

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа

Теория и практика инклюзивного
образования

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему

**«Психолого-педагогическая поддержка детей старшего
дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях
инклюзивного образования»**

Студент


(подпись, дата)

Турмышова
Анастасия Андреевна
(фио полностью)

Научный руководитель


(подпись, дата)

Богатикова О.Н.
(фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр


(подпись, дата)

Груздова О.Г.
(фамилия, инициалы)

Рецензент

д.п.н., доцент, заведующий кафедрой
иностраннных языков ФГКВОУ ВО
«Военная академия материально-
технического обеспечения имени генерала
армии А.В. Хрулева» Министерства
обороны Российской Федерации (филиал,
г. Пенза)


(подпись, дата)

Варникова О.В.
(фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 28.01.22 № 6)

Заведующий выпускающей кафедрой

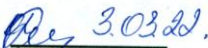

(подпись, дата)

Лыгина М.А.
(фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой отлично

(протокол заседания ГЭК от 3.03.22 № 4)

Секретарь ГЭК


(подпись, дата)

Назарова О.М.
(фамилия, инициалы)

Пенза, 2022 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1 Теоретические основы проблемы психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	14
1.1 Содержание понятия «психолого-педагогическая поддержка» в современной педагогической практике	14
1.2 Особенности психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования	21
1.3 Модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	32
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по реализации модели психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи	46
2.1 Организация и результаты констатирующего эксперимента	46
2.2 Ход и содержание формирующего эксперимента	66
2.3 Результаты и педагогические условия эффективной реализации модели психолого-педагогической поддержки старших дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования	81
Заключение	95
Список использованных источников	97
Приложения	104

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. На сегодняшний день перед современным обществом становится актуальным вопрос равных возможностей получения полноценного всестороннего образования. За последние десятилетия в России по объективным и субъективным причинам произошло существенное изменение отношения общества к лицам с проблемами здоровья и оценке возможностей детей с особыми образовательными потребностями. Все больше осознается, что психофизические нарушения не отрицают человеческой сущности, способности чувствовать, переживать, приобретать социальный опыт. Пришло понимание того, что каждому ребенку необходимо создавать благоприятные условия развития, учитывающие его индивидуальные образовательные потребности и способности. Формируется установка: к каждому ребенку подходить не с позиции, чего он не может в силу своего дефекта, а с позиции, что он может, несмотря на имеющееся нарушение.

Понимание потенциальных возможностей людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) инициировало появление различных концепций включения их в нормальную жизнь общества. Одной из таких концепций является инклюзивное образование.

Инклюзивное образование определяется как процесс обучения и воспитания, при котором ВСЕ дети, в независимости от их физических, психических, интеллектуальных и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства вместе со своими сверстниками без инвалидности в одних и тех же общеобразовательных школах, которые учитывают их особые образовательные потребности и оказывают необходимую специальную поддержку.

Однако, в настоящее время большая часть детей с ОВЗ все еще не могут быть включены в систему образования. Наиболее многочисленную

группу составляют дети с нарушениями речи. Переустройство современной системы образования детей с ОВЗ, в том числе и с тяжелыми нарушениями речевого развития, ставит перед собой задачу поиска способов эффективного обучения и воспитания детей, созданию новых подходов в условиях инклюзивного образования детей.

М. М. Семаго, Н. Я. Семаго определяли инклюзивное образование как процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с ОВЗ [51].

На современном этапе отмечается переосмысление содержания коррекционной работы в образовательной системе. На основании Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), учитываются индивидуальные потребности детей с особыми возможностями здоровья [63].

Реализация инклюзивного воспитания и обучения в дошкольных образовательных организациях расширяет возможности оказания коррекционно-педагогической и медико-психологической помощи детям. Позволяет осуществлять помощь и поддержку родителей непосредственно по месту жительства детей и их (законных представителей).

Актуальность исследования рассматривается в социальном и личностном аспекте. На социальном уровне определяется заказом общества. В настоящее время число детей с нарушениями речи постоянно растет. Первой и главной причиной отставания в речевом развитии является недостаточное общение ребенка со своими родителями. Специалисты подчеркивают, что рост числа нарушений развития речи в наше время объясняется не столько медицинскими факторами, сколько изменившимися социально-культурными условиями, в которых сегодня растут дети. По данным ЮНЕСКО 93% современных детей 3-5 лет смотрят на экран 28 часов

в неделю, т.е. около 4-х часов в день, что намного превосходит время общения со взрослыми.

Известно, что неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка. Затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями.

Вследствие этого возрастает необходимость в своевременном формировании правильной речи, что в случае с детьми, имеющими речевые нарушения, представляется максимально затруднительным процессом.

На основании вышесказанного, мы считаем, что создание в дошкольных образовательных учреждениях психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования поможет успешной социализации воспитанников и их адаптации как на следующей ступени образования – школьное учреждение, так и в социальной среде в целом.

Состояние научной разработанности проблемы исследования. В психолого-педагогической литературе нашли отражение ряд исследований, посвященных психолого-педагогической поддержки и отдельным аспектам этой формы организации образовательного процесса (Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Г. Ю. Беляев, О. С. Газман, Г. А. Давыдов, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, А. В. Торхова). Вопросы изучения особенностей развития коммуникативных способностей старших дошкольников занимались Н. Ф. Голованова, С. А. Козлова, Ю. А. Королева, Е. С. Евдокимова, М. И. Лисина, Е. В. Никифорова, Е. О. Смирнова. В современных психолого-педагогических исследованиях накоплен значительный опыт по организации инклюзивного образования детей с ОВЗ. Это подчеркивается в работах С. В. Алехиной, Г. И. Алферовой, Н. В. Борисова, Н. А. Голикова, О. А. Лазаревой, Н. Н. Малофеева,

Е. Н. Палхаевой, Н. Я. Семаго, С. Н. Сорокоумовой, С. В. Тарасова, В. В. Хитрюка и другие. Особый интерес для данного исследования представляют работы отечественных авторов, занимающихся изучением особенностей развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (Л. С. Волкова, В. П. Глухов, Р. Е. Левина, Е. Ф. Соболев, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская).

Данные исследования вносят значительный вклад в теорию и практику изучаемой проблемы, но не позволяют сделать какие-либо конкретные выводы относительно целостной картины в области исследования. Ситуация в целом остается нерешенной.

Изучение роли организации в дошкольном образовательном учреждении модели психолого-педагогической поддержки для формирования социальных навыков старших дошкольников с нарушениями речи позволило выявить **противоречие**: между организацией образовательного процесса дошкольников с нарушениями речи и овладением необходимых навыков для успешной социализации.

Названное противоречие позволяет определить **проблему** исследования, которая заключается в выявлении эффективности модели психолого-педагогической поддержки как формы работы над формированием и развитием навыков социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

В рамках этой проблемы сформулирована тема исследования «Психолого-педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования».

Цель исследования: обосновать и экспериментально проверить эффективность модели психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: психолого-педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: психолого-педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования: психолого-педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования будет эффективной, если:

- на основе анализа психолого-педагогической литературы выявлены особенности психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования;
- разработана модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования;
- выявлены и обоснованы психолого-педагогические условия эффективной реализации данной модели.

