Институт Специальной Педагогики и Психологии им. Рауля Валленберга

Факультет дефектологии

КУРСОВАЯ РАБОТА

Тема: Развитие коммуникативных навыков

Студентки

Салтыковой Агнии Михайловны

Санкт-Петербург

Содержание

Введение

. Особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников

. Эмпирическое исследование особенностей развития коммуникативных навыков у детей пятого года жизни с ЗПР

. Результаты экспериментально-психологического исследования на определение уровня развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР и нормой

Заключение

Список литературы

Приложение

Введение

Общение имеет огромное значение для развития ребенка. В ходе коммуникации ребенок усваивает общественно-исторический опыт, накопленный предыдущими поколениями человечества, поэтому взаимодействие со взрослыми представляет собой важный источник усвоения и приобретения детьми опыта предыдущих поколений. Для такого усвоения необходимо общение со взрослыми людьми. Общение является обязательным условием существования человека. Общение играет решающую роль не только в обогащении содержания детского сознания, но в приобретении ребенком новых знаний. В ходе общения со взрослыми дети впервые обучаются пониманию сложных задач, пытаются их решать.

В последнее время в семьях наших детей произошли коренные изменения. Перед родителями остро встала проблема общения с ребенком. Они много работают, все меньше уделяя внимания детям. Члены семьи все чаще жалуются на трудности общения, непонимание, душевную черствость. Дети скучают по родителям, по-своему переживая духовное одиночество. В детских учреждениях все острее встает проблема дисциплины. Растет число неуправляемых детей, не умеющих общаться, легко впадающих в гнев или надолго уходящих в себя, замкнутых. Эти дети лишаются навыков общения, становясь все более одинокими. Как преодолеть неуживчивость ребенка, его отстраненность, неприспособленность к другим детям, воспитателю, родителям. Как преодолеть неуживчивость ребенка, его отстраненность? Установить с ним теплые, доброжелательные отношения, проявить неподдельный интерес.

Общение самый важный фактор психического развития. Благодаря общению человек поддерживает свою жизнедеятельность, без общения невозможно само существование человеческих индивидуальностей. Для всех групп аномальных детей характерно изменение способов коммуникации, которое проявляется в том, что у них нарушено речевое общение, у многих коммуникация осуществляется при активизации невербальных средств. Многим детям присущи дефекты звукопроизношения, затруднен процесс восприятия и осмысления содержания рассказов, сказок и т.д. Связная речь не соответствует возрасту. Все это приводит к тому, что у детей с ЗПР нарушено речевое общение. Отклонение в развитии личности ребенка в зависимости от дефекта, выражаются по-разному, но почти во всех случаях наблюдается некоторая изолированность проблемного ребенка от группы нормально развивающихся сверстников. Изучение особенностей общения со взрослыми имеет огромное значение для понимания своеобразия, формирования психики ребенка с ЗПР. У детей с ЗПР наблюдается недостаточность коммуникативной способности.

Задачи: Провести теоретическое изучение проблемы улучшения коммуникативных навыков личности.

Провести психологический анализ развития коммуникативных навыков у школьников.

Выработать рекомендации по развитию коммуникативных навыков у школьников.

Объект исследования: дети с ЗПР и нормальным развитием.

Предмет: особенности развития коммуникативных навыков у детей.

Гипотеза: у детей с ЗПР снижена потребность в общении и общение носит более ситуативный характер, в отличии от детей с нормальным развитием. Целенаправленное формирование коммуникативной деятельности детей и достижение ее развивающего эффекта становится возможным при создании развивающих образовательных условий в системе дошкольного воспитания и обучения.

1. Особенности развития коммуникативных навыков у старших дошкольников

А.В. Запорожец, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др. отмечают, что межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

У детей с ЗПР чрезвычайно медленно образуются и закрепляются речевые формы, отсутствует самостоятельность в речевом творчестве; у них наблюдается стойкое фонетическое недоразвитие, доминирование в речи имен существительных, недостаточное употребление слов, обозначающих действия, признаки и отношения, пониженная речевая активность, бедность речевого общения (С.Я. Рубинштейн).

В возрасте 5-7 лет дети с ЗПР с большим желанием относятся к игре, чем совместной деятельности с взрослым, что свидетельствует о низкой потребности в общении с окружающими людьми. Слабое развитие потребностей социального характера приводит к тому, что и к концу дошкольного возраста дети с ЗПР с большими трудностями овладевают средствами речевого общения даже в тех случаях, когда у них имеется достаточный словарный запас и удовлетворительное понимание обращенной речи.

