. Шур). В то же время есть ряд исследований, посвященных изучению общения детей-инвалидов и детей с ОВЗ. Так, изучением общения детей с речевыми нарушениями занимались М.А. Виноградова; О.Е. Грибова; О.С. Павлова; Л.Г. Соловьева; Е.А. Харитоновна; К.В. Якунина, с нарушением интеллектуального развития О.К. Агавелян; И.А. Амбрукайтис; Д.И. Аугене; Д.И. Бойков; Г.В. Кузнецова; Н.Д. Соколова; Н.Н. Школьникова; М.И. Шишкова, с нарушением зрения С.К. Амирова; М. Заорска; С.А. Покутнева, с церебральным параличом Л.Б. Халилова, с задержкой психического развития Е.Е. Дмитриева; С.Ю. Серебренникова; Е.С. Слепович; Р.Д. Тригер; СИ. Чаплинскаф, И.А. Ульянова и др.

В последнее время активизировалась разработка педагогических идей о роли общения детей в личностных новообразованиях (Е.В. Бондаревская, В.С. Ильин, М.В. Кларин, СВ. Кульневич). Однако, обилие материала, в котором получили раскрытие отдельные стороны проблемы, не обеспечивает педагогов достаточно ясным и целостным представлением о сущности общения и путях его развития в условиях комбинированной группы. В связи с этим **проблема исследования** состоит в выделении тех педагогических условий, при которых в ходе образовательной деятельности у воспитанников комбинированной группы будет развиваться общение. Разрешение проблемы видится в преодолении следующих **противоречий**: между спецификой развития общения как особой деятельности детей и неадекватностью действующих методик его обучения; между целенаправленным научно обоснованным формированием системы развития общения детей старшего дошкольного возраста и сложившейся практикой обучения, в значительной

мере основанной на случайном согласовании воспитательных действий педагогов.

В связи с этим, изучение условий и поиск средств, необходимых для успешного развития общения детей старшего дошкольного возраста в условиях комбинированной группы детского сада, является актуальной научной проблемой, требующей своего решения, что определило **тему нашего исследования** «Психолого-педагогические условия развития общения детей старшего дошкольного возраста в условиях комбинированной группы дошкольной образовательной организации».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем проверить эффективность психолого-педагогических условия развития общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в комбинированной группе.

Объект исследования – общение детей старшего дошкольного возраста со сверстниками.

Предмет исследования – психолого-педагогических условия развития общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в комбинированной группе.

Гипотеза исследования: развитие общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в условиях комбинированной группы будет более эффективно при следующих условиях:

- стимулировании интереса к сверстнику как партнеру по деятельности;
- расширении коммуникативного опыта детей комбинированной группы;
- оказании помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками.

Задачи исследования:

1. рассмотреть понятие и выделить основные характеристики общения;
2. описать особенности общения детей старшего дошкольного возраста по выделенным характеристикам;

3. выделить и обосновать условия развития общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в комбинированной группе детского сада;

4. описать реализацию условий развития общения детей старшего дошкольного возраста комбинированной группы.

Методы исследования: теоретические методы (анализ, синтез, обобщение психолого-педагогической литературы, абстракция и конкретизация, индукция и дедукция, сравнение, классификация), эмпирические методы (наблюдение за свободным общением детей, качественный и количественный анализ результатов наблюдения, педагогический эксперимент).

Практическая значимость выпускной квалификационной работы определяется тем, что материалы исследования и полученные результаты могут быть использованы в работе психологов и педагогов для развития общения детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЫ

1.1. Понятие общения в современной науке

Общение выступает как средство передачи форм культуры и общественного опыта. С помощью общения человек выражает свои мысли, чувства, свое отношение к окружающему миру, содержание общения безгранично.

Общение является предметом многих теоретических и экспериментальных исследований отечественных и зарубежных ученых (А.А. Бодалев, В.С. Мухина, М.И. Лисина, В.Н. Панфёров, А.Г. Рuzская, Е.О. Смирнова и др.)

В психологии общение определяется как специфическая форма деятельности и взаимодействия, необходимая для реализации других видов деятельности человека.

В социологии понятие «общение» предполагает глубокий анализ внутренней динамики общества в процессе общения. Социологическая концепция общения формирует методологию понимания места и роли социальных институтов общества в организации общения как важного фактора социального производства личности.

В педагогической литературе общение понимается как коммуникативная деятельность [2, с. 272], представляющая собой сложную многоканальную систему взаимодействия людей.

Таким образом, общение – это всегда взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (А.Г. Асмолов, В.П. Зинченко, М.Г. Ярошевский и др.). Рассмотрение понятия общения осложняется наличием различных его трактовок.

Исследования психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина и их последователей показали, что общение выступает как важнейшая социальная потребность, без реализации которой замедляется, а иногда и прекращается развитие личности. Психологи относят потребность в общении к числу важнейших факторов взаимодействия личности и социокультурной среды, причем последняя служит одновременно и источником развития данной потребности.

Ю.Б. Гиппенрейтер наделяет общение эмоциональным компонентом. Он рассматривает общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми [11, с. 2].

М.И. Лисина понимает общение «не как интериндивидуальный, а как социальный феномен», субъектов которого «следует рассматривать не изолированно». В то же время он подходит к общению как к необходимому условию «любой деятельности человека» [23, с. 90].

Р.С. Немов трактует общение как «взаимодействие людей, содержанием которого является взаимопонимание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникации в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности». Автор считает общение необходимым условием организации успешной деятельности и социализации человека [33, с. 29].

В. Л. Чернышева понимает общение как социально- и личностно-ориентированный процесс, в котором реализуются не только личные отношения, но и установки на социальные нормы. Основная функция общения, по ее мнению, состоит в передаче нормативных ценностей, т.е. «общение» - это всегда «социальный процесс, через который общество влияет на индивида» [46, с. 145]. Соединяя эти два положения, можно констатировать, что общение – это коммуникативно-регулятивный процесс, в котором не только передается набор социальных ценностей, но и регулируется их усвоение социальной системой.

Таким образом, общение можно рассматривать в двух главных аспектах, как освоение личностью социокультурных ценностей и как её самореализацию в качестве творческой, уникальной индивидуальности в ходе социального взаимодействия с другими людьми.

Функциональная характеристика структуры общения представлена в работах А.Г. Арушановой. Она ведет речь о трех сторонах общения: коммуникативной, перцептивной и интерактивной. Коммуникативная сторона общения представлена коммуникационно-речевыми умениями человека, к числу которых принято относить: умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание.

Перцептивная сторона общения представляет собой процесс восприятия партнера по общению и привнесенной им информации. К числу умений этой стороны общения относятся: умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты, контекст и др.), умение понять чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, соблюдение такта, сопереживания), умение анализировать (способность к рефлексии и саморефлексии).

Интерактивная сторона общения представлена взаимодействием партнеров по общению и включает следующий перечень умений: проводить беседу, переговоры, обсуждение, вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение увлечь за собой, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением [1, с. 33].

Наличие интерактивной стороны общения созвучна идеям Д.И. Бойко о трех группах умений, которыми должен обладать человек для осуществления общения: умение разбираться в других людях и верно оценивать их психологию, адекватно эмоционально откликаться на их поведение и

состояние, выбирать по отношению к собеседникам такой способ обращения, который отвечал бы их индивидуальным особенностям [6, с. 7].

Рассмотренные работы Д.И. Бойко и А.Г. Арушановой позволяют рассматривать общение как комплекс умений, представляющих собой целостную многоуровневую и многокомпонентную систему, состоящую из речевых и социально-психологических умений, умения использовать в общении нормы речевого этикета и невербальные средства, умения общаться в различных организационно-коммуникативных формах деятельности. Отсутствие перечисленных умений включает в себе опасность нарушения общения, что влечет за собой вынужденное одиночество, формирует чувство неполноценности, создает полосу «отчуждения» с окружающими [1, с. 6].

Анализ структуры общения позволил Э.В. Кулешову выделить три основные функции общения [22, с. 99]: информационно-коммуникативная функция, регуляционно-коммуникативная функция; аффективно-коммуникативная функция. Выделенные функции соответствуют трем основным структурным сторонам общения.

Помимо этого, учеными выделяются две основные группы функций общения в жизни человека [25, с. 400]: социальные функции общения и психологические функции общения. К первой группе относятся функции организация совместной деятельности; управление поведением и деятельностью; контроль. Вторую группы составляют такие функции как обеспечения психологического комфорта личности; удовлетворение потребности в общении; функция самоутверждения.

Таким образом, выделение данных функций общения позволяет утверждать, что в его процессе удовлетворяются все основные социальные потребности человека: в социальных связях с другими людьми (принадлежность к какой-либо группе); потребность в привязанностях; в значимости или самоутверждении; в социальных ориентирах и объекте подражания; в самосознании, в самооценке.

В психолого-педагогической литературе используются понятия «типы» и «виды» общения как определенные разновидности этого феномена. При этом у ученых, к сожалению, нет единого подхода к тому, что считать типом, а что видом общения.

Некоторые исследователи под типами общения понимают различия в общении по его характеру, т.е. по специфике психического состояния и настроения его участников. По мнению ученых, типологические разновидности общения носят парный и одновременно альтернативный характер: деловое и игровое общение; безлично-ролевое и межличностное общение; духовное и утилитарное общение; традиционное и инновационное общение [43, с. 364].

В зависимости от содержания, целей и средств общение можно поделить на несколько видов. По содержанию оно может быть: материальное (обмен предметами и продуктами деятельности), когнитивное (обмен знаниями), кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями), мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами, потребностями), деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями, навыками). По целям общение бывает: биологическое (необходимое для поддержания, сохранения и развития организма), социальное (преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития интерперсональных отношений, личностного роста индивида). По средствам общение может быть: непосредственное (осуществляемое с помощью естественных органов, данных живому существу - руки, голова, туловище, голосовые связки и т.д.), опосредованное (связанное с использованием специальных средств и орудий), прямое (предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения), косвенное (осуществляется через посредников, которыми могут выступать другие люди).

В общении различают вербальные и невербальные средства общения. Вербальное общение отвечает за (по О.В. Заширинской, Л.М. Шипицыной): восприятие и понимание сказанного; реакцию на речь окружающих; умение соблюдать очередность в разговоре; способность более точно выражать свои мысли с помощью грамматически правильного оформления предложений и др. Среди невербальных средств общения важная роль принадлежит жестам, мимике, позе, пантомимике и включает свойства общей моторики различных частей тела (рук, лица, тела).

Выделяют поведенческие (внешние) и психологические (внутренние) компоненты общения. Поведенческий компонент состоит из вербальной (речевое высказывание) и экспрессивной форм поведения (тон голоса, темп речи, выражение лица, мимика, жесты).

Психологические компоненты – это мысли, чувства, ожидания и установки, сопровождающие акты общения [14, с. 50]. Для описания общения современными учеными используются различные характеристики. Остановимся на описании некоторых из них более подробно.

Взаимоотношения можно различать по дистанции между партнерами во время общения, по длительности и частоте контактов, применению ролевых клише в актах общения и т.д. Общая закономерность, выделенная Н.Н. Обозовым, состоит в том, что по мере углубления отношений сокращается дистанция общения, увеличивается частота контактов, устраняются ролевые клише.

Интенсивность общения и экстенсивность общения отражает сумму контактов, установленных с другими субъектами общения и эмоциональное состояние во время общения.

Избирательность общения можно определить по числу признаков, значимых для установления и воспроизводства отношений. С этим связано установленное число лиц, возможных для различных функций общения. Если среднее число лиц, включенных в общение одного взрослого человека,

составляет 15-20 человек, в приятельские отношения - 10 -15, то в дружеские - всего 2-3 человека.

В процедуре общения выделяют следующие этапы: потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т.п.) побуждает человека вступить в контакт с другими людьми; ориентировка в целях общения, в ситуации общения; ориентировка в личности собеседника; планирование содержания своего общения: человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет; конкретные средства общения (фразы, особенности поведения); восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи; корректировка направления, стиля, методов общения [14, с. 464].