Для реализации цели и подтверждения гипотезы были сформулированы следующие **задачи:**

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по исследуемой проблеме;
- 2) уточнить понятие «психолого-педагогическая поддержка», выявить особенности детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, необходимые для грамотного построения модели психолого-педагогической поддержки в условиях инклюзивного образования;
- 3) определить критерии и уровни сформированности коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи;

4) обосновать и экспериментально проверить модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи;

5) выявить педагогические условия эффективности модели психолого-педагогической поддержки старших дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Методологические и теоретические основы исследования:

- психолого-педагогические исследования, посвященные изучению проблемы психолого-педагогической поддержки (Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, Г. Ю. Беляев, О. С. Газман, Г. А. Давыдов, Н. Б. Крылова, Н. Н. Михайлова, А. В. Торхова);

- концептуальные положения и принципы личностно-ориентированного подхода (И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Е. А. Крюкова, С. В. Белова, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, Т. В. Лаврикова, В. И. Лещинский, И. С. Якиманская);

- гуманистического подхода (Я. А. Коменский, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Ш. А. Амонашвили);

- современные концепции социализации личности отечественных исследователей (И. Кон, Г. М. Андреева, Б. Д. Парыгин, А. В. Мудрик, Г. У. Солдатова);

- психолого-педагогические исследования, посвященные вопросу изучения коммуникативных особенностей детей с нарушениями речи (Н. Ф. Голованова, Ю. А. Королева, Е. С. Евдокимова, М. И. Лисина, Е. В. Никифорова);

- исследования, направленные на выявление психологических особенностей детей дошкольного возраста (Н. А. Виноградова, Е. А. Дубровская, А. В. Запорожец, С. Л. Рубинштейн, Е. О. Смирнова, В. Д. Шадриков);

- психологические особенности детей с нарушениями речи (Л. С. Вакуленко, Е. М. Мастюкова, Е. Ф. Собонович, Е. А. Стребелева, И. А. Фурманов).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования:**

- теоретические методы (анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы по проблеме психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, метод обобщения, педагогическое моделирование);

- эмпирические методы (педагогическое наблюдение, беседа, эксперимент, методика «Сюжетные картинки», тестирование, анкетирование, рисуночные методики «Рисунок семьи», «Я в детском саду», «Мой воспитатель»);

- статистические методы обработки данных.

Эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе старшей логопедической группы МБДОУ детского сада комбинированного вида №31 г. Пензы «Волшебная страна». В исследовании приняли участие 20 старших дошкольников, имеющих статус детей с ОВЗ (а именно дети с нарушениями речи).

Логика и основные этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа в период с сентября 2019 – по октябрь 2021 гг.

На подготовительном этапе изучалось состояние разработанности проблемы исследования, были определены теоретико-методологические основания исследования; сформулирован понятийно-категориальный аппарат: объект, предмет, цель, задачи и гипотеза исследования; разработана модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи; подготовлено методическое обеспечение реализации модели; составлен пакет диагностических методик.

На основном этапе была экспериментально проверена модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, получены и проанализированы экспериментальные данные, обобщены результаты исследования, подтверждена эффективность гипотезы.

На заключительном этапе осуществлялся анализ и систематизация полученных в ходе исследования эмпирических данных с последующей их интерпретацией, формулировались научные выводы; оформлялась диссертация.

Научная новизна:

- представлена содержательная характеристика процесса психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи;
- разработана и апробирована модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

- определены понятия, сущность и содержание психолого-педагогической поддержки, что способствует расширению понятийного аппарата педагогики;
- разработана модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, содержание которой дополняет теоретические представления о проблеме психолого-педагогической поддержки в целом;
- выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективность и успешность психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов исследования как источника теоретических и практических знаний для педагогов дошкольного образовательного учреждения (воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов), работающих со старшими дошкольниками, имеющими нарушения речи, а также определении значимости психолого-педагогической поддержки как формы работы по формированию коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Основные положения исследования, выносимые на защиту:

1. Психолого-педагогическая поддержка детей старшего дошкольного с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования обладает определенными особенностями:

- необходимость создания благоприятного психолого-педагогического пространства в среде, характерной для детей старшего дошкольного возраста – дошкольное образовательное учреждение и семья;

- дошкольное образовательное учреждение является социальным институтом, которое предоставляет ребенку условия для полноценного развития в различных направлениях: социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие;

- грамотно построенное и правильно организованное взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников является залогом успешного формирования гармоничной и полноценно развитой личности, что способствует успешной социализации.

2. Модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи представляет собой единство компонентов: целевого, теоретического, диагностического, содержательного, аналитического, результативного. Совокупность этих компонентов способствует формированию коммуникативных способностей старших

дошкольников с нарушениями речи с использованием определённых форм, методов.

3. Основными педагогическими условиями реализации модели психолого-педагогической поддержки является создание благоприятного психолого-педагогического пространства, организация тесного взаимодействия педагогов и специалистов дошкольного образовательного учреждения, включение родителей в качестве полноценных участников образовательного процесса.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Достоверность и обоснованность проведенного исследования, его результатов и выводов обусловлены глубоким анализом проблемы; опорой на общенаучные методологические подходы; выбором методов исследования, соответствующих его цели, предмету и задачам исследования. Отдельные результаты исследования представлены в статьях на научных конференциях: VI Всероссийская (национальная) научная конференция, посвященная

81-летию Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета (Пенза, 2020), IV Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание в современных условиях: региональный аспект» (Пенза, 2021). Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в 4 научных публикациях в изданиях РИНЦ.

Структура диссертации соответствует общей логике исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, включающего 71 источник, приложений. В магистерской диссертации используется 8 таблиц и 15 рисунков.

Во введении обосновывается выбор темы, выдвигается гипотеза, определяются цели и задачи исследования, описываются используемые методы.

Первая глава «Теоретические основы проблемы психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи» отражает анализ научной, психологической и специальной литературы по проблеме организации психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями с учетом особенностей их развития, а также взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по реализации модели психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи» описывается констатирующий этап эксперимент, направленный на выявление коммуникативных способностей старших дошкольников с нарушениями речи, а также проводится анализ и оценка результатов проведенной работы. Кроме того, представлено содержание формирующего этапа эксперимента, нацеленного на разработку модели психолого-педагогической поддержки, в рамках которой осуществляется формирование и развитие коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, и анализ результатов контрольного этапа эксперимента.

Заключение содержит выводы по проведенной работе.

Приложение отражает практический материал исследования.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1 Содержание понятия «психолого-педагогическая поддержка» в современной педагогической практике

Изменение социокультурной ситуации в современной России, переход общества к информатизации, интенсивное внедрение инновационных технологий, ускорение темпов экономического развития, смена культурных и научных парадигм создаёт новые ориентиры во всех сферах общественной жизни. В том числе и в образовании, основной тенденцией развития которого является создание такой системы, которая была бы ориентирована на обеспечение самоопределения и самореализации личности и строилась на принципах педагогики сотрудничества, психолого-педагогического сопровождения и психолого-педагогической поддержки.

На сегодняшний день она является предметом многих споров, дискуссий учёных и практиков. Повышенный интерес к данной проблеме, рост исследований в сфере психолого-педагогической поддержки объясняется переходом общества на принципы гуманистической педагогики, которая, в свою очередь, представляет иные основания научного подхода к проблемам обучения и воспитания. Кроме того, технология психолого-педагогической поддержки связана с реализацией личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании, что подчеркивает ее значимость в образовательном процессе.

Проблемами психолого-педагогической поддержки занимались такие известные отечественные ученые как Т. В. Анохина, В. П. Бедерханова, О. С. Газман, Е. И. Исаев, А. В. Королева, И. Б. Котова, Н. Б. Крылова,

И. Ю. Лебеденко, Н. Н. Михайлова, Л. Н. Петровская, В. И. Слободчиков, С. М. Юсфин и другие.

Понятие «психолого-педагогическая поддержка» очень многозначно и, прежде чем дать определение этому термину, рассмотрим происхождение понятия «поддержка». В толковом словаре современного русского языка С. И. Ожегова представлено несколько значений слова «поддержать». В рамках нашей проблемы значимыми являются: «оказывать помощь, содействие; не дать прекратиться, нарушиться» [42, с.1333].

Рассматривая термин «поддержка», И. Б. Котова и Е. Н. Шиянов подчеркивают, что ее сущность заключается в сложных преобразованиях, затрагивающих ядро ребенка – его личность. Исходя из этого, педагогическая поддержка предполагает понимание и принятие ребенка, использование особых тактик воспитания, а также поиск различных путей и способов, способствующих развитию личности [27].