В исследовании Л.И. Переслени выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у большинства 6-летних детей с ЗПР оно находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс фактических данных: 83.9% детей в общении со взрослыми используют внеситуативные формы. При этом, половина нормативно развивающихся шестилеток, принимавших участие в эксперименте, владеет внеситуативно-личностной формой общения. Это, бесспорно, является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к дальнейшему психическому развитию, в частности в процессе школьного обучения.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности 6-летних детей с ЗПР. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Даже к 7 годам у половины этих детей преобладает стремление к игровой и практической деятельности. Ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

их неустойчивость;

отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;

однообразие и бедность познавательных контактов со взрослыми.

В то же время общение нормативно развивающихся дошкольников отличает стремление к сотрудничеству со взрослыми, к согласованию усилий, действий. Познавательные контакты этих детей разнообразны как по форме, так и по содержанию: просьбы почитать, сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных явлениях. Причем детей не удовлетворяет односложный, беглый ответ взрослых, они стараются уточнить, побольше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Исследования нейрофизиологов выявили у детей с задержкой психического развития нарушения функциональной активности левого доминантного по речи - полушария мозга и межполушарных взаимодействий лобных и нижнетеменных структур. Структурно-функциональная организация левого полушария отражает некоторую степень его незрелости - состояние, которое характерно для более раннего этапа онтогенеза ребенка.

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской, Л.Н. Галигузовой. Развитие общения со сверстником проходит в дошкольном возрасте несколько этапов:

 В 2-4 года сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная потребность - соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.

 В 4-6 лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и взаимодействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность (главным образом - игровая). На этом же этапе возникает потребность в уважении и признании сверстника.

 В 6-7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не только в связи с внешней ситуацией, но и вследствие избирательных отношений между детьми.

Сходные возрастные и содержательные закономерности развития общения нормально развивающихся дошкольников выявлены и Л.И. Переслени. Изучая социальное общение детей от 2 до 5 лет в процессе игры, она выделила 6 типов поведения и соответственно 6 видов игр дошкольников.

Неигровое поведение: ребенок не играет, но занят чем-то таким, что вызывает у него быстро проходящий интерес.

Игра-наблюдение: ребенок наблюдает, как играют другие, часто задает им вопросы, что-то советует, сам редко вступает в игру.

Игра в одиночестве: ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми.

Параллельная игра: ребенок играет один, однако в непосредственной близости от других играющих детей.

Связанная игра: ребенок общается со сверстниками, занятыми сходной игрой, но каждый поступает так, как ему хочется. Типичным является не совместная игра, а лишь обмен игрушками.

Совместная игра: дети объединяются в группу для достижения какой-либо общей цели или получения определенного результата.

По данным Л.И. Переслени, первые три типа (так называемые изолированные игры) характерны для детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Связанные и совместные игры (которые исследователь называет «социальными играми») - для дошкольников.

Становясь старше, дети меньше играют в одиночестве и все больше тянутся к сверстникам. В этом общении они лучше усваивают социальные нормы поведения. Исследователь считает, что увеличение количества групповых игр - драматизации бытовых ситуаций у старших дошкольников, вероятно, связано с их более развитой способностью переключать внимание с себя на других и осознанием сопричастности к делам сверстников.

Сопоставление особенностей общения 6-7-летних дошкольников с задержкой психического развития со всем возрастным диапазоном характеристик общения нормативно развивающихся дошкольников выявляет в основном существенные отличия.

Старшие дошкольники с задержкой психического развития не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону). Нормативно развивающиеся дети уже в 4-5 лет, как правило, внимательно следят за действиями сверстника, комментируют их, дают советы

В отличие от нормативно развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6-7-летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. «Чужой» сверстник - достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект.

Таким образом, общение детей с ЗПР со взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормативно развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

. Эмпирическое исследование особеностей развития коммуникативных навыков у детей пятого года жизни с ЗПР

Экспериментальное исследование проводилось на базе ДОУ детского сада № 18 г. Пушкина. В исследовании участвовало 2 группы детей: 10 детей пятого года жизни с ЗПР. Контрольную группу составили дети с речевой нормой пятого года жизни в количестве 10 человек. (Приложение 1)

Цель исследования - изучение особенностей развития коммуникативных навыков у детей пятого года жизни с ЗПР.

Экспериментальное исследование состояло из одного этапа:

этап-констатирующий. На этом этапе определялась ведущая форма общения, а также ведущие средства общения дошкольников.

В процессе констатирующего эксперимента для изучения форм общения использовалась методика Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской. В процессе обследования создавались три ситуации, каждая из которых являлась оптимальной для выявления одной из трех форм общения (ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной), свойственных дошкольникам. Каждая ситуация позволяла установить, сложилась ли у ребенка определенная форма общения и насколько он ею владеет.