Общение как взаимодействие предполагает, что люди устанавливают контакт друг с другом, обмениваются определенной информацией для того, чтобы строить совместную деятельность, сотрудничество. Чтобы общение как взаимодействие происходило, оно должно состоять из следующих этапов: установка контакта (знакомство) предполагает понимание другого человека, представление себя другому человеку; ориентировка в ситуации общения, осмысление происходящего, выдержка паузы; обсуждение интересующей проблемы; решение проблемы; завершение контакта (выход из него).

Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов – общение окажется неэффективным.

Таким образом, обобщая различные определения понятия общения, можно выделить три основных его трактовки как вид человеческой деятельности; как атрибут других видов человеческой деятельности; как взаимодействие субъектов. Современной наукой изучены и описаны различные составляющие общения, среди которых структура общения, функции общения, компоненты общения, средства общения. Основными

характеристиками общения выступают: частота общения, интенсивность общения, экстенсивность общения, избирательность общения, длительность общения.

1.2 Особенности общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками

Общение дошкольников со сверстниками играет особую роль в онтогенетическом развитии ребенка. Это объясняется наличием в нем ряда существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми. Е.О. Смирнова [40, С. 5-13] выделила четыре особенности общения дошкольников со сверстниками. Первая особенность – разнообразие коммуникативных действий и их широкий диапазон. В общении детей со сверстниками наблюдается множество действий и обращений, которые почти не встречаются в общении со взрослыми. Дети спорят со сверстниками, навязывают им свои волю, требуют, приказывают, успокаивают, жалеют, обманывают и т.д.

Вторая особенность - яркая эмоциональная насыщенность. Повышенная эмоциональность и раскованность общения дошкольников между собой отличает их от общения со взрослыми. В общении со сверстниками у ребенка наблюдается в 9-10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, выражающих самые различные эмоциональные состояния - от яростного негодования до бурной радости, от нежности и сочувствия до гнева. Начиная с четырехлетнего возраста, сверстник становится более предпочитаемым и привлекательным партнером по общению с этим и связана такая сильная эмоциональная насыщенность контактов дошкольников. Значимость общения, выражающая степень напряженности потребности в общении и меру устремленности к партнеру, значительно выше в сфере взаимодействия со сверстником, чем со взрослым.

Третья особенность – нестандартность и нерегламентированность. В общении со взрослым даже самые маленькие дети придерживаются определенных общепринятых норм поведения, при взаимодействии со сверстником дошкольники используют самые неожиданные действия и движения. До конца дошкольного возраста не регламентированность и раскованность общения, использование непредсказуемых и нестандартных средств, остаются отличительной чертой детского общения.

Четвертая особенность – преобладание инициативных действий над ответными. Яркое проявление этой особенности в невозможности продолжить диалог, распадающийся из-за отсутствия активности партнера. Ребенку значительно важнее его собственное высказывание или действие, а инициативу сверстника в большинстве случаев он не поддерживает. Несогласованность взаимодействия часто порождает конфликты, протесты, обиды среди детей. Развитие общения со сверстниками динамично, на протяжении дошкольного возраста оно изменяется по содержанию, средствам и потребностям. Изменения обычно протекают плавно, постепенно, однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как, бы переломы.

От двух до семи лет происходит два таких перелома; первый приблизительно в четыре года, второй — около шести лет. Внешне проявления первого перелома - резкое возрастание значимости других детей в жизни ребенка. К моменту своего возникновения и в течение одного-двух лет после потребность в общении со сверстником занимает скромное место (ребенку двух-трех лет важнее общаться со взрослым и играть с игрушками), у четырехлетних детей эта потребность выходит на первое место. Дошкольники начинают явно предпочитать общество других детей взрослому или одиночной игре. Вторым перелом внешне выражен не так четко, как первый, однако он не менее важен. Он связан с появлением у детей избирательных привязанностей, дружбы и с возникновением более устойчивых и глубоких отношений между детьми. Переломные моменты

можно рассматривать как временные границы этапов в развитии общения детей. Этапы называют формами общения дошкольников со сверстниками [23, с. 384].

Формирование навыков взаимодействия в дошкольном возрасте осуществляется через последовательность определенных этапов. На первом этапе (второй-четвертый годы жизни) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое сформировано на копировании и эмоциональном заражении ребёнка.

На этом этапе возникает первая форма общения со сверстниками - эмоционально-практическое общение. Потребность в общении со сверстниками появляется еще в раннем возрасте, на втором году у детей отмечается интерес к другому ребёнку, повышенное внимание к его действиям, к концу второго года появляется стремление привлечь внимание сверстника к себе, показать свои достижения и вызвать ответную реакцию. На данном этапе основные средства общения - экспрессивно-выразительные движения. После трех лет общение все больше опосредуется речью, однако речь все еще крайне ситуативна и может быть средством общения только при наличии зрительного контакта и выразительных движений [23, с. 71].

На втором этапе (с четырех до шести лет) появляется потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Содержанием общения делается общая (в основном, игровая) деятельность. На этом этапе возникает вторая форма общения - ситуативно-деловое общение. После четырех лет у детей (особенно, посещающих детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в жизни. Этот возраст является периодом расцвета ролевой игры. Ролевая игра становится коллективной - дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение в ролевой игре происходит на двух уровнях: на уровне ролевых взаимоотношений (т.е. от лица взятых ролей - мама-дочка) и на уровне реальных отношений, т.е. находящихся за пределами разыгрываемого

сюжета (дети раздают роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других) [47, с. 80].

В совместной игре постоянно происходит переход с одного уровня на другой - переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации. Это говорит о том, что дошкольники четко разделяют ролевые и реальные отношения, причем реальные отношения направлены на общее для них дело - игру. Главным содержанием общения детей в середине дошкольного возраста становится деловое сотрудничество. В ситуативно-деловом общении дети заняты общим делом, они должны согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата.

Такое взаимодействие было названо сотрудничеством, потребность в сотрудничестве становится главной для общения детей этого возраста. Вместе с потребностью в сотрудничестве выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Дети стремятся привлечь внимание других, чутко ловят в их взглядах и мимике признаки отношения к себе, демонстрируют обиду в ответ на невнимание или упреки партнеров. «Невидимость» сверстника превращается в пристальный интерес к нему и его действиям. Дошкольники внимательно наблюдают за действиями друг друга, оценивают и критикуют партнеров, остро реагируют на оценку взрослого, данную другому ребенку [28, с. 128].

Выше сказанное позволяет говорить о качественной перестройке отношения к сверстнику в середине дошкольного возраста. Перестройка заключается в том, что дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка. Сверстник становится предметом сравнения с собой, такое сравнение направлено не на обнаружение общности (как у трехлеток), а на противопоставление себя и другого. Через сравнение своих достоинств (умений, навыков) ребенок может оценить и утвердить себя как обладателя определенных качеств, которые важны не сами по себе, а только в сравнении

с другими и в глазах другого. Дошкольник начинает смотреть на себя «глазами сверстника».

В ситуативно-деловом общении появляется конкурентное, соревновательное начало. На этом этапе начинают преобладать речевые средства общения, дети много разговаривают друг с другом, но их речь еще продолжает оставаться ситуативной [23, с. 64].

На третьем этапе, в старшем дошкольном возрасте (шесть-семь лет) общение со сверстником обретает линии внеситуативности - содержание общения абстрагируется от наглядной ситуации, начинают формироваться постоянные избирательные предпочтения между детьми – у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения – внеситуативно – деловое [23, с. 30].

Рассмотрим динамику развития общения как деятельности в старшем дошкольном возрасте. В качестве основных параметров возьмем: содержание потребности в общении, мотивы и средства общения. О. Сафонова и Н.И. Ганощенко провели ряд исследований для выявления динамики развития содержания потребности в общении со сверстниками и выяснили следующие изменения: существенно (вдвое) увеличивается количество контактов дошкольников со сверстниками, связанных с их стремлением разделить с ровесниками переживания. В то же время, стремление к чисто деловому сотрудничеству со сверстником в конкретной деятельности несколько ослабевает. По-прежнему важно для старших дошкольников уважение сверстников и возможность вместе «творить». Усиливается тенденция «обыгрывания» дошкольниками возникающих конфликтов и их разрешения [38, с. 10].

Исследования О. Сафоновой показали, что в состоянии возбуждения дети зрительно в два раза, а с помощью речи в три раза чаще обращались к сверстнику, чем к взрослому. В общении со сверстниками обращение старших дошкольников становится эмоциональнее, чем в контактах со

взрослыми. Дошкольники активно обращаются к сверстникам по самым различным причинам [38, с. 24].

Приведенные данные показывают, что дети старшего дошкольного возраста не только более активны со сверстниками в стремлении разделить с ними переживания, но и уровень функционирования этой потребности оказывается выше. Равенство сверстников позволяет ребенку прямо «накладывать» свое отношение к воспринимаемому им миру на отношение партнера.

Таким образом, в начале ребенок старшего дошкольного возраста вступает в общение со сверстником ради игры или деятельности, к чему его побуждают качества ровесника, необходимые для развития увлекательных действий. Это создает повод для обращения к сверстнику, в котором ребенок старшего дошкольного возраста находит слушателя, ценителя, и источник сведений. Личностные мотивы, которые остаются на протяжении всего дошкольного детства, делятся на сравнение себя со сверстником, с его возможностями и на желание быть оцененным сверстником. Ребенок демонстрирует свои умения, знания и личностные качества, побуждая других детей подтвердить их ценность. Мотивом общения становится его собственные качества в соответствии со свойством сверстника быть их ценителем.

В старшем дошкольном возрасте существенно преобразуется характер взаимодействия со сверстником и, соответственно, процесс познания ровесника: ровесник, как таковой, как определенная индивидуальность становится объектом внимания ребенка. У ребенка расширяется представление об умениях и знаниях партнера, появляется интерес к таким сторонам его личности, которые прежде не замечались. Все это способствует выделению устойчивых характеристик сверстника, формированию более целостного его образа [24, с. 415].

Процессы сравнения, оценивания возникают при восприятии детьми друг друга. Чтобы оценить другого ребенка, надо его воспринять, увидеть и

квалифицировать с точки зрения уже существующих в этом возрасте оценочных эталонов и ценностных ориентаций группы детского сада. Эти ценности, определяющие взаимооценки детей, формируются под влиянием окружающих взрослых и во многом зависят от изменения ведущих потребностей ребенка. На основании того, кто из детей наиболее авторитетен в группе, какие ценности и качества наиболее популярны, можно судить о содержании отношений детей, о стиле этих отношений [26, с. 224].

Содержание мотивов, лежащих в основе создания игровых объединений, детей старшего дошкольного возраста во многом совпадает с содержанием их ценностных ориентаций. По данным Т.А. Репиной, дети этого возраста называли общность интересов, давали высокую оценку деловым успехам партнера, ряду его личностных качеств, вместе с тем, было выявлено, что мотивом объединения в игре может быть боязнь остаться в одиночестве или желание командовать, быть главным [36, С. 62-69].

В старшем дошкольном возрасте ведущей потребностью общения становится стремление ребенка к взаимопомощи и сопереживанию со стороны взрослого. Дошкольник очень остро реагирует на отрицательные оценки и неуважительное к себе отношение. Именно в этом возрасте происходит интенсивное формирование и осознание понятий добра и зла. При этом взрослый, по-прежнему, ключевая фигура для дошкольника, поскольку он основной источник знаний. Если ранее ребенку была важна оценка взрослого за проявленные им умения, то теперь ребенка волнует оценка себя как личности.

Ребенок стремится к тому, чтобы оценки взрослого совпали с его собственными. Отсюда высокая чувствительность ребенка к отсутствию между ним и взрослым взаимопонимания, способности к сопереживанию. Такое общение способствует, во-первых, выработке моральных и нравственных ценностей, правил поведения и следованию им, и, во-вторых, оно учит ребенка видеть себя со стороны, что является необходимым условием сознательной регуляции собственного поведения [19, с. 160].

К 6-7 годам у детей дошкольного возраста значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к взаимопомощи. Конечно, конкурентное, соревновательное начало сохраняется уже на всю жизнь.

Однако наряду с этим в общении старших дошкольников постепенно обнаруживается и умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления: что у него есть и что он делает, но и некоторые психологические аспекты существования партнера: его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники теперь не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и т. п. Пробуждается интерес к личности сверстника, не связанный с его конкретными действиями. К 6 годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить ему что-нибудь или уступить в чем-то. Значительно возрастает в этот период эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Детям важно, что и как делает другой ребенок (во что играет, что рисует, какие книжки смотрит) не для того, чтобы показать, что я лучше, а просто так, потому что этот другой становится интересен сам по себе. Иногда даже вопреки принятым правилам они стремятся помочь другому, подсказать ему правильный ход или ответ.