Первоначальные исследования в области педагогической поддержки сводились к проблемам ребенка и возможности их самостоятельного решения при условии помощи взрослого. Однако выделение этой проблемы в самостоятельную область педагогической деятельности, а также введение термина «педагогическая поддержка» в научный обиход отечественной педагогики принадлежит ученому-новатору О. С. Газману и его сотрудникам. Они утверждали, что педагогическая поддержка представляет собой самоценную профессиональную деятельность, направленную на создания условий, благоприятно действующих на саморазвитие личности.

Согласно точке зрения О. С. Газмана, педагогическая поддержка предполагает совместное определение интересов ребенка, его целей, возможностей и путей преодоления проблем, мешающих ему достичь положительных результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни [13].

По-прежнему актуальным остается вопрос о том, что «поддерживать» в растущем человеке. Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков считают, что с помощью поддержки в личности развивается способность к преобразующему отношению к собственной жизнедеятельности, а также подчеркивается та особенность, которая отличает человека от других людей, то есть его индивидуальность. Исходя из этого, суть педагогической поддержки заключается в том, что ребенок выступает субъектом по отношению к собственным проблемам [54].

По мере изучения проблемы педагогической поддержки расширялось и содержание этого понятия, в котором отражалась связь педагогической поддержки с педагогической помощью и сопровождением. Так, Н. А. Голиков определял педагогическую поддержку как деятельность профессиональных педагогов, которая предполагает оказание помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, с жизненным и профессиональным самоопределением [14].

Исходя из этого, невозможно не отметить связь между педагогической и психологической поддержкой. Психологическая поддержка является одним из наиболее важных и востребованных направлений работы педагога-психолога и представляет собой комплексную технологию социально-психологической помощи личности.

На этапе слияния двух взаимосвязанных направлений педагогической деятельности можно говорить о психолого-педагогической поддержке детей, которая нацелена на формирование личности ребенка, объединение поддерживающих условий, оказывающих положительное влияние на развитие старшего дошкольника.

Психолого-педагогическая поддержка детей является составной частью учебно-воспитательного процесса, в рамках которого у них развиваются высшие психические функции (память, внимание, мышление), происходит

адаптация в социуме. Л. С. Выготский отмечал, что для каждого ребенка могут быть созданы условия, соответствующие его индивидуальным характеристикам, помогающие реализовать его потенциальные способности, что является задачами современной системы образования [12].

По мнению А. В. Королевой, психолого-педагогическая поддержка относится к культуре воспитания, вырастающей на внутренней свободе и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребёнка. Она считала, что основной принцип психолого-педагогической поддержки детей: дать возможность преодолеть очередное препятствие в обучении, развив при этом интеллектуальный, нравственный, эмоциональный, волевой потенциал.

Кроме того, А. В. Королева подчеркивала, что психолого-педагогическая поддержка позволяет решить большой спектр задач: ребенок не только познает и развивает свой внутренний мир, осваивает окружающую среду и получает необходимые знания, умения и навыки, но и успешно осваивает социально значимые ценности, нормы и культуру поведения [44].

Определяя психолого-педагогическую поддержку как высокотехнологическую деятельность, В. П. Бедерханова подчеркивала, что эта технология не сводится к работе непосредственно с проблемой. Согласно ее точке зрения, в условиях «поддерживающей» деятельности педагог занимает гуманистическую позицию, выражающаяся в принятии ребенка как ценности. Она утверждала, что благодаря психолого-педагогической поддержке раскрывается личностный потенциал человека за счет различных мероприятий, направленных на дифференциацию интересов и устремлений личности [7].

Н. Н. Михайлова рассматривала психолого-педагогическую поддержку в качестве принципа гуманистически направленной образовательной системы. По ее мнению, психолого-педагогическая поддержка в рамках этой системы выступает как значимый компонент педагогической деятельности, который позволяет по-новому строить образовательный процесс [38].

Согласно точке зрения И. Ю. Лебеденко, психолого-педагогическая поддержка включает в себя несколько уровней взаимодействия:

- взаимодействие с детьми;
- взаимодействие с родителями;
- взаимодействие с педагогами [32].

Анализ исследований по проблеме психолого-педагогической поддержки показал, что в центре педагогического процесса выступает личность ребёнка. На основе этого Н. Б. Крылова, выделяя психолого-педагогическую поддержку в самостоятельное направление педагогической деятельности, определяет ее как особую технологию организации личностного взаимодействия взрослого и ребенка, как педагогическое сопровождение, процесс создания психологически комфортных условий для личностного развития [30].

Л. Н. Седова, И. В. Штых утверждали, что психолого-педагогическая поддержка представляет собой особую позицию педагога, которая скрыта от глаз детей, и строиться на основе тесного взаимосвязанного общения. По их мнению, к каждому ребенку необходим свой индивидуальный подход, и этот подход реализуется через общение ребенка и педагога, вовлечение ребенка в ту или иную интересную деятельность. Форма общения педагога практически целиком зависит от его личности, однако, крайне важно точно определить необходимую модель поведения при общении с ребенком, учитывая его характерные особенности, иначе ребенок может стать замкнутым, безразличным, и не признающим авторитета педагога.

Также авторами были выделены признаки, характерные для этого общения. Одним из основных признаков является построение отношений между педагога и ребенком в форме диалога. Еще одной существенной чертой Л. Н. Седова, И. В. Штых считали, что взаимодействие должно носить деятельностно-творческий характер. Кроме того, по мнению авторов, чтобы совместная деятельность педагога и ребенка способствовала развитию

личности, необходимо создавать то благоприятное пространство, которое позволит ребенку самостоятельно принимать решения, делать собственный выбор и находить возможные способы поведения [50].

По мнению Т. В. Анохиной, психолого-педагогическая поддержка представляет собой систему средств, которые помогают ребенку сделать самостоятельный выбор, начиная от самоопределения и заканчивая в преодолении трудностей любой сферы деятельности. Также она считала, что помогать и поддерживать можно то, что уже есть в ребенке, чем он наделен от природы, что сложилось в результате его индивидуального опыта, но не развито в полной мере.

Исходя из этого, Т. В. Анохина подчеркивала необходимость учитывать потенциальные возможности и способности ребенка, акцентировала внимание на таких процессах как формирование самости, развитие самостоятельности, в чем заключалась главная направленность психолого-педагогической поддержки – саморазвитие ребенка [4].

Согласно точке зрения С. А. Расчетиной, которая подчеркивала социальный характер изучаемой проблемы, психолого-педагогическая поддержка связывает личность и общество, при этом индивидуализируя процесс оказания помощи человеку. Автор утверждала, что благодаря созданию необходимых психолого-педагогических условий поддержка обеспечивает личностный рост человека, тем самым выступая значимым компонентом образовательной системы. Исходя из этого, С. А. Расчетина определяет поддержку как отношения взрослого и ребенка, как процесс их взаимодействия, в рамках которого педагог создает безопасные условия, позволяющие ребенку научиться бережно относиться к своему внутреннему миру, понимать его и осознавать себя личностью [37].

Изучая психолого-педагогическую поддержку как одно из направлений гуманистической педагогики, Г. М. Коджаспирова считала, что при реализации этой технологии необходимо учитывать потенциальные

возможности и способности ребенка. При этом основная задача педагога, по мнению ученого, заключается в помощи ребенку понять и реализовать собственную индивидуальность, выстроить свой жизненный путь, найти способы его освоения, что в дальнейшем позволит самостоятельно достичь состояния успеха [24].

В свою очередь Ю. А. Рязанова рассматривает психолого-педагогическую поддержку как совместную деятельность педагога и ребенка, в рамках которой они выступают как равноправные участники. Согласно точке зрения Ю. А. Рязановой, психологическая позиция позволяет педагогу постичь все тонкости, связанные с процессом «выращивания самостоятельности». Она считала, что в процессе психолого-педагогической поддержки не только педагог, но и ребенок анализирует свои возможности, проектирует свою деятельность и берет ответственность за свои действия [49].