Однако опыты были несколько модифицированы, что позволило определить не только наиболее развитую форму общения, но и выявить, насколько свойственна ребенку каждая из трех форм общения, и на таком целостном фоне установить, какая из них является оптимальной. Исходя из того, что при развитии форм общения новая форма не отменяет старых, ребенок, который научился беседовать на личностные темы, вовсе не теряет способности к сотрудничеству или познавательному контакту. Высший уровень развития общения состоит в том, что человек овладевает всеми формами общения и в зависимости от обстоятельств использует то одну, то другую.

В ходе проведения эксперимента мы решили не ограничиваться выявлением признаков высшей формы общения, а старались, количественно оценивая отдельные из них, определить, как функционирует ребенок при каждом типе общения. Вывод о преобладании одной из форм общения делался на основании суммы показателей, подтверждающей, что в данной ситуации испытуемый добился наиболее высоких результатов.

Исходя из изложенных выше соображений, была использована методика Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской исследования на базе моделей трех форм общения детей с взрослыми: ситуативно-делового, внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного.

Первая модель, ситуативно-деловая форма общения. В этой ситуации организовывалась игра с участием взрослого. Он предварительно рассказывал ребенку о том, в чем состоит игра, как пользоваться игрушками, затем ребенок начинал свою деятельность. Взрослый наблюдал за действиями ребенка и оказывал ему помощь в случае, если она требовалась: отвечал на вопросы, откликался на его предложения. В этой ситуации общение ребенка с взрослым протекало на фоне практических действий с игрушками.

Вторая модель, внеситуативно-познавательная форма общения. Общение осуществлялось на фоне чтения и обсуждения книг. Книги были подобраны соответственно возрасту детей и имели познавательный характер. Взрослый читал книгу, объяснял, что нарисовано на картинках, давал возможность ребенку сообщить о своих знаниях в соответствующей области, подробно отвечал на вопросы. Тему беседы и конкретную книжку ребенок выбирал сам из ряда предложенных.

Третья модель, внеситуативно-личностная форма общения. В этой ситуации проводилась беседа с детьми на личностные темы. Экспериментатор задавал вопросы ребенку о его семье, друзьях, отношениях в группе; взрослый рассказывал о себе, друзьях, о поступках разных людей, оценивал свои достоинства и недостатки, старался быть равноправным и активным участником беседы.

Выявление особенностей форм общения с взрослыми осуществлялось следующим образом. Экспериментатор приводил ребенка в комнату, где на столе были разложены игрушки и книги, и спрашивал, с чем бы он хотел: поиграть с игрушками, почитать книжку или поговорить. Взрослый организовывал ту деятельность, которую предпочел ребенок; затем ребенку предлагали на выбор один из двух оставшихся типов деятельности. Если ребенок не мог самостоятельно сделать выбор, взрослый предлагал последовательно поиграть, потом почитать, а затем поговорить.

В каждой ситуации помимо ребенка участвовал экспериментатор. В целом программа поведения взрослого характеризовалась открыто выраженной доброжелательностью к ребенку, готовностью прийти на помощь, общаться с ним. Экспериментатор не выдвигал никаких требований по ходу действий и никак не оценивал поведения ребенка. Каждая ситуация длилась не более 15 минут. Опыты с диагностикой форм общения повторялись по три раза.

В протоколах фиксировались показатели поведения детей. По каждому из перечисленных показателей ребенку начислялись баллы в соответствии с его поведения во время опытов.

) порядок выбора ими ситуаций: за ситуацию общения, выбранную ребенком в первую очередь, начислялось 3 балла, во вторую очередь-2 балла, в третью очередь-1 балл.

) основной объект внимания в первую минуту опыта: характеризует основной объект внимания ребенка в первую минуту пребывания в комнате. Если внимание ребенка было обращено на игрушки, то начисляется 1 балл за ситуативно-деловую форму общения. Если внимание обращалось к книге, то начислялся 1 балл за внеситуативно-познавательную форму общения. Если же внимание ребенка было привлечено к взрослому, то 1 балл начислялся за внеситуативно-личностную форму общения.

) уровень комфортности во время опытов: отражает комфортность состояния ребенка: свободу поведения, интерес к опыту, эмоциональную вовлеченность в каждую из трех ситуаций. Если ребенок чувствовал себя раскованно и свободно, ему начислялись 4 балла. Если при общении с взрослым ребенок чувствовал себя несколько напряженно, то ему начислялись 3 балла. 2 балла начислялись ребенку, если он во время опыта чувствовал себя скованно. За дискомфортное состояние начислялся 1 балл.

) особенности речевых высказываний в каждой ситуации: этот показатель вычислялся путем количественной обработки особенностей речевых высказываний детей с учетом числа, тематики, уровня информации. Нами были разработаны шкалы оценки речевых высказываний ребенка для каждой из форм общения. За речевые высказывания ребенку начислялось от 0 до 4 баллов.