Все это свидетельствует о том, что мысли и действия старших дошкольников направлены не только на положительную оценку взрослого и не только на подчеркивание собственных преимуществ, но и непосредственно на другого ребенка, на то, чтобы ему было лучше [6, с. 275].

Многие дети уже способны сопереживать как успехам, так и неудачам ровесника. Так, они, например, радуются, когда воспитатель в детском саду хвалит их товарища, и расстраиваются или пытаются помочь, когда у него что-то не получается. Сверстник, таким образом, становится для ребенка не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, не только предпочитаемым партнером, но и самоценной личностью, важной и интересной, независимо от своих достижений и своих игрушек. Сверстник

теперь уже не только объект для сравнения с собой и не только партнер по увлекательной игре, но и самоценная, значимая человеческая личность со своими переживаниями и предпочтениями.

К концу дошкольного возраста возникают прочные избирательные привязанности между детьми, появляются первые ростки настоящей дружбы. Дошкольники собираются в небольшие группы (по 2-3 человека) и оказывают явное предпочтение своим друзьям. Они больше всего заботятся о своих друзьях, предпочитают играть с ними, сидеть рядом за столом, гулять на прогулке и т. п. Друзья рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. Последовательность развития общения со сверстником в дошкольном возрасте далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей [9, с. 273].

Широко известно, что существуют значительные индивидуальные различия в общении ребенка со сверстниками, которые во многом определяют его самочувствие, положение среди других и, в конечном счете, особенности становления личности. По мнению М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, Е.Е. Кравцовой центральной предпосылкой формирования учебной деятельности является эффективное общение ребенка с взрослыми и сверстниками.

В работах Н.Г. Кудрявцевой при характеристике психологической готовности детей к школе основной упор делается на роль общения в развитии ребенка. Выделяется три сферы – общения со взрослым, со сверстником и самим собой, уровень развития которых определяет степень готовности к школе [21, с. 15].

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте ведущей потребностью общения становится стремление ребенка к взаимопомощи и сопереживанию со стороны взрослого. Дошкольник очень остро реагирует на отрицательные оценки и неуважительное к себе отношение. У детей значительно возрастает доброжелательность к сверстникам и способность к

взаимопомощи. В общении старших дошкольников постепенно обнаруживается и умение видеть в партнере не только его ситуативные проявления: что у него есть и что он делает, но и некоторые психологические аспекты существования партнера: его желания, предпочтения, настроения. Дошкольники теперь не только рассказывают о себе, но и обращаются с вопросами к сверстнику: что он хочет делать, что ему нравится, где он был, что видел и т. п. Пробуждается интерес к личности сверстника, не связанный с его конкретными действиями.

1.3 Условия развития общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе

Л. С. Выготский рассматривал общение детей с окружающими как фактор их развития, что принципиально изменило подход к процессу стимулирования интереса к сверстнику как партнеру по деятельности [10, с. 192].

На пятом году жизни происходят значительные изменения в процессе общения детей: возникновение совместной деятельности, прежде всего игры, актуализируется потребность детей к освоению разнообразных способов общения; развитие всех видов речи расширяет возможности ее использования в решении коммуникативных задач; овладение эмоциональными эталонами и действиями с ними позволяют детям успешно реализовать аффективно-перцептивную функцию общения; расширение кругозора и развитие любознательности способствуют овладению воспитанниками информационной функцией общения.

В то же время недостаточность коммуникативного опыта и практики взаимодействия со сверстниками предопределяет возникновение конфликтов, появление у детей ощущения не успешности в общении, снижает результативность совместной деятельности, ограничивает ребенка в удовлетворении познавательных потребностей, потребностей в

самоутверждении, игре (М.И. Лисина, Т. А. Маркова, Т. А. Репина, О.Е. Смирнова и др.).

Основываясь на теории игры Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, отечественные психологи признают игру как средство эффективно влияющее на стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности. В ходе игры происходит преодоление ребенком аффективных препятствий в общении со сверстниками, что приводит к более адекватной адаптации детей.

Игры старших дошкольников выполняют три основные педагогические функции: диагностическую, терапевтическую и обучающую. Очень важно дифференцировать подбор сюжетных игр, которые стимулируют интерес к совместной деятельности со сверстниками в комбинированной группе, по их содержанию. Они должны соответствовать уровню умственного развития ребенка [30, с. 176].

С.С. Бычкова считает, что для стимулирования интереса к сверстнику как партнеру по деятельности необходимо подбирать специфические ситуации, которые хорошо понятны детям. По ее мнению, в процессе игр происходит обучение детей адекватному взаимодействию с окружающими детьми и взрослыми [8, с. 96].

Использование игрушек (кукол, мягких игрушек) имеет эмоционально стрессовое воздействие на личность ребенка, что способствует созданию условий, при которых каждый ребенок может говорить с ее помощью о сокровенном, важном. Она помогает убрать болезненные переживания, укрепить психическое здоровье и улучшить социальную адаптацию детей с ограниченными возможностями здоровья за счет гармонизации процесса созревания личности.

Д.И. Бойко считает, что для стимулирования интереса к сверстнику как партнеру по деятельности необходимо включать детей комбинированной группы в театрализованную деятельность, что позволяет решить многие проблемы, связанные с робостью, трудностями общения, неуверенностью в

себе. В ее исследованиях опыт работы с дошкольниками с задержкой в развитии (ЗПР, ЗРР) показывает, что нереализованные возрастные возможности в эмоционально-личностном становлении ребенка отрицательно отражаются на формировании его личности [6, с. 275].

Необходимо, чтобы в процессе театрализованной деятельности ребенок научился осознавать свои эмоциональные проявления, а также понимать эмоции других детей и взрослых, а в дальнейшем – мог адекватно регулировать свое поведение в ходе деятельности.

Е.О. Симонова считает, что для стимулирования интереса к сверстнику как партнеру по деятельности необходимо включать детей не только в игру, но и в трудовую деятельность, так как она является средством разностороннего развития ребенка. Благодаря труду происходит обогащение знаний и представлений ребенка об окружающем мире, о свойствах и качествах предметов, устанавливаются причинно-следственные связи и взаимоотношения, формируются волевые качества, развиваются коммуникативные навыки детей, т.к. труд имеет коллективный характер [39, с. 31].

Выделяют следующие виды трудовой деятельности детей: самообслуживание (приобретает особую актуальность в связи с двигательным дефектом детей с ДЦП); хозяйственно-бытовой труд; труд в природе; ручной труд [29, с. 300].

М.И. Тарасенко выделяет изобразительная деятельность как эффективное средство для стимулирования интереса к сверстнику как партнеру по деятельности. В процессе рисования, лепки или аппликации ребенок не только проецирует свое отношение к сверстникам и взрослым, он учится сотрудничать с другими детьми, создавать совместные работы, договариваться и обсуждать итоги [42, с. 40].

М.И. Лисина считает, что ежедневное общение детей и взрослых по интересам или в связи с предстоящей совместной деятельностью тоже стимулирует интерес к сверстнику как партнеру по деятельности. Взрослый

становится для ребенка образцом для подражания. Глядя на то, как в той или иной ситуации поступает взрослый, у ребенка складываются представления о том, как нужно поступать, что нужно говорить в определенных моментах. Оптимизация общения в условиях комбинированной группы зависит не только от разных видов деятельности детей, но и от тех ситуаций общения и взаимодействия, в которые, ситуативно или целенаправленно, педагог погружает их, способствуя решению различных образовательных задач [23, с. 65].

Ряд исследователей (Л.В. Артемова, Л.И. Аржанова, В.Я. Воронова, Т.Л. Макарова, В.Г. Нечаева и др.), изучая общение детей между собой, пришли к выводу, что в процессе совместной деятельности, ребята усваивают определенные нормы общения людей, у них складываются правила поведения, которые постепенно закрепляются в более или менее устойчивые нравственные качества личности.

Таким образом в качестве первого условия, способствующего развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе может выступать стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности.

По данным Е.О.Смирновой, А.А.Леонтьева и др. развитие общения происходит на протяжении всей жизни человека, но формирование основных коммуникативных умений личности начинается на этапе дошкольного детства [41, с. 51].

Для того чтобы грамотно строить процесс обучения и воспитания детей дошкольного возраста необходимо ориентироваться не только на образовательные задачи, задаваемые образовательными программами или рекомендуемые в методической литературе педагогические средства и методы, но и опираться на закономерности и особенности развития коммуникативной сферы детей дошкольного возраста [3, с. 208].

Ряд авторов (Лабунская В.А., Менджерицкая Ю. А, Бреус Е.Д.) считают, что в процессе общения, расширяется коммуникативный опыт

детей, у них формируются умения, которые необходимы человеку для адекватного выражения своих мыслей или понимания чужих (умение придерживаться темы высказывания, раскрыть основную мысль высказывания, определить тему и основную мысль чужого высказывания, подобрать аргументы для доказательства своей мысли).

В работах А.В. Мудрика и А.А. Бодалева в основу накопления коммуникативного опыта дошкольников положен принцип социальной направленности умений (умение выбрать нужную интонацию, жесты, умение разбираться в других людях, умение сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника и т.д.) [20, с. 62].

М.И. Лисина отмечает, что в процессе накопления коммуникативного опыта ребенок учится использовать выразительные и практические операции, однако к старшему дошкольному возрасту речь выступает на передний план и занимает положение ведущей коммуникативной операции [31, с. 320].

Ряд исследователей Л.С. Выготский, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др. считают, что педагогическим потенциалом в процессе расширения коммуникативного опыта детей обладает художественная литература. В ней можно найти полный перечень человеческих проблем и образные способы их решения. Слушая художественные произведения в детстве, человек накапливает определенный опыт жизненных ситуаций. Работа с произведениями детской художественной литературы начинается с их анализа и дальнейшего обсуждения, затем устанавливается связь с реальными жизненными ситуациями, что помогает детям находить пути выхода из различных ситуаций и способы взаимодействия с другими людьми.

Еще одно средство расширения коммуникативного опыта детей - педагогическая ситуация, которая рассматривается как разновидность социальной ситуации. Процесс ее конструирования двусторонний. С одной стороны, педагог целенаправленно создает или использует уже

существующие объекты и явления окружающей среды; включает во взаимодействие с ними ребенка; регулирует это взаимодействие, изменяя параметры среды; планирует определенный педагогический результат. С другой стороны, ребенок в соответствии со своими индивидуальными потребностями, субъективным восприятием и личностными качествами отбирает и организует различные элементы среды в ситуацию (не всегда совпадающую с задуманными педагогом), определяет ее, сообразуясь с собственным опытом, и на основе этого строит с ними свое общение [13, с. 16].

По мнению Н. Бордовской и А. Реан педагогические ситуации способствуют накоплению коммуникативного опыта детей комбинированной группы, так они позволяют ребенку перевести знание об умении в его практическую форму – действие сообразно содержанию и задачам ситуации общения, ожиданиям партнеров по общению; связь ситуации с реальной жизнью детей, их потребностями и интересами обеспечивает актуализацию потребности в общении с окружающими людьми, осознания роли коммуникативных умений и необходимость овладения ими для решения познавательных, практических, творческих задач [7, с. 304].

В работах М.В. Крулехт отмечается, что процесс накопления коммуникативного опыта детей осуществляется, когда ребенок наиболее расположен к тому или иному виду деятельности, восприятию социального опыта или содержательному диалогу со взрослым [20, с. 160].

Таким образом в качестве второго условия, способствующего развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе, может выступать расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы.

Важным направлением в процессе развития общения детей комбинированной группы является оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками.

Проблема затруднённого общения интенсивно разрабатывается в социальной психологии на протяжении последних 20 лет. Следует отметить работы отечественных психологов, посвящённых проблеме затруднённого общения: Е. В. Цуканова, В. Н. Куницына, А. А. Бодалёв, Г. А. Ковалёв, В. А. Лабунская, Т. А. Аржакаев.

По мнению А.В. Мудрика потребность в эмоциональном контакте со сверстниками и необходимость реализации себя в дружеском и товарищеском общении у ребят очень велика, но не все могут ее удовлетворить, поэтому очень важно оказать своевременную помощь ребенку [31, с. 321].