Развивая эту мысль, Г. А. Давыдов давал свою трактовку изучаемого термина. Он считал, что психолого-педагогическая поддержка предполагает взаимодействие педагога и ребенка, в ходе которого организуется необходимое для самопознания пространство в обучении и воспитании. При этом Г. А. Давыдов предлагал выстраивать это взаимодействие из определенных ситуаций, начиная с установления контакта с ребенком и налаживания диалога, в результате которого появляется потребность в доверительном общении, и заканчивая включением ребенка в круг сверстников и совместным разбором, и решением проблемы [16].

Взаимодействие с родителями Н. В. Лавренюк предлагала осуществлять по нескольким линиям:

- родители как участники образовательного процесса;
- родители как участники взаимодействия с детьми;
- родители как участники коррекционно-развивающей работы [31].

Взаимодействие с педагогами, по мнению В. С. Горыниной, рассматривается с четырёх сторон: как с организаторами образовательного процесса, как с коллективом единомышленников, как с членами профессионального сообщества, как с участниками коррекционно-развивающей работы [45].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, поскольку психолого-педагогическая поддержка является предметом изучения многих наук, таких как педагогика, психология, социология и других, то однозначной точки зрения на это не существует. Однако структурный анализ понятия позволил определить общие черты изучаемой проблемы.

Таким образом, психолого-педагогическая поддержка является важным компонентом образовательной системы, главным направлением которого является индивидуализация развивающего обучения. В то же время психолого-педагогическая поддержка – это инновационная деятельность, построенная на принципах сотрудничества. Наконец, психолого-педагогическая поддержка представляет собой профессиональную деятельность, заключающуюся во взаимодействии педагога и ребенка, в рамках которого осуществляется помощь и поддержка детям в развитии и самоопределении, а также создаются все необходимые условия для полноценного развития личности.

1.2 Особенности психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

Одной из задач нашего исследования ставилось рассмотреть психологические особенности детей старшего дошкольного возраста, обусловленные нарушениями речи, чтобы определить основные направления для разработки модели психолого-педагогической поддержки детей старшего

дошкольного возраста с нарушениями речи. Для того, чтобы дать выявить особенности дошкольников с нарушениями речи, необходимо дать характеристику старшего дошкольного возраста.

Старший дошкольный возраст – это важный период в развитии детей. Дети этого возраста интенсивно развиваются физически, возрастают их познавательные способности, происходит психологическое взросление и смена социального статуса. У старших дошкольников происходит формирование новых психологических механизмов деятельности и поведения. По мнению В. Д. Шадрикова, в этом возрасте закладываются основы будущей личности, что проявляется в формировании устойчивой системы мотивов, новых социальных потребностей, желание поступать в соответствии с установленными правилами и этическими нормами. Автор утверждает, что в этом возрасте для старших дошкольников становится важно их место в обществе, начинает формироваться внутренняя социальная позиция [66].

Кроме того, согласно точке зрения Д. Б. Эльконина, в старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие всех психических процессов: возрастают возможности памяти, внимания, восприятия, воображения, речи. У старших дошкольников появляется опосредованное и произвольное запоминание, проявляющееся в не только в возможности ребенка запомнить материал, но и воспроизвести его в последующем. Также автор подчеркивает, что в старшем дошкольном возрасте происходит активное развитие продуктивного воображения, что выражается в детских играх, рассказах, рисунках [69].

Г. А. Урунтаева утверждает, что в старшем дошкольном возрасте у детей возникает понимание, как вести себя в коллективе сверстников, появляется желание проявлять сочувствие и сострадание, воспринимать и понимать эмоции других людей. В этот возрастной период, по мнению психолога, дети учатся выстраивать общение со сверстниками. Сверстник,

как считает Г. А. Урунтаева, становится интересен ребенку в качестве партнера по играм и различным видам деятельности. На основе этого у детей старшего дошкольного возраста происходит развитие системы межличностных отношений, взаимных симпатий и привязанностей [61].

Таким образом, старший дошкольный возраст имеет важное значение в развитии детей. В основе возрастных особенностей старшего дошкольника лежит произвольность и осмысленность. Эти изменения являются значимым достижением, поскольку переводят все процессы на новый, более высокий уровень.

Рассмотрим особенности развития детей старшего дошкольного возраста, имеющих нарушения речи. Поскольку развитие речи тесно связано с развитием других психических процессов, что отражается в работах А. Р. Лурия, то нарушения речевой деятельности непосредственно сказываются и на формировании психологических проявлений: познавательной, личностной и аффективно-волевой сферах.

Исходя из этого, подчеркивается необходимость создания благоприятного психолого-педагогического пространства, в котором будет уделяться особое внимание не только речевой стороне развития ребенка, но и неречевым процессам, сенсорной и интеллектуальной сферам, а также особенностям личности и социального окружения. По мнению А. Р. Лурия, чем выраженнее речевой дефект как первичный фактор, тем больше вторично страдают когнитивные и личностные характеристики детей [36].

В психолого-педагогических исследованиях Е. Ф. Соботович также указывается, что в силу сохранности интеллекта их трудности в выполнении когнитивных операций вторичны по отношению к недоразвитию устной речи. Сохранность интеллекта у детей старшего дошкольного возраста обеспечивает достаточно развитую предметно-практическую деятельность, устойчивый познавательный интерес.

В то же время неполноценное речевое развитие, по мнению Е. Ф. Соботович, оказывает влияние на отдельные стороны мышления, что проявляется в несформированности некоторых понятий, замедленном протекании мыслительных процессов, снижение самоорганизации, тем самым подчеркивая необходимость учета сопутствующих расстройств неречевых процессов [56].

Как указывает И. А. Фурманов, психическое развитие детей с нарушениями речи опережает их речевое развитие. По мнению психолога, несмотря на то, что первичная патология речи тормозит формирование первоначально сохранных умственных способностей, вовремя начатая и правильно организованная коррекционная работа по формированию речи, позволяет вывести интеллектуальные процессы на достаточный уровень. Также И. А. Фурманов подчеркивает, что наличие полноценных предпосылок для формирования мыслительных операций, доступных для их возраста, не дает детям возможности овладеть отчасти наглядно-образной и в полной мере словесно-логической формой мышления. Согласно точке зрения автора, без специального обучения у детей с нарушением речи процессы овладения такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, вызывают значительные трудности [64].

Помимо трудностей в овладении высшими психическими функциями, у старших дошкольников с нарушениями речи часто страдает эмоционально-волевая сфера. Дети осознают свои нарушения, поэтому у них появляется негативное отношение к речевому общению, иногда наблюдаются аффективные реакции на непонимание словесных инструкций или невозможность высказать свои пожелания, проявляющиеся в конфликтности, агрессии, негативизме, нежелательном поведении [21].

Кроме того, дошкольникам с нарушениями речи, характерны нестойкость интересов, пониженная наблюдательность, сниженная мотивация, неуверенность в себе, повышенная раздражительность,

агрессивность, обидчивость, трудности в общении с окружающими, в налаживании контактов со своими сверстниками, наблюдается быстрая переключаемость переживаний, неадекватное выражение собственных эмоций и чувств. У детей с тяжелыми нарушениями речи отмечаются трудности формирования саморегуляции и самоконтроля.

Е. Н. Юрчук указывает, что у детей с нарушениями речи отмечается фиксация на собственном дефекте, что проявляется в неуверенности в себе, низкой речевой активности, взаимоотношении с социумом. У детей речевыми нарушениями, согласно точке зрения автора, отмечаются характерна устойчивость и интенсивность переживаний, эмоциональная фиксация страхах, что является отличительной особенностью от детей с нормальным психофизиологическим развитием [70].