Ситуативно-деловая форма общения:

баллов-до 14 высказываний;

балл - 15 и более ситуативных высказываний;

балла - 15 и более высказываний, если от 1 до 9 % из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

балла - от 15 до 59 высказываний, если больше 10% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

балла - 60 и более высказываний, если больше 10% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера.

Внеситуативно-познавательные формы общения:

баллов - 0-9 высказываний;

балл - 10 и более высказываний, если внеситуативные высказывания или познавательные вопросы составляют от 0% до 20% из них;

балла - 10-25 высказываний, если от 20% до 30% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

балла - 26 и более высказываний, если от 20% до 30% из них составляют внеситуативные высказывания или вопросы познавательного характера;

балла - 20 и более высказываний, если более 30% из них составляют внеситуативные высказывания или познавательные вопросы.

Внеситуативно-личностная форма общения.

баллов - 1-10 высказываний;

балл - 11 и более высказываний, из которых не менее 80% являются внеситуативными, а оценочные высказывания и вопросы познавательного характера отсутствуют;

балла - 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют от 1% до 10% всех внеситуативных высказываний;

балла - 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют от 10% до 20% всех внеситуативных высказываний;

балла - 11 и более высказываний, если оценочные высказывания и вопросы познавательного характера составляют более 20% всех внеситуативных высказываний.

) желательная длительность опыта.

Пятый показатель обозначает длительность опыта, определявшуюся по желанию ребенка (но не более 15 минут):

балл - от 0 до 5 минут;

балла - от 6 до 10 минут;

балла - от 11 до 15 минут;

балла - если ребенок по истечении 15 минут выражал желание продолжить свою деятельность.

Затем путем суммирования вычислялось общее количество баллов, которое соответствовало определенному уровню общения ребенка с взрослым в каждой ситуации. Для получения целостной картины выводился общий результат по трем ситуациям (соответствующим ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной и внеситуативно-личностной формам общения).

Таким образом, для каждого ребенка были зафиксированы три результата, соответственно по каждой форме общения. Доминирующей формой общения ребенка была та, которая оценивалась наибольшей суммой баллов.

Помимо экспериментов по определению форм общения дошкольников с ЗПР с взрослыми на этом этапе работы нами были организованы наблюдения за поведением детей во время их общения с взрослыми. В ходе этих наблюдений мы фиксировали средства общения, которыми пользовались дети при общении с взрослым (экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые) и определяли, какие из них являются ведущими для каждого ребенка.

3. Результаты экспериментально-психологического исследования на определение уровня развития коммуникативных навыков у детей с ЗПР и нормой

Данные экспериментов по определению ведущих форм общения на констатирующем этапе свидетельствуют о том, что практически всем детям, участвовавшим в исследовании, свойственна ситуативно-деловая форма общения. Она оказалась ведущей у всех обследованных детей с ЗПР.

По результатам исследования большинству обследованных нами детей пятого года жизни с нормой речи свойственна внеситуативно-познавательная форма общения, которая является ведущей в возрасте от 3 до 5 лет. У двух детей пятого года жизни с нормой речи ведущее место начала занимать внеситуативно-личностная форма общения (таб. 1).

Таблица 1 Ведущие формы общения у детей дошкольного возраста с ЗПР и нормой речи, ( в %)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ведущая форма общения | Дети с ЗПР | Дети с нормой речи |
| Ситуативно-деловая | 100 | 0 |
| Внеситуативно-познавательная | 0 | 80 |
| Внеситуативно-личностная | 0 | 20 |

Анализ протоколов показал, что на этом этапе все дети с ЗПР без исключения выбрали в первую очередь игру. Не очень охотно они принимали чтение книги экспериментатором. Предложение побеседовать у многих вызывало недоумение, смущение, а нередко и прямой отказ.

В первую минуту опыта дети с ЗПР рассматривали игрушки, разные предметы в комнате. Лишь одна девочка однажды обратилась, прежде всего, к книгам. Никто из испытуемых не обратился в первую очередь к взрослому.

Уровень комфортности детей с ЗПР во время опытов был максимальным, когда они занимались игрушками. Однако мало кто из детей чувствовал себя свободно и расковано даже в ситуативно-деловой ситуации. Многие дети при общении с экспериментатором проявляли скованность, напряжение, пассивность. Особенно ярко выражено это было у воспитанников старшей группы. Как правило, дети говорили не много. А при обсуждении книг они часто отвлекались, становились рассеянными, прямые вопросы повергали их в смущение, вызывали затруднения. Только 2 детей вступали в личностные беседы с экспериментатором.

Желательная длительность опыта оказалась максимальной при игре. С большой неохотой дети с ЗПР оставляли игрушки, когда взрослый предлагал им почитать книги или побеседовать. Они часто выражали нежелание заняться чем-либо, кроме игры, даже совсем отказывались от иной деятельности.