В.Г. Кудрявцева подчёркивает, что необходимо уделять особое внимание субъективным факторам, причинам возникновения затруднений в общении, описанию тех состояний, которые являются результатом не налаженного общения или сопровождаются трениями и сбоем в коммуникации [21, с. 24].

На первое место ставятся состояния напряженности, неудовлетворённости, тревоги, эмоционального неблагополучия, дискомфорта и т. д.

И.И. Мамайчук считает, что для оказания помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками, необходимо обращать внимание на замкнутых и застенчивых детей. В работе с застенчивыми детьми необходимо проявлять внимание и заботу, постоянно при сверстниках поощрять ребенка. Замкнутые дети нуждаются в четком режиме. Новая еда, совместная деятельность не должны быть резкой неожиданностью. Для дошкольника главное — чтобы он ощущал стабильность. Говорите ему, чем вы собираетесь с ним заняться, заранее и несколько раз, чтобы он морально готовился [15, с. 416].

По мнению И.И. Мамайчук помощь застенчивым детям заключается в деликатности и терпеливом подходе. Необходимо привлекать ребёнка к выполнению различных поручений, связанных с общением, создавать

ситуации, в которых застенчивому ребёнку пришлось бы вступать в контакт со сверстниками [26, с. 224].

М.Н. Гончарова, А.В. Гринина, П.И. Мирэозл к основным методам оказания помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками, относят:

- метод стимулирования, направленный на повышение стремления воспитанника к участию в определенной деятельности, активизацию внимания, восприятия, эмоциональной сферы;

- метод репродуцирования, направленный на осуществление воспитывающей деятельности, посредством выполнения воспитанником конкретных действий определенным способом;

- метод закрепления и обогащения, направленный на формирование у воспитанника необходимых качеств личности, активизацию самостоятельных усилий воспитанника;

- метод содействия и творчества, обеспечивающий благоприятные условия и содействие самостоятельной деятельности воспитанника [12, с. 205].

В условиях развития общения детей комбинированной группы, необходимо чтобы педагог осознавал свою роль в данном процессе. Фигура педагога-воспитателя играет большое значение на раннем этапе развития общения, т.к. ребенок проводит большую часть времени в детском саду. Взаимоотношения педагога с ребенком - один из важнейших путей воспитательного воздействия на процесс общения дошкольников.

Таким образом в качестве третьего условия, способствующего развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе, может выступать оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками.

Подводя итог, хотелось бы отметить, что развитие общения в группе комбинированного вида важная задача образовательного процесса, от которого во многом будет зависеть последующий путь личностного и

социального развития дошкольников, а, следовательно, и их дальнейшая судьба. Если данный процесс организовать конструктивно, у ребенка появится адекватный интерес к сверстникам, он научится общаться с ними, то стоит надеяться, что он и в дальнейшей жизни будет комфортно чувствовать себя среди людей. В ходе анализа литературы, мы выделили три основных условия развития общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе: стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности; расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы; оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В ходе анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, были сделаны следующие выводы:

1. Общения дошкольников – это процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. Общение ребенка 4–7 лет со сверстником проходит ряд этапов. Первый этап (4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заряде ребенка. Второй этап (4–6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Третий этап (6–7 лет) общение со сверстником в общении возникает необходимость отвлекаться от наглядных ситуаций, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

2. В дошкольном возрасте формируются и интенсивно развиваются отношения с другими людьми: как со взрослыми, так и со сверстниками. К концу дошкольного возраста между детьми начинают завязываться крепкие избирательные привязанности. Дети могут объединяться в небольшие группы (по 2-3 человека) и открыто показывать предпочтение своим друзьям.

Старший дошкольный возраст характеризуется умением сотрудничать, слушать и слышать, воспринимать и понимать информацию, говорить самому. В этот период у ребенка могут появиться трудности в общении со сверстниками и взрослыми: повышается тревожность, появляется замкнутость, нерешительность, стеснительность в общении с другими, неумение высказать свою точку зрения.

3. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, были сформированы условия развития общения детей старшего дошкольного возраста в условиях комбинированной группы: стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности, расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы, оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками.

ГЛАВА 2. ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В КОМБИНИРОВАННОЙ ГРУППЕ

2.1 Изучение общения детей старшего дошкольного возраста комбинированной группы

Исследование проводилось на базе муниципального детского сада комбинированного вида г. Сосновоборска Красноярского края. В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста в возрасте от 5 лет 5 месяцев до 6 лет 2 месяцев из них 7 мальчиков и 8 девочек, 5 детей с особыми возможностями здоровья (ОНР, РАС, ДЦП) (см Таблица 1).

Таблица 1

Список детей комбинированной группы

Имя ребенка	Возраст	Диагноз
1	5 лет 9 мес.	ОНР
2	5 лет 11 мес.	Норма
3	5 лет 6 мес.	Норма
4	5 лет 8 мес.	Норма
5	6 лет.	Норма
6	5 лет 9 мес.	Норма
7	5 лет 11 мес.	Норма
8	5 лет 11 мес.	Норма
9	5 лет 7 мес.	Норма
10	5 лет 8 мес.	ОНР
11	5 лет 9 мес.	ОНР
12	5 лет 5 мес.	Норма
13	6 лет 2 мес.	Расстройство аутичного спектра

14	6 лет 2 мес.	Норма
15	6 лет 2 мес.	ДЦП без отклонений в интеллектуальном развитии

Изучив медицинскую и психолого-педагогическую документацию комбинированной группы, мы выяснили, что в группе большинство детей с нормальным развитием (9 человек из 15). В эксперименте приняли участие все дети группы.

Данное экспериментальное исследование проходило в 2 этапа:

1. Подготовка и проведение исследования (организация сбора данных, подбор методик и материала для проведения исследования).
2. Качественный и количественный анализ полученных результатов.

Для экспериментального исследования общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в условиях комбинированной группы нами использовалась методика одномоментных срезов структуры группы детского сада (изучение свободного общения детей), автор Т.А. Репина [35, с. 192].

Данная методика позволяет определить особенности реального общения детей в процессе свободной деятельности. Изучение взаимодействия детей группы происходит в форме наблюдения. Данные проведенного исследования подтверждают отмеченную автором диагностики тенденцию консолидации со сверстниками. Автором определены пять параметров оценки взаимодействия детей: избирательность, экстенсивность, интенсивность общения, устойчивость объединений, частота вступления в контакт со сверстниками.

Проведение: исследование проходило в комбинированной группе на протяжении 3 дней. Одномоментные срезы проводились через каждые 5-7

минут в одних и тех же условиях. Оптимальное количество срезов, которое было зафиксировано - 30. Исследование проводилось в те дни, когда присутствовало основная масса постоянного состава группы.

Экспериментатор во время свободной деятельности детей многократно фиксировал их объединения, а также играющих в одиночку. В протоколах каждый ребенок получал номер, который закреплялся за ним на протяжении всего исследования.

Обработка дачных, т.е. количественный анализ осуществлялся последовательно: сначала составлялись индивидуальные протоколы, где на каждого ребенка из обще группового протокола-среза выписывались соответствующие показатели, затем подсчитывалось количество срезов, когда ребенок играл один и когда он входил в игровое объединение со сверстниками. Процентное соотношение последнего к общему количеству срезов показывает частоту контактирования ребенка с детьми в группе. После чего, вычисляли количество контактов, установленных тем или иным дошкольником с каждым ребенком группы и суммировали их. Отношение этой суммы к общему количеству срезов (т.е. среднее количество контактов, установленных данным ребенком со сверстниками в одном срезе) принималось за показатель интенсивности общения.

Затем вычислялась широта круга общения ребенка с детьми группы, или экстенсивность общения. Она характеризуется соотношением количества детей группы, с которым были установлены контакты за время наблюдаемых срезов, с общим количеством детей группы за вычетом одного, т.е. самого ребенка.

Просматривались характеристики игровых объединений, в которых общался ребенок (а именно: вычисляли наиболее стабильные объединения, высчитывали среднюю величину объединений, процентное соотношение объединений разной численности, а также отмечали максимальную величину объединений).

Анализ полученных результатов.

Анализ свободного межличностного общения в условиях комбинированной группы проводился по пяти параметрам: устойчивость объединений, частота вступлений ребенка в контакт со сверстниками, избирательность, экстенсивность и интенсивность общения (см. Приложение А).

Консолидация ярко выражена по параметру «избирательность общения», что подтверждает наличие более 20 срезов, на протяжении которых дети отдают предпочтение общению со сверстниками без патологий в развитии и только в 6 срезах со сверстниками с ОНР и ОВЗ. Объединение детей для совместной деятельности отмечается зачастую в ситуациях, когда в совместной игре участвуют только дети с нормальным развитием или только дети, имеющие патологии. В большинстве случаев инициатором в играх становится ребенок без патологий в развитии, он стремится привлечь к игре внимание детей с ОВЗ или ОНР и на протяжении игры является полноправным участником игрового процесса. В совместных играх с детьми с ОВЗ или ОНР как правило участвуют девочки. Девочки проявляют гибкостью в вопросах выбора игрового сюжета и партнера по игре. Как правило, в совместной с детьми с ОВЗ и ОНР деятельности участвуют одни и те же девочки, мальчики не охотно принимают их в свою игру. Гибкость в принятии коллективного решения со стороны девочек и общие игровые интересы являются в этом случае основой для возникновения совместной игры.

Параметр «интенсивность общения» имеет характерную тенденцию консолидации с детьми, имеющими патологии в развитии. При определении этого параметра методики Т.А. Репиной учитывается число ситуаций общения каждого воспитанника с детьми всей группы в сравнении с общим количеством в нашем случае тридцати одномоментных срезов.

«Экстенсивностью общения» называется широта круга общения ребенка. Она характеризуется соотношением числа детей группы, с которыми ребенок установил контакты за время срезов, к общему числу

детей группы (исключая самого испытуемого). Обладает закономерностью, которая отмечается в характеристике двух предыдущих параметров.

Дети создают игровые объединения по принципу с кем интереснее играть. Но если рассматривать состав воспитанников группы, то стоит отметить, что в группе количество детей с нормальным развитием преобладает, из чего и следует искажение данных по показателю.

Большинство детей за все время наблюдения никогда не играли одни, а входили в состав какого-либо объединения. Процент же одиночных игр не превышал показатель – 30%. Игры были непродолжительны по времени и в основном вызваны наличием у ребенка трудностей в общении, взаимодействии и взаимоотношений со сверстниками: низким уровнем развития игровых умений, неумением строить взаимодействие с детьми, несовпадение ведущих потребностей ребенка и сверстников в игре.

У детей с ОНР, наблюдалась сниженная активность в организации микрогрупп, вследствие сниженной общей психической активности, отсутствия любознательности и желания совместно действовать. Создание объединений обусловлено сиюминутным интересом, а не деловым отношением или желанием личных контактов. У детей не возникало единого положительного отношения к деятельности, стремления сформировать определенную цель, достичь результата.

Дети с ОВЗ в 80% случаев сами не стремились к общению со сверстниками (не вступали в игровые объединения и в контакт с отдельным ребенком).

При общем анализе свободного межличностного общения, по методике одномоментных срезов структуры группы Т.А. Репиной (см. Рис.1) отмечается, что умение осуществлять выбор партнеров для общения у детей с нормой: устойчивыми являются объединения, встречаемые не менее чем в 40% зафиксированных случаев; относительно устойчивые объединения в пределах от 20 до 40%; неустойчивые, соответственно менее 20%;

умение осуществлять выбор партнеров для общения у детей с ОНР: устойчивыми являются объединения, встречаемые не менее чем в 20% зафиксированных случаев; относительно устойчивые объединения в пределах от 10 до 20%; неустойчивые, соответственно менее 40%;

умение осуществлять выбор партнеров для общения у детей с ОВЗ: устойчивыми являются объединения, встречаемые не более чем в 10% зафиксированных случаев; относительно устойчивые объединения в пределах от 5 до 10%; неустойчивые, соответственно менее 60%.