Неуверенность в себе, по мнению Т. Е. Дубрыниной, приводит к низкой самооценке дошкольников с нарушениями речи. Она подчеркивает влияние самооценки на отношения ребенка с окружающими людьми, формирование правильного отношения к неудачам, критичности и требовательности к себе. Исходя из этого, Т. Е. Дубрынина отмечает, что у дошкольников с нарушениями речи уровень самооценки значительно ниже, в отличие от их сверстников, не имеющих речевых дефектов [17].

Нарушения эмоционально-волевой сферы могут стать причиной возникновения патологических форм поведения. У детей с отклонениями в развитии речи можно довольно часто наблюдать переоценку собственных сил и возможностей и своего положения в группе, то есть неадекватно завышенный уровень притязаний. Такие дети некритично стремятся к лидерству, реагируют негативизмом и агрессией на любые затруднения, сопротивляются требованиям взрослых либо отказываются от выполнения деятельности, в которой могут обнаружить свою несостоятельность. В основе возникающих у них резко отрицательных эмоций лежит внутренний конфликт между притязаниями и неуверенностью в себе. Однако часто

можно наблюдать и прямо противоположное явление – недооценку своих возможностей.

В связи с недостаточной сформированностью речевой деятельности для детей с нарушениями речи процесс общения и взаимодействия как сверстниками, так и со взрослыми, оказывается наиболее затруднительным.

Так, по мнению Ю. А. Королевой, ребенок, имеющий речевые нарушения, неспособен стать полноценным участником коммуникации, что также связано и с рядом особенностей, которые возникают как следствие речевой патологии. К таким особенностям относят нарушения познавательной сферы, обусловленные недостаточностью представлений об окружающем мире, недостаточная сформированность коммуникативных способностей, что затрудняет процесс общения со сверстниками и взрослыми, снижение уровня самооценки, следствием которого является фиксация на собственном дефекте. Перечисленные трудности сказываются на процессе формирования полноценной гармоничной личности [26].

Л. А. Петровская, подчеркивая влияние речевой недостаточности на особенности поведения детей, считает, что при наличии неврологической симптоматики, что является неотъемлемой частью речевого дефекта, ухудшаются внешние проявления поведения, что выражается в повышенной нервозности, суетливости, двигательных беспокойствах, агрессивности и повышенной конфликтности.

Кроме того, автор среди особенностей поведения детей с нарушениями речи выделяет повышенную тревожность, наличие фобических расстройств, негибкость, пониженный фон настроения и недостаточную экспрессивность. Также для данной категории детей, по мнению Л. А. Петровской, характерна неуверенность в себе, низкая инициативность, несформированность коммуникативно-речевых навыков, что отражается в нежелании общаться со взрослыми, вступать в контакт со сверстниками [46].

Также в психолого-педагогических исследованиях Л. С. Вакуленко подчеркивается, что особенности поведения детей, имеющих нарушения речи, обычно связаны, как и у нормально развивающихся сверстников, с условиями их жизни в семье и детском саду. Согласно точке зрения автора, семья выполняет главную роль в становлении личности, поскольку формирование и поддержание интересов ребенка, развитие его способностей, знакомство и дальнейшее освоение особенностей отношений людей, первоначальные представления о нравственных нормах, правилах поведения в обществе осуществляется именно в семье. Исходя из этого, можно сделать вывод, что семья для ребенка, имеет важное значение в формировании эмоционального мира, самосознания и нравственных устоев личности в первые годы жизни, что для детей с нарушениями речи имеет еще большую значимость [11].

Также следует обратить внимание на то, как у детей, имеющих нарушения речи, выстраиваются отношения внутри семьи. Для семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи, характерными особенностями является нарушения внутрисемейных отношений, общего семейного климата, эмоциональная нестабильность родителей, увеличение числа конфликтов, связанных с развитием ребенка.

В ходе исследования психологических особенностей родителей, имеющих детей с нарушениями речи, О. В. Бачина, Л. Н. Самородова, выявили и описали специфику отношения родителей к речевому дефекту ребенка. Они условно выделяют позиции родителей на имеющийся речевой дефект. Первая группа характеризуется наибольшей отстраненностью: родители не придают особого внимания речевым проблемам ребенка, не осознают значимость его влияния на особенности личности, не воспринимают речевой дефект как серьезное нарушение и полагают, что его устранение произойдет в ходе спонтанного речевого развития.

Вторая группа родителей придерживается противоположных взглядов, тем самым гиперболизируя проблему ребенка. Это проявляется в постоянном напоминании ребенку о существующем дефекте, создают условия, в которых ребенок еще больше испытывает трудностей, в связи с невозможностью произнесения тех или иных слов. Такое отношение родителей может сформировать у ребенка комплекс неполноценности, что является препятствием для успешного принятия себя как гармоничной личности [6].

Для того, чтобы семья способствовала успешному становлению ребенка как полноценного участника коммуникации, необходимо просвещать родителей по вопросам психических особенностей ребенка, выбора форм воспитания и взаимодействия с детьми, что является основной задачей дошкольного образовательного учреждения.

Е. С. Евдокимова, рассматривает дошкольное образовательное учреждение в качестве первого внесемейного института, который начинает посещать ребенок и его родители. Именно в условиях детского сада, по мнению автора, осуществляются целенаправленные процессы воспитания и формирования личности дошкольника. Е. С. Евдокимова также подчеркивает значимость детского сада не только в жизни ребенка, но и в жизни родителей, поскольку он выступает как основной источник для получения информации по вопросам развития ребенка [18].

По мнению Е. В. Бондаревской, пребывание ребенка в дошкольном образовательном учреждении – это один из важных этапов социализации, в условиях которого ребенок попадает в новое для него окружение, состоящее из чужих взрослых (педагогов) и других детей (коллектив сверстников). Она отмечает, что дошкольное образовательное учреждение является моделью социокультурного пространства, внутри которого создаются необходимые условия, способствующие воспитанию ценностного отношения ребенка к себе и окружающей действительности. Также автор утверждает, что дошкольное образовательное учреждение обеспечивает культурную среду, в

рамках которой у ребенка, находящегося под руководством педагогов, формируется целостная картина мира, состоящая из духовно-нравственных и эстетических характеристик.

Кроме того, Е. В. Бондаревская подчеркивает, что дошкольное образовательное учреждение, определяемое как микропространство культуры, основной своей задачей ставит предоставление ребенку возможности для своевременного полноценного и гармоничного развития личности в различных направлениях: в физическом, социально-личностном, познавательно-речевом и художественно-эстетическом. Исходя из этого, возрастает значимость дошкольного образовательного учреждения как условия социализации для детей, имеющих нарушения речи [10].

Основным проводником к социально-нравственному развитию в условиях дошкольного образовательного учреждения является педагог, который служит для ребенка своего рода образцом. Как утверждает Т. В. Ахутина, перед педагогом, работающим с группой детей, имеющих нарушения речи, ставится задача создания доброжелательной обстановки внутри детского коллектива, поскольку такое состояние является основой для благополучного и эффективного образования дошкольника. Помимо указанных особенностей, в ходе взаимодействия с детьми старшего дошкольного возраста, имеющих речевые нарушения, особое значение, по мнению Т. В. Ахутиной, имеет закрепление у дошкольников веры в собственные силы, формирование интереса к занятиям, снятие отрицательных переживаний, связанных с речевой недостаточностью [5].

О. Е. Грибова утверждает, что для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи свойственна внеситуативно-познавательная форма общения. Такие предложения педагога, как почитать книги, дети с нарушениями речи встречают с интересом: они могут внимательно слушать несложные короткие тексты, но вступить в беседу на основе прочитанного оказывается затруднительным. У дошкольников, по мнению О. Е. Грибовой,

не возникает желания задать вопрос по содержанию прослушанного текста, а поскольку монологическая речь формируется с отставанием, то пересказ такого текста вовсе представляется непосильным заданием. Если же дошкольник участвует в беседе, то долго удерживать интерес к ней также представляется затруднительным процессом, что проявляется в переключении с одной темы на другую, отсутствии терпения довести диалог до логического завершения [15].