Нами были проанализированы речевые высказывания детей с ЗПР и нормой речи по нескольким параметрам. Чаще и больше всего дети с ЗПР говорили в ситуации, моделирующей ситуативно-деловую форму общения (59% всех высказываний). Намного меньше дети говорили в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения (26%). И лишь 15% всех высказываний приходятся на долю внеситуативно-личностной формы общения (таб. 2,).

Таблица 2 Количество речевых высказываний в разных ситуациях общения, (в %)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Ведущая форма общения | Дети с ЗПР | Дети с нормой речи |
| Ситуативно-деловая | 59 | 11 |
| Внеситуативно-познавательная | 26 | 57 |
| Внеситуативно-личностная | 15 | 32 |

Подавляющее большинство всех речевых высказываний у детей с ЗПР составляли ситуативные высказывания (80,2%). Дети с ЗПР почти не обсуждали познавательные вопросы, не делились мнением о своих друзьях, сверстниках по группе. В целом у них преобладали сообщения об обладании предметами, о животных, игрушках и предметах быта. По содержанию превалировали информационные высказывания типа простой констатации фактов («У меня самолетик. Красная шапочка идет».) Они составили 86,25% высказываний. Очень мало дети с ЗПР задавали вопросов познавательного характера («Почему паруса белые? Зачем паук насаживает мух на колючки?»), которые составили лишь 4,5% от всех высказываний. Сообщений оценочного характера было только 1,8% («Волк злой, он бабушку съел. Паша добрый, он играет со мной.»). Данные об особенностях речевых высказываний представлены в таблице 3.

Таблица 3 Особенности речевых высказываний детей дошкольников с ЗПР (в %)

|  |  |
| --- | --- |
| Характер высказываний | Кол-во высказываний |
| Ситуативные | 80 |
| Внеситуативные | 20 |
| Информационно-констатирующие  | 86 |
| Вопросы познавательного характера | 5 |
| Оценочные | 2 |

В качестве иллюстрации опишем поведение в разных ситуациях общения некоторых детей с ЗПР и нормой речи.

Саша П., (ЗПР). Мальчик легко согласился на участие в опытах. Он сразу проявил интерес к игрушкам, стал ими манипулировать. Однако в общение со взрослым Саша вступил не сразу. Сначала он не отвечал на вопросы или только кивал в ответ головой. Но постепенно мальчик втянулся в ситуацию общения, стал обращаться к взрослому, но, тем не менее, к экспериментатору относился настороженно. Обращения Саши к взрослому были связаны, как правило, с его действиями. С большой неохотой мальчик расстался с игрушками, когда экспериментатор предложил ему почитать книгу. Во время чтения книги он был скован, пассивен. Он с интересом слушал чтение и рассматривал иллюстрации, однако обсуждать книгу фактически отказался. Прямые вопросы повергали мальчика в смущение, и, как правило, он отвечал на них: «Не знаю» или вообще не отвечал. На предложение экспериментатора побеседовать Саша ответил прямым отказом.

Ира Б., (ЗПР) Девочка охотно согласилась участвовать в эксперименте. Наибольший интерес она проявила к игрушкам, с большим удовольствием стала с ними играть. При этом Ира шла на контакт со взрослым, чувствовала себя не свободно и скованно. Практически все высказывания были связаны с действиями. Девочка охотно согласилась на чтение книги, слушала с интересом. Однако в ее поведении во время чтения и обсуждения книги была заметна скованность. На вопросы экспериментатора Ира отвечала односложно и очень неохотно. С желанием она согласилась побеседовать с экспериментатором, при этом почувствовала себя гораздо свободнее, чем во внеситуативно-познавательной ситуации. Девочка больше говорила, причем ей хотелось рассказать о себе. Она не стремилась узнать что-то о взрослом, не задавала ему никаких вопросов.

Вова Г., (норма речи). В первую минуту проведения опыта мальчик обратил внимание на книги и с удовольствием согласился почитать. При обсуждении прочитанного Вова чувствовал себя скованно, однако охотно делился своими знаниями, видно, что мальчик заинтересован обсуждением. Затем Вова выбрал игру, при этом мальчик чувствовал себя более уверенно, говорил гораздо больше, стремился рассказать о себе и поделиться своими знаниями. Например, мальчик сказал, что он «работает» водителем как папа, а затем рассказал, что папа делает на работе. В третьей ситуации общения мальчик чувствовал себя скованно, при общении он был пассивен, не стремился узнать что-то о взрослом, не задавал ему никаких вопросов.

Альбина П., (норма речи). Девочка в первую минуту обратила внимание на книги и с удовольствием согласилась послушать рассказ. Она с интересом слушала чтение, однако в ее поведении во время чтения и обсуждения книги была заметна скованность. На вопросы экспериментатора Альбина отвечала односложно, неуверенно. Затем девочка согласилась побеседовать, скованность в поведении девочки осталась, но в этой ситуации девочка была более разговорчивой, общение продлилось дольше, чем в первой ситуации. На предложение поиграть девочка откликнулась охотно, с большим удовольствием стала заниматься с игрушками.