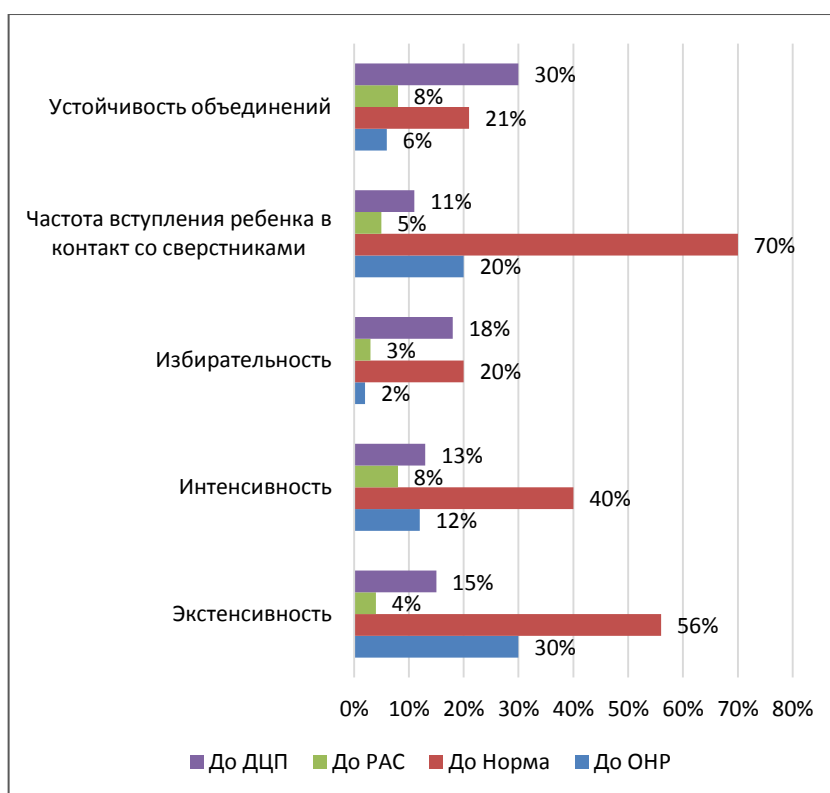


Рис 1. Распределение детей старшего дошкольного возраста комбинированной группы по показателям успешности межличностного общения на начало опытно-экспериментальной работы

По результатам данной методики можно говорить о тенденции консолидации, она представлена в каждом из пяти параметров, но количество объединений детей без патологий в развитии встречается чаще, чем со сверстниками имеющими ОНР или ОВЗ.

Результаты проведенного исследования показывают, что дети в комбинированной группе предпочитают общение со сверстниками без патологий в развитии. Дети объединяются в микрогруппы по интересам, в которых редко принимают участие дети с ОНР и ОВЗ.

Таким образом, результаты проведенного исследования показывают, что устойчивость объединений не имеет высоких показателей в комбинированной группе. Наибольшую устойчивость имеют объединения детей с участием ребенка с ДЦП, к устойчивым можно отнести объединения детей с нормой развития, низкую устойчивость имеют объединения детей с ОНР и РАС. Частота вступления в контакт со сверстниками среди детей с нормой развития этот показатель намного выше, чем у других детей. Так, дети с ОНР и ДЦП реже вступают в контакт со сверстниками, ребенок с РАС крайне редко вступает в контакт со сверстниками. Избирательность в общении имеет самые высокие показатели у ребенка с ДЦП, у детей с нормой развития она чуть ниже. Дети с РАС и ОНР избирательностью общения не отличаются. Интенсивность общения ярко выражена у детей с нормой развития, у детей с ДЦП и ОНР интенсивность общения значительно ниже. Общения ребенка с РАС характеризуются низким уровнем интенсивности общения. Экстенсивность общения наиболее развита у детей с нормой развития, широта круга общения у детей с ОНР и ДЦП гораздо ниже. Ребенок с РАС имеют самую низкую экстенсивность общения.

2.2 Реализация условий развития общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе

С целью реализации первого условия - стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности – мы использовали совместные коллективные сюжетно-ролевые игры детей.

Свою работу мы решили начать с создания эмоционально-положительной атмосферы в совместной деятельности и формировании

мотивации детей на общение со сверстниками. Для этого в отдельных центрах группы (речевом и познавательном) мы разместили настольно-печатные игры, которые способствуют созданию эмоционально-положительной атмосферы: «Хорошее настроение», «Зеркало», «Доверие в общение», а также способствовали лучшему пониманию своих чувств и способности говорить о них.

В играх дети затруднялись называть свои чувства при обсуждении проблемных ситуаций, особенно остро это затруднение испытывали дети с ОНР, из-за чего игра нарушалась или разрушалась. Дети, кто испытывал затруднения в распознавании эмоций и чувств своих и чужих, не стремились включаться в подобные игры. Можно говорить, что наблюдалась сниженная активность в организации игровых микрогрупп, отсутствие желания к участию в совместной игре. Создание объединений было обусловлено сиюминутным интересом, а не деловыми отношениями или желанием личных контактов. В том случае, если желание совместной игры побеждало, желание играть именно в эти игры, дети были напряжены. У этих детей не возникало единого положительного отношения к совместной игре, стремления сформировать определенную цель и достичь результата. Отдельные дети (с ДЦП и РАС) не стремились участвовать в подобных совместных играх. Однако желание совместной игры со сверстниками было сильнее, и дети стали помогать друг другу, приходить на помощь в ситуациях затруднения.

Видя все эти детские затруднения, мы решили стимулировать интерес к сверстнику как партнеру по деятельности в сюжетно-ролевых играх «Автобус», «Магазин цветов», «Театральный буфет» и «Театр» [45, с. 159]. Эти игры хорошо знакомы детям, они часто играют в них небольшими постоянными группами по 2-4 человека в свободной деятельности. Мы же решили придать детским играм коллективный характер.

Последовательность работы над каждой игрой мы бы хотели показать на примере игры «Автобус».

Для того, чтобы актуализировать опыт поездки детей в общественном транспорте был организован просмотр обучающего мультфильма «Поведение в общественном транспорте». В ходе обсуждения с детьми содержания мультфильма обращали внимание детей на то, что нужно быть внимательными к окружающим пассажирам и доброжелательными в общении с ними.

С целью расширения словарного запаса детей по теме «Транспорт» и развития речи, как средства общения, мы использовали серию сюжетных картинок «Общественный транспорт». Детям было предложено составить коллективный рассказ по теме, во время составления дети вступали в диалог, решали, как будет разворачиваться сюжет их рассказа.

Детям с ОНР испытывали трудности при составлении предложений, они стеснялись, им не хватало уверенности высказать свое мнение в процессе выполнения коллективного задания. В этот момент им на помощь приходил педагог, который стимулировал их к высказываниям, хвалил, помогал сами просил помочь детей. Такая педагогическая тактика позволила детям придать уверенности и найти поддержку в среде сверстников.

С целью эмоционального объединения детей и дальнейшего речевого развития как средства общения, использовалось исполнение песен. В этой игре мы использовали песню «Мы едем, едем, едем» (муз. М. Старокадомского, слова С. Михалкова). При разучивании песни и ее обсуждении, дети стали участниками небольшой дискуссии. Это способствовало развитию таких коммуникативных умений, как излагать свои мысли, выслушивать товарищей, не выкрикивая и не перебивая друг друга.

Следующим нашим шагом стало организация и проведение коммуникативной игры «Угадай вид транспорта». Она была использована для развития навыков вербального и невербального общения. По правилам игры, выбирается один ведущий, который жестами или словами должен описать задуманный им транспорт, остальные дети отгадывают. Игру инициирует воспитатель с 2-3 детьми, он первый предъявляет детям способы

ее проведения, т.е. берет на себя роль ведущего, затем передает ее ребенку, который угадал, задуманный им вид транспорта, а педагог становится одним из участников игры. Постепенно в игру вовлекаются и другие дети.

В этой игре по мимо развития навыков вербального и невербального общения, умений совместной деятельности дети развивают умение сдерживать эмоции, не кричать и не спорить друг с другом. Именно это последнее умение достаточно трудно давалось дошкольникам.

После всей проделанной нами работы, мы перешли к организации самой сюжетно-ролевой игре «Автобус». Как известно, в сюжетно-ролевых играх дети получают яркие эмоциональные впечатления, накапливают общественный опыт, развивают навыки поведения и общения с другими детьми и взрослыми.

В начале игры, детям предстояло решить, из чего можно построить автобус. Придя к выводу, что для постройки можно использовать стулья, мы распределили обязанности (мальчики приносят стулья, девочки помогают в их расстановке). Когда постройка была готова, желающих на роль водителя, так и на роль кондуктора было много.

Для того, чтобы дети не обижались друг на друга, не начинали ссориться и спорить, водитель и кондуктор выбирались с помощью игры. Построившись в круг, по определенному сигналу, дети передавали друг другу руль, второй сигнал обозначал остановку действий. Тот ребенок, у которого остался руль и назначается на роль водителя. Тот же самый метод используется и при выборе кондуктора, только уже передается сумка. После того, как роли были распределены, началась игра.

Дети с ОНР вначале отказывались вступать в коллективную игру, но пример детей побудил их интерес и желание к совместной игре. Ребенок с ДЦП начал играть в паре со сверстником, взяв на себя роль под руководством сверстка, и стал участвовать в совместной игре.

Детям без отклонений в развитии мы чаще предлагали выступить первыми в той или иной роли, показать пример, какие игровые действия

нужно совершать, чтобы отобразить эту роль. Детям с ДЦП и РАС мы оказывали дополнительную помощь. Перед проведением игры обсуждали персонажей, возможные действия героя.

Сюжетно-ролевые коллективные игры «Цветочный магазин», «Театральный буфет», «Театр» реализовывались по такому же принципу: осуществление качественного руководства игровой деятельностью детей с целью стимулирования интереса к сверстнику как партнеру по деятельности [5, с.48].

Таким образом, в ходе реализации первого педагогического условия, способствующего развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе, - стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности – использованные нами совместные коллективные сюжетно-ролевые игры позволили детям сформировать умение вступать в коллективное игровое сообщество, разрешать возникающие трудности, договариваться; умение вступать в диалог, поддерживать его и завершать; умение согласовывать собственный игровой замысел с замыслом сверстников.

Помимо этого, у детей комбинированной группы появился интерес к организации самостоятельных коллективных сюжетно-ролевых игр с участием большого количества детей (до половины группы). Дети с ОНР стали чаще принимать участие в играх, вступать в диалог на этапе обсуждения сюжета игры и выбора ролей, могут предложить свой вариант разворачивания игрового замысла. Образующие детьми игровые объединения носили умеренно продолжительный по времени характер, устойчивы (дети разворачивали содержательную игру, интерес к ней сохранялся, ребенок не стремился сменить или уйти из игровых объединений).

С целью реализации второго психолого-педагогического условия - расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы, были использованы специально разработанные педагогические ситуации.

Все педагогические ситуации подбирались таким образом, чтобы в каждой из них было возможно решить несколько задач по формированию коммуникативных умений [27, с. 20].

Например, в ситуации «Тебе понравилась игрушка, в которую играет твой друг, и ты хочешь с ней поиграть. Что ты будешь делать?» решалась задача не только по формированию умения вступать в диалог, но и решалась задача по формированию умения заинтересовывать собеседника, ориентироваться на его эмоциональное состояние, согласовывать свои действия с его потребностями, а также задача, направленная на формирование умения решать конфликтные ситуации.

Другая ситуация «Девочка Маша хочет познакомиться с ребятами на площадке, но не знает, как это сделать ей нужно?» была направлена, в первую очередь, на решение задачи, по закреплению умения употреблять слова и знаки вежливости, а также по формированию умения вступать в общение, по освоению способов заинтересовать собеседника и формирование умения согласовывать свои действия с ответными реакциями партнера по общению.

Подбирая педагогические ситуации, мы ориентировались на опыт детей, их интересы и возможности. Каждая, из перечисленных нами, педагогических ситуаций была ориентирована на формирования умения высказывать свое мнение, где каждый ребенок учился говорить о том, что он чувствует, что ему нравится или, наоборот, чем он недоволен, чего он хочет.

При работе по расширению коммуникативных умений мы ориентировались не только на специально организованные педагогические ситуации, но и на те ситуации, которые могли возникнуть спонтанно, в режимных моментах или во время свободной деятельности детей. Два раза в неделю проводились специально организованные занятия, на которых осуществлялась систематизация знаний и опыт детей. На каждой встрече поэтапно решались задачи, связанные с формированием тех или иных коммуникативных умений.