Описывая процесс общения дошкольников с педагогами в режимные моменты и в ходе различных видов деятельности, Ю. Ф. Гаркуша, подчеркивает несформированность культуры общения у детей с нарушениями речи. Это проявляется в наличии фамильярности, отсутствии чувства дистанции, назойливости в собственных требованиях в процессе общения со взрослыми. Автор указывает, что в речи детей преобладают крикливые и резкие интонации, что также является признаком недостаточно сформированной культуры общения [47].

Правильно организованное и грамотно подобранное психолого-педагогическое воздействие педагогов способствует формированию доброжелательного отношения к окружающим, навыков коммуникативного взаимодействия, а также позволяет дошкольникам развивать коммуникативные способности, что служат базой для формирования успешной личности [60].

В условиях дошкольного образовательного учреждения ребенок включается в коллектив сверстников. Общение в группе сверстников, согласно точке зрения Р. С. Немова, представляется для детей старшего дошкольного возраста наиболее благоприятной средой для формирования навыков коммуникации, усвоения системы норм и ценностей [40].

Общение со взрослыми служит предпосылкой для развития коммуникативных способностей у детей и основой для формирования особенностей контакта со сверстниками. Известно, что в ходе общения со

сверстниками, дошкольники осваивают новые формы взаимодействия друг с другом, используют в речи новые фразы и обращения, которые не отмечаются в ситуации общения со взрослыми. Так, среди особенностей общения с группой сверстников М. И. Лисина выделяет большую эмоциональность, использование экспрессивных средств коммуникации (крики, смех, различные интонации). Кроме того, автор подчеркивает, что в процессе общения между собой дошкольники реже придерживаются норм и правил, которые необходимо соблюдать, общаясь со взрослыми.

На основе педагогических наблюдений М. И. Лисиной были выделены критерии, позволяющие определить у ребенка наличие потребности в общении со сверстниками. К ним относятся повышенный интерес к другому человеку, сопровождающийся эмоциональным отношением к нему, желание ребенка быть вовлеченным в процесс взаимодействия со сверстником, а также понимание действий, адресованных сверстником, и умение правильно отвечать на них [35].

Л. Г. Соловьева подчёркивает негативное влияние недостатков организации собственного речевого поведения у детей с нарушениями речи на общении со сверстниками. Она отмечает, что несформированность коммуникативных навыков, обусловленная бедностью словарного запаса, нарушениями связной речи, является препятствием для осуществления полноценного общения. Эти трудности, по мнению автора, приводят к снижению потребности в общении, несформированности диалогической и монологической речи, а также к отсутствию заинтересованности при вступлении в контакт, недостаточности представлений о правильном поведении в ситуации общения [57].

Об особенностях общения дошкольников, имеющих нарушения речи, со сверстниками отмечаются в работах Е. В. Никифоровой. Она описывает особенности нарушений общения, проявляющиеся в боязни и избегании контактов с окружающими людьми, сложностях установления

соответствующих отношений, невозможности усвоения навыков общения со сверстниками. Автором подчеркиваются сложности включения детей с нарушениями речи в общую деятельность, что выражается в невыполнении режимных моментов, отсутствии желания заниматься, а также нежелательном поведении (негативизм, упрямство).

В своих исследованиях Е. В. Никифорова также указывает на неполноценность опыта отношений со сверстниками у детей, имеющих речевые нарушения. В связи с этим у дошкольников отмечается снижение потребности общения с детьми и увеличение контактов со взрослыми. Кроме того, среди особенностей нарушения общения она выделяет трудности усвоения норм общения, социальных эталонов, а также недостаточность развития социальной эмоциональности.

Помимо этого, автором были определены и описаны поведенческие особенности детей с нарушениями речи в процессе общения со сверстниками. Так, дошкольники с нарушениями речи больше подвержены тревожному состоянию, отказываются вступать в межличностные и групповые отношения между детьми, избегают прямого контакта со сверстниками, проявляют агрессивное, отпугивающее или защитное поведение [41].

1.3 Модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

В последнее время в российском образовании все большее внимание уделяется инклюзивному образованию. Общество стало более открытым и принимает людей с ОВЗ, считая их равноправными и достойными членами общества. Проблема инклюзивного образования детей с отклонениями в развитии совместно с нормально развивающимися сверстниками является

одним из актуальных направлений модернизации общего и специального (коррекционного) образования.

Инклюзивное образование детей с ОВЗ – это закономерный этап развития системы образования. Еще Л. С. Выготский указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ограниченными возможностями не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. Он подчеркивал, что при всех достоинствах специальная (коррекционная) школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг специфичного коллектива, создает закрытый мир, в котором всё приспособлено к дефекту ребенка, всё фиксирует его внимание на своём недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [12].

Таким образом, каждый ребенок с ОВЗ (в том числе – дети с нарушениями речи) должен иметь возможность реализовать свое право на получение образования в любом типе образовательного учреждения и получать при этом необходимую ему специализированную помощь. С. В. Алехина отмечает, что правильно организованная траектория обучения, независимо от физических, умственных способностей, а также социального положения, дает возможность ребенку удовлетворить свои потребности в получении образования, соответствующее уровню его развития [2].

В современной педагогической науке и практике инклюзивное образование предполагает создание нового типа образовательной среды, в которой для полноценного развития детей с особыми образовательными возможностями и потребностями создаются наиболее благоприятные условия.

Одним из таких условий, по мнению В. Д. Шматько, является создание комфортного психологического климата в отношениях между всеми участниками образовательного процесса: педагогами, детьми с ОВЗ и нормально развивающимися сверстниками, а также семьями этих категорий

детей. Он полагает, что успешность реализации инклюзивной практики во многом зависит от культуры отношения субъектов образовательного процесса, от готовности педагогов и родителей к совместной деятельности [67].

Это отражается и в требованиях ФГОС ДО, где одним из ведущих принципов является сотрудничество дошкольного учреждения с семьями воспитанников. Кроме того, указывается, что ФГОС ДО выступает как основа для оказания помощи родителям (законным представителям) в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, в развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития. Среди требований, предъявляемых к психолого-педагогическим условиям, наиболее значимым является требование обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах, касающихся развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [63].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что грамотно построенное и правильно организованное взаимодействие образовательного учреждения с семьями воспитанников является залогом успешного формирования гармоничной и полноценно развитой личности. Реализация такого взаимодействия заключается в создании модели психолого-педагогической поддержки.

Определение теоретико-методологических оснований психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, выявление и характеристика особенностей данной категории детей позволили нам в соответствии с поставленными задачами исследования теоретически обосновать и разработать модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.

Согласно точке зрения С. А. Бешенкова, модель представляет собой «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта». В психологи-педагогических исследованиях модель представляет собой систему, состоящую из объектов или знаков, которая воспроизводит некоторые существенные свойства, качества и связи предметов [8].

Моделирование в психологии рассматривается как построение моделей, направленных на формальную проверку их работоспособности, содержащие цели, элементы и структуру. Достоверность разработанной модели определяется путём системы мероприятий, реализуемых конкретными исполнителями, которые владеют для этого необходимыми ресурсами.

Целенаправленное воздействие психолого-педагогической поддержки осуществляется через комплекс мероприятий, состоящий из нескольких взаимосвязанных блоков, каждый из которых направлен на решение конкретных задач. Модель психолого-педагогической поддержки включает в себя шесть основных блоков: целевой, теоретический, диагностический, содержательный, аналитический, результативный.

На основании вышеперечисленного нами была составлена теоретическая модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, представленная на рисунке 1.