В исследовании выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у детей с задержкой психического развития оно находится на ситуативно-деловом уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс фактических данных: 80% детей в общении со взрослыми используют внеситуативные формы. При этом 20% нормативно развивающихся дошкольников пятого года жизни, принимавших участие в эксперименте, владеет внеситуативно-личностной формой общения. Это, бесспорно, является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к дальнейшему психическому развитию, в частности в процессе школьного обучения.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности детей пятого года жизни с ЗПР. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

их неустойчивость;

отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;

однообразие и бедность познавательных контактов со взрослыми.

В то же время общение нормативно развивающихся дошкольников отличает стремление к сотрудничеству со взрослыми, к согласованию усилий, действий. Познавательные контакты этих детей разнообразны как по форме, так и по содержанию: просьбы почитать, сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных явлениях. Причем детей не удовлетворяет односложный, беглый ответ взрослых, они стараются уточнить, побольше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

На этом этапе работы нами были также организованы специальные наблюдения за детьми с тем, чтобы определить средства их общения со взрослым. Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Оказалось, что все испытуемые с ЗПР пользуются в основном экспрессивно-мимическими и предметно-действенным, а к речевыми средствами общения прибегают относительно редко. Экспрессивно-мимические средства общения детей не очень разнообразны. Чаще всего при общении со взрослым они улыбаются, иногда отмечалась иная мимика, отражающая их эмоциональное состояние. Во время наблюдений нами был отмечен тот факт, что при общении со взрослым дети очень редко на него смотрят, даже когда разговаривают с ним. Как правило, в этот момент они увлеченно занимаются с игрушками или книгами, если же такого занятия нет, то просто отводят взгляд в сторону. Дети не пользовались выразительными движениями рук и тела, вокализациями. Экспрессивно-мимические средства общения оказались наиболее характерными для 80% . детей с ЗПР. У остальных из 20% испытуемых с ЗПР ведущими оказались предметно-действенные средства общения, которые были в основном представлены приближениями, удалениями ребенка, а также протягиванием предметов взрослому. Ни для кого из испытуемых не оказались наиболее свойственными речевые средства общения.

Данные о ведущих средствах общения у дошкольников с ЗПР представлены в таблице 4.

Таблица 4 Ведущие средства общения со взрослыми у детей дошкольного возраста с ЗПР

|  |  |
| --- | --- |
| Ведущие ср-ва общения | Дети с ЗПР |
| Экспрессивно-мимические | 80% |
| Предметно-действенные | 20% |
| Речевые | 0% |

Таким образом, по собственной инициативе дошкольники с задержкой развития редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. В ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жесто-мимическими или тактильными средствами.

Итак, данные нашего констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что общение со взрослым у дошкольников с ЗПР находится на более низком уровне, чем у их нормально развивающихся сверстников. Всем обследованным нами детям пятого года жизни с ЗПР свойственна ситуативно-деловая форма общения, в то время как у нормальных детей эта форма является ведущей в возрасте от 6 месяцев до 3 лет. Лишь у одного испытуемого можно отметить зачатки внеситуативно-познавательной формы общения, которая у нормально развивающихся детей преобладает между 3 и 5 годами. И, наконец, ни одного из дошкольников пятого года жизни с ЗПР, принявших участие в нашем экспериментальном исследовании, не является наиболее характерной внеситуативно-личностная форма общения со взрослым. У большинства обследованных нами дошкольников с ЗПР пятого года жизни ведущими оказались экспрессивно-мимические средства общения, в норме же они являются основными в возрасте 2-6 месяцев.

В результате наших исследований мы установили возможность целенаправленного влияния на формирование внеситуативных форм общения у детей дошкольного возраста с ЗПР. По нашему мнению, в специальных дошкольных учреждениях необходимо уделять этой работе особое внимание и начинать ее как можно раньше. Формирование внеситуативных форм общения может осуществляться как на специальных занятиях, так и вне их: во время игр, в уголке книги, в свободном общении детей с педагогами.

В ходе занятий учителям-дефектологам и воспитателям следует формировать у детей познавательные мотивы общения, вовлекать их в беседы на познавательные темы. Формирование интереса к книге, как источнику, содержащему множество интересных фактов, должно стать одной из главных задач, стоящих перед педагогами во время занятий по развитию речи на основе ознакомления с окружающим и чтения книг. Все это, по нашему мнению, будет способствовать возникновению реальной платформы для овладения детьми внеситуативно-познавательной формой общения.