К каждой из ситуаций педагогом проводится предварительная работа, направленная на формирование представлений о каком-либо коммуникативном умении (например, актуализация знаний детей о словах и знаках вежливости). Сама ситуация в форме рассказа, изображения на картинке, театрализованного показа, организованной игры и т.д., предъявлялась воспитанникам как на специально организованном занятии, так и в разные режимные моменты и связывалась с их коммуникативным опытом, полученным в ходе предварительной работы [42, с. 31].

Например, дети накануне оказались в подобной ситуации (не смогли поделить игрушку), пробовали в ней действовать, но у них не получилось, не смогли найти выход из ситуации. После знакомства с содержанием ситуации, ее проигрыванием, детям предлагалось поучаствовать в беседе, направленной на анализ ситуации, обсуждение поведения ее участников, их просьб и пожеланий, поиск вариантов решения проблемы.

Затем воспитанникам предлагалось практическая реализация принятого решения, в ходе которой формируются разнообразные коммуникативные умения (проигрывание конфликтной ситуации). В ситуациях ознакомительного и обучающего типа педагог сам демонстрировал, каким образом нужно поступить, какое умение следует применить, а также освещал различные признаки и проявления чувств и эмоций, которые может продемонстрировать собеседник.

Например, в педагогической ситуации «Что такое вежливые слова и поступки?», педагог не только актуализировал знания детей об различных вежливых словах и поступках, которые нужно совершать, но и приводил примеры различных ситуаций, где такие слова и поступки могли бы пригодиться ребенку. В каждой педагогической ситуации педагог был активным ее участником, осуществляя поддержку и сопровождение детей.

В ситуации «Мальчик (девочка) сидит один и плачет. Как нужно поступить?» детям требовалось не только узнать или актуализировать свои знания о способах вступить в диалог со сверстником, но и определить, как

поступить в ситуации, когда человек расстроен, найти способы его успокоить, помочь. В данной ситуации дети легко определили настроение ребенка на картинке, на вопрос «Как бы вы поступили, если бы увидели плачущего ребенка?» почти все говорили, что успокоили бы, но конкретных действий не называли. Некоторые из детей не знали, что ответить на данный вопрос. Далее, при затруднении, задавались наводящие вопросы, которые в итоге привели детей к правильному решению.

Решение данной проблемы в ситуации «Тебе понравилась игрушка, в которую играет твой друг, и ты хочешь с ней поиграть. Что ты будешь делать?», в которой мог образоваться конфликт, пришло к ним быстро. «Ребята играют в интересную игру, ты хочешь присоединиться. Что будешь делать, что им скажешь?». В данной ситуации дети быстро находили ответы на вопросы, но, когда пришлось проиграть данную ситуацию, возникли проблемы с тем, что дети стеснялись или вообще отказывались участвовать или быстро принимали участника в игру.

«Девочка Маша хочет познакомить с ребятами на площадке, но не знает, как это сделать. Что ей нужно сделать?». Так как предыдущие ситуации были схожи с данной ситуацией, то дети смогли найти ответы на поставленные вопросы, самые активные из детей стали придумывать новые способы приветствия. Дети с удовольствием показывали кукле Маше, как можно было бы начать разговор.

В игровой ситуации «Определи по голосу настроение робота» дети с легкостью определяли по голосу робота, какое у него было настроение, смеялись над ним, называли причины, по которым он мог грустить или веселиться. На вопрос «Зачем нужно менять голос?» отвечали однозначно: «Чтобы понимали».

Игровая ситуация «Интонационные этюды». Для того, чтобы дети смогли правильно подбирать интонацию к тому или иному настроению, им предлагалось сказать одну и ту же фразу с разным настроением. У детей уже был подобный опыт, но там они перенимали голоса разных животных, не

уделяя внимания настроению. Сначала задание им показалось смешным, они начали баловаться, но затем они стали соревноваться, кто лучше покажет заданное им настроение.

Пальчиковая игра «На двери висит замок». Для детей это оказалось самым сложным и самым интересным заданием. Так как игру надо было не проиграть и проговорить, а показать только движениями и жестами.

Педагогическая ситуация «Самый вежливый ребенок». Дети с интересом восприняли задание, старались уступать друг другу место, пропускать, помогли собирать игрушки на место, благодарили за помощь. В конце задания, когда подводились итоги и дети сами анализировали свои поступки, что получилось, а что вышло не так, как хотел, в итоге, победителем оказался каждый из детей.

Беседа «Что нужно сделать, чтобы на тебя обратили внимание?». В процессе данной беседы обобщались представления детей о ранее пройденных темах. Дети начинали более уверенно отвечать на сложные вопросы. Те, кто ранее предпочитал молчать, начали высказывать свое мнение.

Игровая ситуация «Рассмеши друга». Все дети хотели попробовать быть героем этой игры, но и с удовольствием пытались рассмешить героя. Дети очень творчески подошли к заданию и придумывали очень много разных и интересных способов привлечения внимания героя (танцевали, рассказывали смешные истории, вспоминали совместные смешные случаи, корчили разнообразные рожицы и т.д.)

Таким образом, в ходе реализации второго педагогического условия, способствующего развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе, - расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы – использованные нами педагогические ситуации позволили детям сформировать умение вступать в эффективную коммуникацию в различных обстоятельствах, умение ориентироваться в

ситуации общения; умение употреблять различные средства вербального и невербального общения; научились слушать партнера.

Помимо этого, у детей значительно пополнился активный словарь. Дети с ОНР стали проявлять интерес к общению со сверстниками, чаще принимают участие в коллективных обсуждениях, не боятся высказать собственное мнение. Дошкольники комбинированной группы стали доброжелательнее, тактичнее, вежливее в процессе взаимодействия друг с другом.

С целью реализации третьего психолого-педагогического условия - оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками, был разработан игровой комплекс «Неробейка», состоящий из следующих игр: «Иностранцы», «Наше солнце», «Кто лучше разбудит», «Пикник», «Летчики», «Семья».

Целью игровой комплекс стало раскрепощение ребенка, испытывающего трудности в общении, его эмоциональная подготовка к общению со сверстниками. Можно выделить 5 основных содержательных направлений игрового комплекса: распознавание и выражение эмоций; эмоции в речи (выразительности речи); пантомимика; развитие находчивости и смекалки; развитие артикуляционного аппарата, преодоление скованности и пассивности.

В основу педагогической работы были положены три принципа:

1. принцип свободы выбора. Ребенку предоставлялась свобода выбора игры, партнеров, места ее проведения. Ребенок самостоятельно принимал решение об участии в играх;

2. принцип ведущей деятельности. Форма реализации разработанного комплекса – игра, что является ведущим видом деятельности детей данной возрастной группы и наиболее полно отражает их возрастные потребности и возможности;

3. принцип личностной ориентации предполагает ориентацию на личность каждого ребенка в процессе общения, создание атмосферы защищенности и психологического комфорта.

Данный комплекс реализовывался педагогами на протяжении 6 месяцев. Игры проводились 1-2 раза в день.

Начинали игру с детьми в комбинированной группе с объяснения правил, в процессе игры тактично и ненавязчиво доносили эти правила до детей, чтобы их действия становились все более произвольными и осознанными. В ходе игры мы лишь направляли детей на выполнение действий, но не требовали их полного повторения, в случае затруднений обязательно предлагали свою помощь.

В связи с тем, что дети с ОНР и ребенок с РАС не сразу отзывались на приглашение вступить в игру, мы начинали с небольшой группой желающих, которые охотно откликаются на приглашение воспитателя. Многие дети, наблюдая за игрой сверстников затем присоединялся к игре.

Ребенок с ДЦП, очень медлительный, но старается ни в чем не уступать сверстникам. Всегда с интересом наблюдает за игрой и доброжелательно относится к детям в группе. В связи с этим дошкольницы ее часто приглашают поиграть вместе. Она с удовольствием принимает участие в сюжетно-ролевых играх «Семья», «Кухня», «Автобус». В ходе деятельности мы всегда старались поддерживать инициативу ребенка, когда он сам пытается затеять игру со сверстниками.

Ребенок с РАС не включается в игровую деятельность с детьми. К данному ребенку был организован особый подход, заключающийся в индивидуальном общении: ребенку с РАС предлагалось поиграть в паре с педагогом. Ребенок не всегда откликается на приглашение, но, чувствуя доброжелательную атмосферу в группе реже проявлял агрессию.

В начале, мы провели игру «Иностранцы» [34, с. 160]. В ходе этой игры все дети, участвующие в ней, должны придумать себе «тарабарский» язык и представлять собой гостей из разных стран, разговаривающих на разных

языках. Ведущий просит каждого участника рассказать о себе на тарабарском языке, сопровождая рассказ жестами (около 30 секунд).

Игру заканчивала похвалой дошкольников за выполненное действие, но не каждого в отдельности, а всю группу играющих («Вы молодцы, очень хорошо играли вместе»).

Игра «Наше солнце» [17, с. 156]. Взрослый рисует на ватмане большой круг. Затем, дети обрисовывают ладони друг друга, создавая лучики солнца, затем дети раскрашивают нарисованные ладошки. Получается красивое разноцветное солнце, которое вывешивается в группе.

Игра «Кто лучше разбудит» [16, с. 20]. Один ребенок превращается в кошечку и засыпает. Ведущий просит детей по очереди будить «спящую кошечку» по-разному ласково разными словами и прикосновениями.

Предлагаемые игры помогают детям пережить чувство общности друг с другом, учат замечать достоинства и переживания сверстника, помогать ему в игровом и реальном взаимодействии. Конечно, все игры сопровождались поддержкой педагога, при необходимости оказывалась поддержка замкнутым и застенчивым детям.

Таким образом, в ходе реализации третьего педагогического условия, способствующего развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе, - оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками – использованный нами игровой комплекс «Неробейка» позволили детям раскрепоститься, преодолеть страх перед сверстниками, многие вступают в общение посредством звукосочетаний, слов, простейших фраз.

Дошкольники стали чаще проявлять инициативу в игровой деятельности (предлагать совместную игру, предлагать новый ход сюжета, предлагать новые роли и пр.). В ходе реализации данного игрового комплекса было отмечено, что некоторые дети приобрели положительные привычки, стали помогать сверстникам, принимать участие в общественных делах группы. Ребенок с РАС может подойти взять за руку и попросить

помощи в чем либо, говорит слово "Помоги"; понимает обращенную к нему речь, принимает поставленные задачи.

2.3 Анализ и интерпретация результатов исследования

Контрольный анализ свободного межличностного общения в условиях комбинированной группы проводился по методике одномоментных срезов Т.А. Репиной, которые мы использовали на констатирующем этапе.

Анализ свободного межличностного общения в условиях комбинированной группы проводился по тем же пяти параметрам, что и в начале работы (см. Приложение Б).

На контрольном этапе исследования было отмечено, что дети играют очень дружно, предпочтений по наличию или отсутствию дефекта не выявлено. Объединение детей для совместной деятельности отмечается зачастую в ситуациях, когда в совместной игре участвуют дети, как с нормальным развитием, так и дети, имеющие патологии. Дети с ОНР чаще стали выступать инициаторами игр, они стали чувствовать себя более уверенно. На протяжении игры дети с ОНР являются полноправными участниками игрового процесса, ребенок с ДЦП без патологий в интеллектуальном развитии принимает участие в настольных и интеллектуальных играх.

В совместной с детьми с ОВЗ и ОНР деятельности охотно принимали участие, как девочки, так и мальчики. Большинство детей за все время наблюдения никогда не играли одни, а входили в состав какого-либо объединения. Процент же одиночных игр не превышал показатель – 5%. Игровое взаимодействие с детьми, имеющими патологии в развитии, было продолжительным по времени, дети активно взаимодействовали и после игры. Дети с ОНР и ОВЗ стали лучше играть, научились строить взаимодействие с детьми, потребности детей в игре стали совпадать.

У детей с ОНР, наблюдался возрастающий интерес к участию в микрогруппах. Создание объединений обусловлено желанием завести личные контакты с детьми. Дети стремились достичь намеченной цели, добиться определенного результата.