Целевой блок содержит цель реализации предложенной модели психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, которая заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

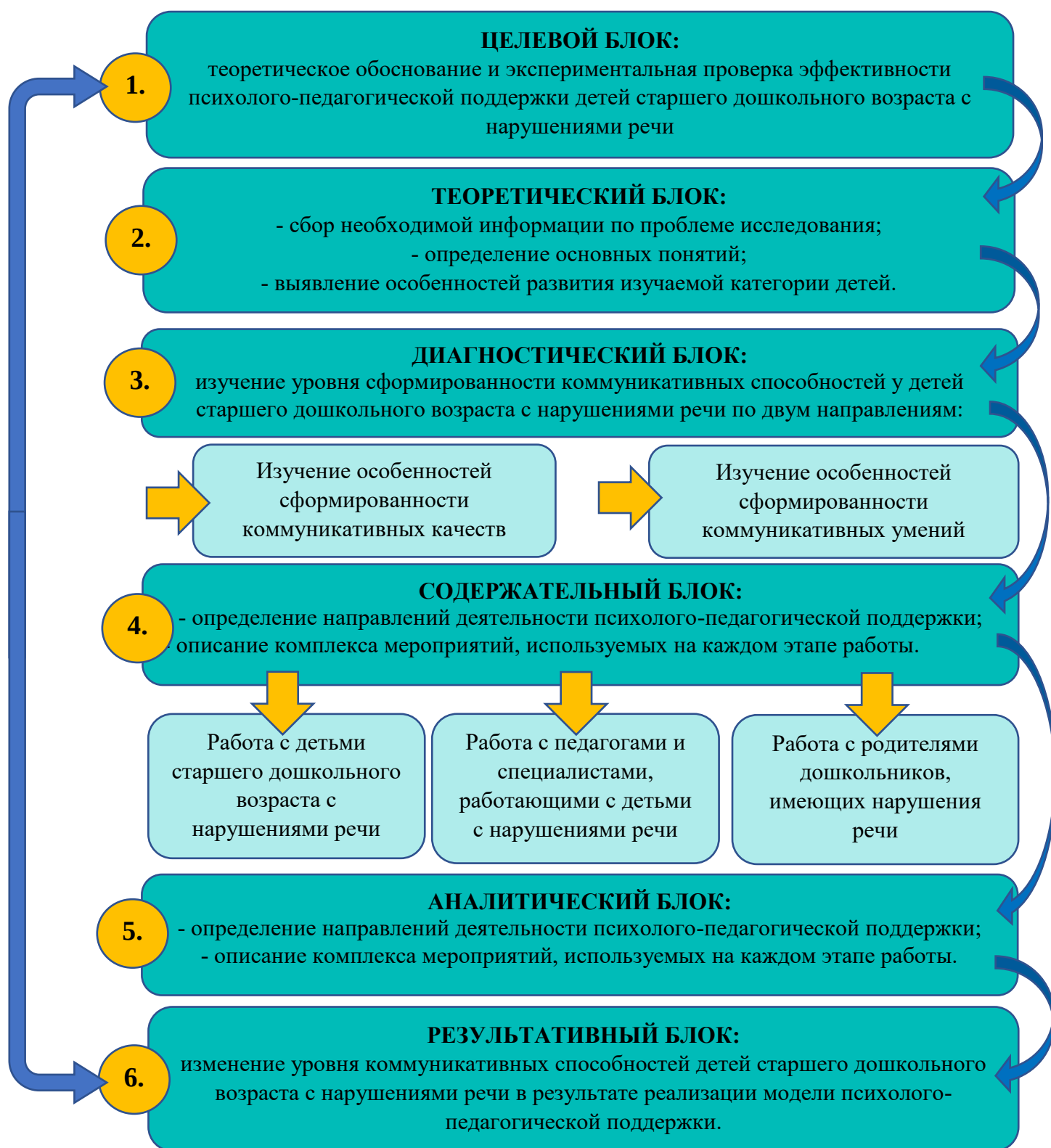


Рисунок 1 – Модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

Теоретический блок предполагает изучение проблемы психолого-педагогической поддержки в научной литературе, определение ее основных компонентов, выделение особенностей организации. Кроме того, в рамках данного этапа работы нами выявлялись особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, которые необходимо учитывать при выделении направлений деятельности психолого-педагогической поддержки. Также теоретический блок направлен на поиск и отбор методик для проведения констатирующего эксперимента.

При изучении особенностей развития старших дошкольников, имеющих нарушения речи, нами было выявлено, что для организации эффективного взаимодействия между субъектами образовательного процесса должны быть сформированы коммуникативные способности. Исходя из этого, работа в ходе диагностического блока направлена на изучение особенностей сформированности коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста. Поскольку основными структурными компонентами коммуникативных способностей являются коммуникативные качества и умения, поэтому выделенные компоненты и стали предметом диагностики.

Так, уровень сформированности коммуникативных качеств выявлялся с помощью беседы о правилах общения детей со сверстниками, разработанной Г. П. Лаврентьевой, Т. М. Титаренко, а также методики «Сюжетные картинки», предложенной Р. Р. Калининой [22]. Для определения уровня сформированности коммуникативных умений использовалась карта наблюдений за проявлениями коммуникативных умений у детей, составленная А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой [68].

Содержательный блок модели психолого-педагогической поддержки включает в себя три направления работы:

- 1) работа с дошкольниками, имеющими нарушения речи;

2) работа с педагогами и специалистами, работающими с группой детей;

3) работа с родителями дошкольников, имеющих речевые нарушения.

Каждое направление работы имеет собственные задачи, для решения которых подобран определенный комплекс мероприятий, подробно представленный в рамках формирующего эксперимента.

Деятельность аналитического блока посвящена оценке эффективности разработанной модели психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, а также анализ результатов исследования, описанный в контрольном эксперименте.

Результативный блок направлен на выявление изменения уровня коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в результате реализации модели психолого-педагогической поддержки.

Преимущество данной модели заключается в том, что она позволяет подробно изучить исследуемую проблему, выявить особенности развития старших дошкольников с нарушениями речи, сформировать коммуникативные способности дошкольников и проанализировать проведённую работу. Кроме того, предложенная нами модель позволяет включить в образовательный процесс не только детей и педагогов (воспитателей, педагога-психолога, учителя-логопеда), но и родителей, т.е. организовать их тесное взаимодействие, что также является одной из задач психолого-педагогической поддержки.

В основе модели психолого-педагогической поддержки лежат личностно-ориентированный (И. А. Зимняя, В. В. Сериков, Е. А. Крюкова, С. В. Белова, Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич, Т. В. Лаврикова, Т. П. Лакоценина, В. И. Лещинский, И. С. Якиманская), гуманистический (Я. А. Коменский, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Ш. А. Амонашвили)

и деятельностный (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина, А. К. Маркова) подходы.

Личностно-ориентированное образование, по мнению В. В. Серикова, представляет собой образование, которое позволяет создать конкретные условия для проявления личностных функций ребенка (самореализации, смыслотворчества, мотивации, рефлексии). В. В. Сериков считает, что главным условием для проявления личностных способностей является создание личностно-ориентированной ситуации в образовательном процессе [52].

Внутри личностно-ориентированного образования как течения в педагогической науке и практической деятельности также нет однородности и согласованности в определении меры становления субъективности и саморазвития ребенка. И. С. Якиманская представляет ребенка как субъекта познания. Она предлагает строить процесс обучения на основе когнитивного опыта ребенка, его возможностей и интересов, предоставляя ему возможность реализовать себя в познании, в учебной деятельности и в учебном поведении [71].

Е. В. Бондаревская же видит способности формирования субъективности не только в обучении, а также в личностно-ориентированном целостном образовательном процессе. Она отстаивает позицию не только природосообразности (следовании специфике определенных возрастных периодов), но и культуросообразности педагогического процесса – ребенок развивается не только как субъект познания и субъект жизнедеятельности, но также как субъект культуры – ее носитель, хранитель, пользователь, творец [9].

Обобщая все вышесказанное, можем сказать, что личностно-ориентированный подход способствует проектированию психолого-педагогической поддержки с учетом индивидуальных особенностей старших дошкольников с нарушениями речи и их способностей.