Следует также организовать специальные занятия, которые могли бы позволить детям общаться со взрослыми в рамках внеситуативно-личностной формы общения. Эта работа может быть включена, как составная часть, в занятия по развитию речи на основе ознакомления с окружающим, чтение книг, сюжетно-ролевые игры, дидактические игры. Особенно удобно сочетать этот вид работы с дидактической игрой «Оцени поступок», направленной на нравственное воспитание дошкольников. Особое внимание во время таких занятий следует уделять преодолению ситуативности в контактах детей со взрослым. Для этого нужно постепенно переходить в беседах от простой констатации фактов к оценке и характеристике людей, явлений, обсуждению обобщенных тем, таких, как смелость, честность, дружба. Особой задачей перед взрослым во время бесед является согласование мнений педагога и детей.

Во время общения с детьми, как познавательного, так и личностного, необходимо постоянно стимулировать их активность. С этой целью учителям-дефектологам и воспитателям следует поощрять любую попытку ребенка рассказать о случаях, знакомых ему по книгам, фильмам, мультфильмам или из собственной жизни, сходных с обсуждаемыми. Дошкольники должны почувствовать, что их понимают, им сопереживают, к их мнению прислушиваются.

Таким образом, результаты исследования показали, что у детей пятого года жизни с ЗПР снижена потребность в общении, общение носит ситуативный характер. Целенаправленное формирование коммуникативной деятельности детей и достижение ее развивающего эффекта становится возможным при создании развивающих образовательных условий в системе дошкольного воспитания и обучения. Одной из форм этих условий может быть систематическое, регламентированное, специально организованное коммуникативное обучение, которое обеспечит возможность ребенку правильно взаимодействовать с окружающими его людьми в различных ситуациях.

коммуникативный психический воспитание обучение

Заключение

В соответствии с задачами исследования, был осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития коммуникативных навыков у детей пятого года жизни с ЗПР, что позволило нам сделать следующие выводы:

Задержка психического развития затрагивает всю психическую сферу ребенка, и, по существу, является системным дефектом. Поэтому процесс обучения и воспитания должен выстраиваться с позиций системного подхода. Необходимо сформировать полноценный базис для становления высших психических функций и обеспечить специальные психолого-педагогические условия, необходимые для их формирования.

При этом следует учитывать, что при ЗПР нарушения имеют полиморфный характер, их психологическая структура сложна. Выраженность повреждений и (или) степень несформированности психических функций может быть различной, возможны различные сочетания сохраненных и несформированных функций, этим и определяется многообразие проявлений ЗПР в дошкольном возрасте.

Если нормально развивающийся ребенок усваивает систему знаний и поднимается на новые ступени развития в повседневном общении со взрослыми (при этом активно работают механизмы саморазвития), то при ЗПР каждый шаг может осуществляться только в условиях целенаправленного формирования каждой психической функции с учетом их взаимодействия и взаимовлияния.

Общение детей с ЗПР с взрослыми находится на более низком уровне развития, чем у их нормально развивающихся сверстников. У детей с ЗПР, несмотря на крайне низкие средние показатели, которые также свидетельствуют о сниженной потребности в общении, сохраняется поступательный характер развития деятельности общения от низших форм к высшим. Общение детей с ЗПР друг с другом тоже отличается целым рядом особенностей от общения их нормально развивающихся сверстников. Общение со сверстниками у детей с ЗПР носит эпизодический характер. Большинство детей предпочитает играть в одиночку. В тех случаях, когда дети играют вдвоем, их действия часто носят несогласованный характер. Сюжетно-ролевую игру дошкольников с ЗПР можно определить скорее как игру «рядом», чем как совместную деятельность. Общение по поводу игры наблюдается в единичных случаях.

Для оценки уровня развития коммуникативных навыков у детей пятого года жизни нами было проведено исследование на базе ДОУ детского сада № 18 г. Пушкин. В исследовании участвовало 2 группы детей: 10 детей пятого года жизни с ЗПР. Контрольную группу составили дети с речевой нормой пятого года жизни в количестве 10 человек.

В процессе констатирующего эксперимента для изучения форм общения использовалась методика Е.О. Смирновой, А.Г. Рузской.

Данные экспериментов по определению ведущих форм общения на констатирующем этапе свидетельствуют о том, что практически всем детям, участвовавшим в опытах, свойственна ситуативно-деловая форма общения. Она оказалась ведущей у всех обследованных детей с ЗПР.

По результатам исследования большинству обследованных нами детей пятого года жизни с нормой речи свойственна внеситуативно-познавательная форма общения, которая является ведущей в возрасте от 3 до 5 лет. У двух детей пятого года жизни с нормой речи ведущее место начала занимать внеситуативно-личностная форма общения.