Только ребенок с РАС не смог добиться расположения к себе в группе сверстников, он играл один, не проявляя интереса к играм сверстников. Нередко, желание другого ребенка вступить в контакт встречалось вспышками агрессии, нежеланием общаться (ребенок бросал ту деятельность, которой занимался или сменял ее на другую). Поэтому дети не вступали с ним в контакт не из-за нежелания общаться, а из-за опасения быть отвергнутыми.

Почти 90% детей комбинированной группы довольно точно относят себя к определенной микрогруппе и осознают свое место в структуре группы детского сада. Игровые объединения нормально развивающихся детей и детей с ОНР с наличием у партнеров симпатий (взаимных, либо у одного из партнеров) составили половину от общего числа игровых объединений. В 90% игровых объединений у нескольких партнеров, либо у одного из них сформирована потребность в активной игровой деятельности, интерес к игре. Наблюдались и рассогласования в соотношении мотивов объединения в целом: в большинстве игровых группировок при наличии у детей общих игровых интересов выделялись так же взаимные симпатии.

При общем анализе свободного межличностного общения на контрольном этапе, по методике одномоментных срезов структуры группы Т.А. Репиной отмечается, что умение осуществлять выбор партнеров для общения у детей с нормой: устойчивыми являются объединения, встречаемые не менее чем в 70% зафиксированных случаев; относительно устойчивые объединения в пределах от 50 до 80%; неустойчивые, соответственно менее 20%;

- умение осуществлять выбор партнеров для общения у детей с ОНР: устойчивыми являются объединения, встречаемые не менее чем в 50%

зафиксированных случаев; относительно устойчивые объединения в пределах от 40 до 70%; неустойчивые, соответственно менее 20%.

- умение осуществлять выбор партнеров для общения у детей с ОВЗ: устойчивыми являются объединения, встречаемые не более чем в 20% зафиксированных случаев; относительно устойчивые объединения в пределах от 5 до 20%; неустойчивые, соответственно менее 50%.

Таким образом, мы видим, что общение в группе характеризуется устойчивостью детских объединений, дети с ОНР являются равноправными участниками игровой деятельности, ребенок с ОВЗ принимается детьми группы. Представим результаты контрольного этапа исследования на рис.2

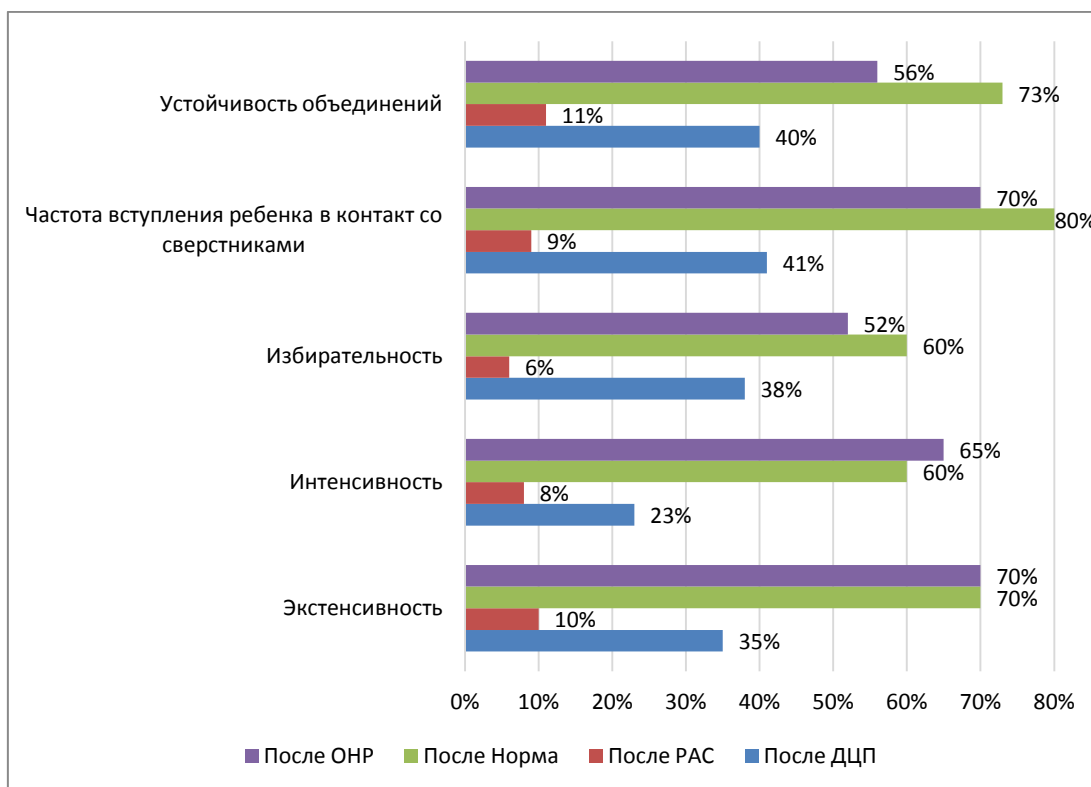


Рис 2. Распределение детей старшего дошкольного возраста комбинированной группы по показателям успешности межличностного общения на конец опытно-экспериментальной работы

Сопоставим результаты первого и второго контрольного среза на рис.3

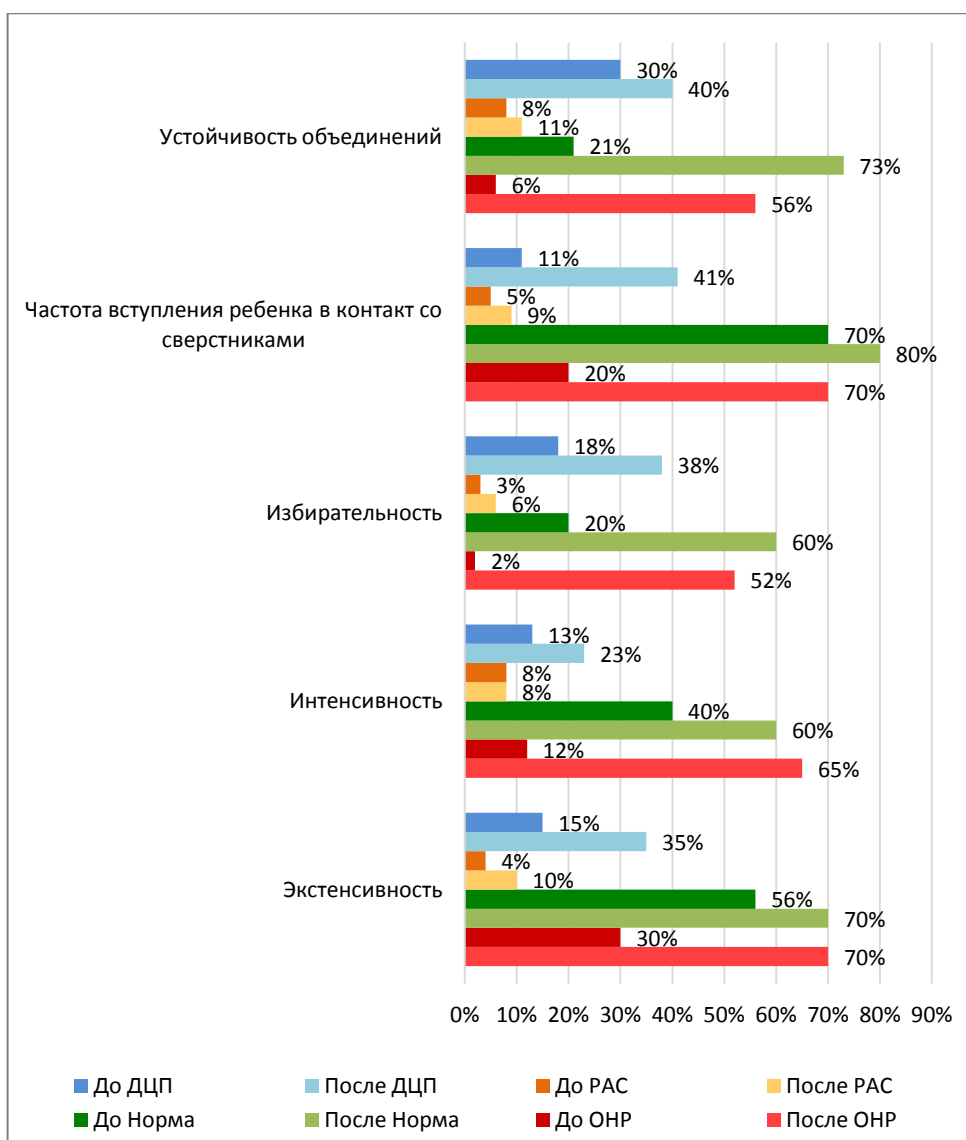


Рис 3. Сопоставительный анализ показателей межличностного общения в условиях комбинированной группы в начале и в конце опытно-экспериментальной работы

Сопоставление результатов первого и второго контрольного среза позволяет нам говорить о том, что общение детей со сверстниками в данной группе заметно улучшилось, о чем свидетельствует увеличение количества детей с нормой, ОНР и ОВЗ в устойчивых объединениях группы (70% детей с нормой участвуют в устойчивых объединениях, вместо 40% на констатирующем этапе, 70% детей с ОНР состоят в устойчивых объединениях, что в 3,5 раза чаще, чем на начало работы, и 20% детей с ОВЗ участвуют в устойчивых объединениях – это в 2 раза больше, чем на первом

этапе исследования). Прирост по этому показателю у детей с нормой увеличился не значительно. Наибольший прирост по этому показателю развития общения произошел у детей с ОНР, наименьший у детей с РАС.

Проведенная нами работа по развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе привела к увеличению частоты общения всех детей группы, вне зависимости от состояния здоровья. У детей с нормой прирост не значительный с (70% до 80%). Наибольший прирост по этому показателю развития общения произошел у детей с ОНР (с 20% до 70%) и ДЦП (с 11% до 41%), наименьший у детей с РАС (с 5% до 9%).

Избирательность в общении выросла у всех детей. Значительный прирост этого показателя заметен у детей с ОНР (первоначально этот показатель был 2%, в конце он вырос до 52%), у детей с нормой развития также виден заметный прирост (с 20% по 60%), незначительный рост наблюдается у детей с ДЦП, у которых в начале эксперимента этот показатель был 18%, в конце эксперимента вырос до 38%. Менее заметный результат у детей с РАС, у которых избирательность в общении выросла всего на 3%.

Интенсивность общения также изменилась. Так, наиболее высокий прирост по этому показателю произошел у детей с ОНР (интенсивность общения выросла с 12% по 65%), дети с нормой развития по окончании эксперимента также начали продемонстрировали более интенсивное общение (с 40% до 60%). У детей с ДЦП показатель интенсивности общения по окончании эксперимента увеличился с 13% до 23%. Не произошло никаких изменений в интенсивности общения у ребенка с РАС.

Положительная динамика наблюдается по показателю экстенсивность общения у всех детей. Так, наиболее заметный результат у детей с ОНР (экстенсивность увеличилась с 30% до 70%) и у детей с нормой развития (увеличение с 56% до 70%). Менее заметный результат произошел у детей с ДЦП (увеличение экстенсивности общения с 15% до 35%). Наименее

заметны результаты по экстенсивности общения произошли у ребенка с РАС, увеличена экстенсивность всего на 6%.

Как видно, из полученных результатов показатели развития общения после проведенной работы возросли, что свидетельствует об эффективности проведенной работы. Исходя из этого, можно говорить о том, что гипотеза исследования подтвердилась.

ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

Для изучения общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, использовалась методика одномоментных срезов структуры группы детского сада (изучение свободного общения детей), автор Т.А. Репина.

Результаты исследования показали, что в комбинированной группе количество объединений детей без патологий в развитии встречается чаще, чем со сверстниками имеющими ОНР или ОВЗ. Частота общения таких детей со сверстниками ниже частоты общения здоровых детей. Экстенсивность, интенсивность, избирательность у детей с ОВЗ И ОНР также имели низкие показатели. Дети с проблемами в большинстве случаев играли одни и не стремились к общению со сверстниками (не вступали в игровые объединения и в контакт с отдельным ребенком), а если играли с кем либо, то не продолжительное время.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости реализации условий развития общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе.

С целью реализации первого условия - стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности – мы использовали совместные коллективные сюжетно-ролевые игры детей. В результате совместной деятельности дети научились контактировать в игровом сообществе, разрешать возникающие трудности, договариваться.