Нами были проанализированы речевые высказывания детей с ЗПР и нормой речи по нескольким параметрам. Чаще и больше всего дети с ЗПР говорили в ситуации, моделирующей ситуативно-деловую форму общения (58% всех высказываний). Намного меньше дети говорили в ситуации, моделирующей внеситуативно-познавательную форму общения (26%). И лишь 15% всех высказываний приходятся на долю внеситуативно-личностной формы общения.

По собственной инициативе дошкольники с задержкой развития редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. В ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит.

Итак, данные нашего констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что общение со взрослым у дошкольников с ЗПР находится на более низком уровне, чем у их нормально развивающихся сверстников. Всем обследованным нами детям пятого года жизни с ЗПР свойственна ситуативно-деловая форма общения, в то время как у нормальных детей эта форма является ведущей в возрасте от 6 месяцев до 3 лет. Лишь у одного испытуемого можно отметить зачатки внеситуативно-познавательной формы общения, которая у нормально развивающихся детей преобладает между 3 и 5 годами. И, наконец, ни одного из дошкольников пятого года жизни с ЗПР, принявших участие в нашем экспериментальном исследовании, не является наиболее характерной внеситуативно-личностная форма общения со взрослым. У большинства обследованных нами дошкольников с ЗПР пятого года жизни ведущими оказались экспрессивно-мимические средства общения, в норме же они являются основными в возрасте 2-6 месяцев.

В результате наших исследований мы установили возможность целенаправленного влияния на формирование внеситуативных форм общения у детей дошкольного возраста с ЗПР. По нашему мнению, в специальных дошкольных учреждениях необходимо уделять этой работе особое внимание и начинать ее как можно раньше. Формирование внеситуативных форм общения может осуществляться как на специальных занятиях, так и вне их: во время игр, в уголке книги, в свободном общении детей с педагогами.

Список литературы

1. Бавыкина Г.Н. Речевое развитие дошкольников / Г.Н. Бавыкина, М.М. Тулейкина. Комсомольск-на-Амуре: Комсом.н/А гос. пед. ун-та, 2006. - 160 с.

. Большакова С.Е. Речевые нарушения и их преодоление / Е.С. Большакова. М.: ТЦ Сфера, 2005. - 128 с.

. Воспитание детей в средней группе детского сада / сост. Г.М. Лямина. М.: Просвещение, 1982. - 162 с.

. Выготский Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. М.: Смысл, 2004. - 512 с.

. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи /А. Н. Гвоздев. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. - 472 с.

. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада./ В.В. Гербова. М.: Просвещение, 2003. - 89 с.

. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация / под ред. проф. О.Я. Гойхман. М.: Инфа, 2001. - 272 с.

. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / под ред. С.Г. Шевченко. М.: Аркти, 2001. - 224 с.

. Добрович А.Б. Воспитатель о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. М.: Просвещение, 2007. - 205 с.

. Дудьев В.П. Системный подход в развитии коммуникативного потенциала дошкольников с общим недоразвитием речи / В.П. Дудьев // Логопедия. 2006. - №2. - С. 22-26.

. Жуков Ю.М., Петровская, Л.А., Растянников, П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. Киров, 2001. - 142 с.

. Леонтьев А.А. Психология общения /А.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. - 365 с.

. Лисина М.И., Сарториус, Т.Д. Влияние общения со сверстниками на познавательную активность дошкольников / под ред. Д.Б. Эльконина, И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 2000. - 169 с.

. Лисина М.И., Смирнова Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / под редакцией Я.Л. Коломинского. Минск: Сила, 2005. - 194с.

. Лубовский В.И. Специальная психология / под ред. В.И. Лубовского. М.: Знание, 2003. - 356 с.

. Певзнер М.С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М.С. Певзнер // Дефектология. 2000. - № 3. - С12-16.

. Переслени Л.И., Мастюкова Е.М. Задержка психического развития - вопросы дифференциальной диагностики / Л.И. Переслени, Е.М. Мастюкова, // Вопросы психологии. 2003. - № 1. - С5-8.

. Развитие общения дошкольников со сверстниками/под ред. А.Г. Рузской. - М.: Педагогика, 2009. - 216 с.

. Шипицына Л.М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. - 384 с.

. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. М.: Академия, 2006. - 384 с.

Приложение 1

Дети пятого года жизни с ЗПР (экспериментальная группа)

Воспитатели: Юлия Владимировна, Валентина Анатольевна

Дети пятого года жизни с нормой речи (контрольная группа)

Воспитатели: Наталья Владимировна, Елена Павловна

Коля Н. 4 года 3 месяца

Настя П. 4 года 4 месяца

Настя И. 4 года 9 месяцев

Лена К. 4 года 7 месяцев

Саша У. 4 года 11 месяцев

Витя С. 4 года 1 месяц

Алена О. 4 года 4 месяца

Маша П. 4 года 5 месяцев

Максим К. 4 года 10 месяцев

Сережа И. 4 года 3 месяца