С целью реализации второго психолого-педагогического условия - расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы, были использованы специально разработанные педагогические ситуации. В результате дети комбинированной группы стали чаще вступать в коммуникативный контакт, лучше ориентироваться в ситуации общения, научились слушать партнера.

С целью реализации третьего психолого-педагогического условия - оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками, был разработан игровой комплекс «Неробейка», который помог дошкольникам преодолеть страх перед сверстниками, способствовал проявлению инициативы детьми в игровой деятельности.

Контрольный анализ свободного межличностного общения в условиях комбинированной группы проводился по методике одномоментных срезов Т.А. Репиной, которые мы использовали на констатирующем этапе. После проведенной работы результаты исследования показали, что общение в данной группе заметно улучшилось. Так, контрольный этап показал наиболее высокие результаты в показателях: устойчивость объединений, частота вступления ребенка в контакт со сверстниками, экстенсивности, интенсивности, избирательности у детей с нормой развития, ДЦП, ОНР. Незначительные, но положительные изменения в этих показателях были заметны на контрольном этапе у детей с РАС.

Дети с ОНР и ОВЗ стали чаще участвовать в совместных играх, игры стали более продолжительны по времени, что также дает основание полагать, что общение между детьми в группе улучшилось.

Таким образом, можно утверждать, что организованные психолого-педагогические условия способствуют развитию общения детей старшего дошкольного возраста в комбинированной группе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования целью, которого было теоретически обосновать и проверить эффективность условия развития общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в комбинированной группе, были сделаны следующие выводы:

1. Общения дошкольников – это процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. Определено, что общение ребенка 4–7 лет со сверстником проходит ряд этапов. На первом этапе (4 года) сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении ребенка. На втором этапе (4–6 лет) возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. На третьем этапе (6–7 лет) общение со сверстником приобретает черты внеситуативности – содержание общения отвлекается от наглядных ситуаций, начинают складываться устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

2. В дошкольном возрасте формируются и интенсивно развиваются отношения с другими людьми: как со взрослыми, так и со сверстниками. К концу дошкольного возраста между детьми начинают завязываться крепкие избирательные привязанности. Дети могут объединяться в небольшие группы (по 2-3 человека) и открыто показывать предпочтение своим друзьям.

В старшем дошкольном возрасте ребёнок должен уметь сотрудничать, слушать и слышать, воспринимать и понимать информацию, говорить самому. В этот период у ребенка могут появиться трудности в общении со сверстниками и взрослыми: повышается тревожность, появляется замкнутость, нерешительность, стеснительность в общении с другими, неумение высказать свою точку зрения.

3. Исходя из анализа психолого-педагогической литературы, были сформированы условия развития общения детей старшего дошкольного возраста в условиях комбинированной группы: стимулирование интереса к

сверстнику как партнеру по деятельности, расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы, оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы была организована экспериментальная работа, которая проводилась на базе муниципального детского сада комбинированного вида г. Сосновоборска Красноярского края. В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста в возрасте от 5 лет 5 месяцев до 6 лет 2 месяцев из них 7 мальчиков и 8 девочек, 5 детей с особыми возможностями здоровья (ОНР, РАС, ДЦП).

4. Для изучения общения детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, использовалась методика одномоментных срезов структуры группы детского сада (изучение свободного общения детей) автор Т.А. Репина.

Результаты исследования показали, что в комбинированной группе количество объединений детей без патологий в развитии встречается чаще, чем со сверстниками имеющими ОНР или ОВЗ. Частота общения таких детей со сверстниками ниже частоты общения здоровых детей. Экстенсивность, интенсивность, избирательность у детей с ОВЗ и ОНР имели низкие показатели. Дети с проблемами в большинстве случаев играли одни и не стремились к общению со сверстниками (не вступали в игровые объединения и в контакт с отдельным ребенком), а если играли с кем либо, то не продолжительное время.

С целью реализации первого условия - стимулирование интереса к сверстнику как партнеру по деятельности – мы использовали совместные коллективные сюжетно-ролевые игры детей. В результате совместной деятельности дети научились контактировать в игровом сообществе, разрешать возникающие трудности, договариваться.

С целью реализации второго психолого-педагогического условия - расширение коммуникативного опыта детей комбинированной группы, были использованы специально разработанные педагогические ситуации. В

результате дети комбинированной группы стали чаще вступать в коммуникативный контакт, лучше ориентироваться в ситуации общения, научились слушать партнера.

С целью реализации третьего психолого-педагогического условия - оказание помощи детям, испытывающим трудности в общении со сверстниками, был разработан игровой комплекс «Неробейка», который помог дошкольникам преодолеть страх перед сверстниками, способствовал проявлению инициативы детьми в игровой деятельности.

Контрольный анализ свободного межличностного общения в условиях комбинированной группы проводился по методике одномоментных срезов Т.А. Репиной, которые мы использовали на констатирующем этапе. После проведенной работы результаты исследования показали, что общение в данной группе заметно улучшилось. Так, контрольный этап показал наиболее высокие результаты в показателях: устойчивость объединений, частота вступления ребенка в контакт со сверстниками, экстенсивности, интенсивности, избирательности у детей с нормой развития, ДЦП, ОНР. Незначительные, но положительные изменения в этих показателях были заметны на контрольном этапе у детей с РАС. Дети с ОНР и ОВЗ стали чаще участвовать в совместных играх, игры стали более продолжительны по времени, что также дает основание полагать, что общение между детьми в группе улучшилось.

Таким образом, можно утверждать, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, цель работы достигнута, задачи выполнены.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Арушанова А.Г. Образовательная область «Коммуникация»: Формы организации психолого-педагогической работы // Современный детский сад. 2011. № 2. С. 19–26.
2. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
3. Бабунова Т.М. Дошкольная педагогика – педагогика развития. Магнитогорск: МаГУ, 2004. 208 с.
4. Бегларя А.А. Специфические особенности развития навыков общения у детей с нарушением зрения в процессе межличностного общения// VII Международная студенческая электронная научная конференция. М: Просвещение, 2015. 207 с.
5. Белошистая А.В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребенка дошкольного возраста // Педагогические технологии. 2014. № 2. С. 3-8.
6. Бойко Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: Учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2005. 275 с.
7. Бордовская Н.В. Педагогика: учебное пособие / Н.В. Бордовская, А. А. Реан. СПб.: Питер. 2008. 304 с
8. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. М.: АРКТИ, 2002. 96 с.
9. Волков Б.С. Психология общения в детском возрасте. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 273 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Просвещение, 1983. 192 с.
11. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2016. 304 с.

12. Гончарова М.Н., Гринина А.В., Мирзоезл П.И. Реабилитация детей с заболеваниями и повреждениями опорно-двигательного аппарата. Л.: Медицина, 1974. 205 с.
13. Горюнова Л. А. Использование игровых технологий в процессе формирования коммуникативной культуры дошкольников. URL: <http://yandex.ru/clck/jsredir> (дата обращения 18.03.2018).
14. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под ред. А. Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб.: Питер, 2013. 464 с.
15. Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений - 10-е изд., стер. / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 416 с.
16. Детские подвижные игры народов СССР пособие для воспитателя дет сада/ Сост. А.В. Кенеман; Под ред. Т.И. Осокиной. М.: Просвещение, 1988. 239 с.
17. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста пособие для воспитателей детского сада Изд. 4-е, перераб. / Под ред. С.Л. Новоселовой. М.: Просвещение, 1985. 156 с.
18. Дьяченко Е.Н. Игра как средство социально - коммуникативного развития ребенка консультация // ДОШКОЛЬНИК. РФ – ЭЛ №ФС77-55754 URL: <http://doshkolnik.ru/zaniatia-s-detmi> (дата обращения 09.03.2018).
19. Коротков И.М. Подвижные игры детей. М.: Сов. Россия, 1987. 160 с.
20. Крулехт М.В. Дошкольник и рукотворный мир. Педагогическая технология целостного развития ребенка как субъекта детской деятельности. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. 160 с.
21. Кудрявцева Н.Г. Системно – деятельностный подход как механизм реализации ФГОС нового поколения // Справочник заместителя директора. 2011.№4. С. 13-27

22. Кулешова Э.В. Формирование коммуникативной культуры дошкольников средствами игровых технологий: диссертация. Тамбов: Тамб. гос. техн. ун-т, 2007. 147 с.
23. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А.Г. Рузской. Москва-Воронеж: Модэк, 2001. 384 с.
24. Люблинская А.А. Детская психология. М.: Просвещение. 1971. 415 с.
25. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. 2-е изд. СПб.: Речь, 2012. 400 с.
26. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2012. 224 с.
27. Манькова В.И. Коммуникативные игры дошкольников в ДОУ. Мастер-класс методическое объединение воспитателей. URL: http://doy28monch.ucoz.ru/index/metodicheskaja_kopilka/0-88 (дата обращения 09.03.2018).
28. Менджерицкая Д.В. Воспитателю о детской игре. М.: Просвещение, 1982. 128 с.
29. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования / Л.В.Коломийченко, Ю.С. Григорьева, М.В Грибанова, Н.А.Зорина, Л.С. Половодова, О.В.Прозументик, Т.Э.Токаева; под ред. О.В. Прокументик, Н.А. Зориной. Пермь.: Перм.гос.гуман-пед.ун-т, 2013. 300 с.
30. Михайленко Н.Я. Как играть с ребенком 3-е изд., дораб. М.: Обуч, 2012. 176 с.
31. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. М.: Педагогическое общество России, 2001. 320 с.
32. Мухина В.С. Психология дошкольника. Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов и учащихся пед. училищ /Под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1975. 239 с.

33. Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн.: Экспериментальная педагогическая психология и психодинамика. М.: Просвещение: ВЛАДО, 1995. 512с.
34. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М.: ГНОМид, 2001. 160 с.
35. Репина Т.А. Деятельность и взаимоотношения дошкольников / Под ред. Т. А. Репиной. М.: Педагогика, 1987. 192 с.
36. Репина Т.А. Особенности общения мальчиков и девочек в детском саду // Вопросы психологии. 1984. №4. С. 62 – 69.
37. Роль игры в воспитании детей. /Под ред. А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1976. 96 с.
38. Сафонова О. Активизация речевого общения старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2015. № 1. С.10-15
39. Смирнова Е.О. Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками: Учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 192 с.
40. Смирнова Е.О. Развитие отношения к сверстнику в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 2014. №3. С. 5 – 13.
41. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников Диагностика, проблемы, коррекция. М: Владос, 2005. 158 с.
42. Тарасенко М.И. Развитие коммуникативных способностей дошкольников через игровую деятельность // Международный образовательный портал. Свидетельство СМИ Эл № ФС 77 - 57008. URL: <http://www.maam.ru> (дата обращения 19.03.2018).
43. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: История и современность // Вестник ОГУ. 2014. №2. С. 360 - 366.
44. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
45. Фролов В.Г. Физкультурные занятия, игры и упражнения на прогулке: пособие для воспитателя. М.: Просвещение, 1986. 159 с.

46. Чернышева В.Л. Социальное развитие детей дошкольного возраста через сюжетно-ролевую игру // Педагогическое мастерство: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. 156 с.

47. Щербакова Е.И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре учеб. пособие по спецкурсу для студентов пединститутов по спец. – 2110. М.: Просвещение, 1984. 80 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Диагностические показатели актометрической структуры комбинированной группы на начало опытно-экспериментальной работы

Группы испытуемых	Характеристики группового общения				
	Экстенсивность	Интенсивность	Избирательность	Частота вступления ребенка контакт со сверстниками	Устойчивость объединений
ОНР	30%	12%	2%	20%	6%
Норма	56%	40%	20%	70%	21%
РАС	4%	8%	3%	5%	8%
ДЦП	15%	13%	18%	11%	30%

Приложение Б

Диагностические показатели актометрической структуры комбинированной группы на конец опытно-экспериментальной работы

Группы испытуемых	Характеристики группового общения				
	Экстенсивность	Интенсивность	Избирательность	Частота вступления ребенка контакт со сверстниками	Устойчивость объединений
ОНР	70%	65%	52%	70%	56%
Норма	70%	60%	60%	80%	73%
РАС	10%	8%	6%	9%	11%
ДЦП	35%	23%	38%	41%	40%