Ярким представителем гуманистического подхода является К. Д. Ушинский. Он утверждает, что от природы каждый человек стремится к независимости, к самореализации личностного потенциала, собственных способностей, своей воли, желаний. Обосновывая свои идеи относительно воспитания, образования, К. Д. Ушинский придерживается идеи: если мы желаем воспитать человека во всех отношениях, мы обязаны его знать так же во всех отношениях. К. Д. Ушинский рассматривает цель воспитания как воспитание совершенного человека. Это весьма емкое, непростое определение, содержащее в себе: гуманность, образованность, трудолюбие, религиозность, патриотизм [62].

Гуманистический подход в педагогической теории и практике проявляется, прежде всего, в установлении между педагогом и ребенком равноправных отношений, в переходе к личностно-ориентированной форме обучения, придающей абсолютное значение личной свободе и самостоятельности.

По мнению Г. И. Алферовой, особое внимание в рамках деятельностного подхода уделяется личности, ее мотивам, целям и потребностям, а деятельность выступает как основное условие самореализации личности. Кроме того, психолог утверждает, что при использовании этого подхода выполняется учёт индивидуально-психологических особенностей детей, а также формирование их личностных качеств и деятельностных характеристик [3].

С. Л. Рубинштейн, сформулировав принцип целостности сознания и деятельности, подчеркивает, что лишь те действия человека, которые направлены на достижение целей, возможно причислить к деятельности. В частности, это касается когнитивной, или учебной деятельности, целью которой является представление объективных законов жизни общества [48].

Отметим, что в концепции деятельности А. Н. Леонтьева подчеркивается, становление человеческого сознания в процессе обучения

также представлено в условиях передачи от человека к человеку общественно-исторического опыта. По этой причине с целью подготовки детей к самостоятельной жизни и деятельности, не лишним будет вовлечь их в такие виды деятельности, организовав полноценную в нравственном и социальном плане жизнедеятельность [33].

Применение вышеназванных подходов определило отбор основных принципов организации учебно-воспитательного процесса, определяющих успешную психолого-педагогическую поддержку старших дошкольников с нарушениями речи.

В качестве первого принципа выступает принцип системности, который подразумевает, что организация учебно-образовательного процесса должна носить непрерывный характер и осуществляться как системная деятельность, опирающаяся на современные достижения социальных наук, а также на взаимосвязь и взаимообусловленность отдельных компонентов.

Следующий принцип – это принцип комплексности, в основе которого лежит организация совместной деятельности. Педагоги, работающие с группой детей, должны находиться в тесном взаимодействии, дополнять и расширять знания друг друга, что будет способствовать полноценному развитию личности.

Еще один принцип, используемым при разработке модели психолого-педагогической поддержки старших дошкольников с нарушениями речи, является принцип открытости, заключающийся в последовательном использовании ресурсов сетевого взаимодействия и социального партнерства. Применение этого принципа позволяет включить родителей дошкольников в процесс обучения в качестве активных участников образовательного процесса.

Для эффективного учебно-воспитательного процесса, как указывает Л. Т. Олейникова, в дошкольном учреждении необходимо организовать качественное психолого-педагогическое сопровождение семей,

воспитывающих детей с ОВЗ, требующее обязательного комплексного участия всех специалистов, участвующих в обучении ребенка (педагог-психолог, воспитатель, логопед, медицинский работник и др.).

Поскольку разработанная нами модель психолого-педагогической поддержки направлена на детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, то она содержит непосредственно логопедическую и психологическую составляющие. Для дошкольников, имеющих нарушения речи, особую роль играет совместная логопедическая и коррекционно-развивающая работа, которая осуществляется в условиях дошкольного образовательного учреждения учителем-логопедом и педагогом-психологом. Поэтому в рамках предлагаемой модели психолого-педагогической поддержки особую роль приобретают эти специалисты.

По мнению автора, чтобы организовать эффективную совместную учебно-воспитательную деятельность дошкольного учреждения и семьи, работа специалистов должна иметь не только целенаправленность и систематичность, но и отвечать современным требованиям, которые предъявляются к дошкольному образовательному учреждению: ответственность и заинтересованность в результатах семейного воспитания, формирование педагогической культуры родителей.

Кроме того, Л. Т. Олейникова считает, что для эффективного осуществления инклюзивного образования детей с ОВЗ взаимодействие между участниками образовательного процесса должно строиться на основе партнерства. Согласно его точке зрения, партнерство предполагает доверительный стиль отношений, в ходе которых участники обмениваются знаниями, навыками и опытом помощи детям с нарушениями речи [43].

А. Кочубей, Н. Умарова также отмечали специфичность совместной работы с семьями, имеющими детей с речевыми расстройствами. Они указывали, что работа строится легче с семьей, которая сама обращается за помощью, где родители мотивированы на разрешение трудностей и помощь

собственному ребенку. И, наоборот, как педагогу сложно работать с немотивированными семьями, где родителями не признаются очевидные проблемы и отсутствует желание их понять, принять и устранить. Кроме того, авторы указывают, что при выстраивании диалога с родителями, необходимо опираться на положительные качества ребенка, а также на сильные стороны семейного воспитания [28].

В условиях инклюзивного образования, по мнению В. Трофимовой, следует проводить работу, направленную на формирование у родителей активной жизненной позиции в преодолении трудностей развития ребёнка и общении с ним, повышение правовой, педагогической компетентности родителей. Также она подчеркивает необходимость организации совместной деятельности образовательного учреждения и родителей по укреплению здоровья детей и значимость оптимизации отношений между семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, и социумом [59].

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод, что в основе модели психолого-педагогической поддержки должны учитываться формы взаимодействия субъектов образовательного процесса: ребенок – ребенок, ребенок – педагог, педагог – ребенок – родитель [60].

Исходя из этого, нами были определены следующие направления психолого-педагогической поддержки:

- 1) работа с дошкольниками, имеющими нарушения речи, направленная на формирование у дошкольников навыков взаимодействия со сверстниками, развитие коммуникативных способностей;
- 2) работа с педагогами дошкольного образовательного учреждения, предполагающая организацию совместных занятий специалистов, работающих с данной группой детей;
- 3) работа с родителями дошкольников, нацеленная на включение родителей в образовательный процесс в качестве активного участника.

По мнению О. И. Акимовой, совместная деятельность образовательного учреждения и семьи должна основываться на действиях и мероприятиях, направленных на укрепление и повышение роли родителей. Также она выделяет условия, которые необходимо учитывать педагогу при установлении контакта с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ.

Первое условие, согласно ее точке зрения, заключается в доверительном отношении педагога к воспитательным возможностям родителей, что способствует повышению уровня их педагогической культуры и активности в воспитании. Следующим условием является недопустимость грубого вмешательства в жизнь семьи и соблюдение педагогического такта. Автор подчеркивает, что взаимодействие с родителями должны основываться на добровольности и на этически допустимых нормах работы с ними. О. И. Акимова предлагает педагогу занять позицию «советчика», а не «учителя», что облегчит родителям восприятие и понимание необходимых педагогических знаний [1].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что дети с ОВЗ (в частности дети с нарушениями речи) нуждаются в особом внимании со стороны семьи и образовательного учреждения, что определяет специфику их взаимодействия. Только правильно спланированное и продуктивное взаимодействие образовательного учреждения и семьи будет способствовать не только восстановлению психофизического и социального статуса ребенка с ОВЗ, но и поможет ему достичь материальной независимости и социально адаптироваться.

Выводы по 1 главе. В настоящее время большую популярность набирает инклюзивное образование, которое подразумевает совместное обучение нормально развивающихся детей и детей, имеющих статус ОВЗ. Самую многочисленную группу из них составляют дети с нарушениями речи. Одной из форм реализации инклюзивного образования в условиях дошкольного образовательного учреждения является психолого-

педагогическая поддержка этой категории детей. Под психолого-педагогической поддержкой понимается инновационная деятельность, построенная на принципах сотрудничества, направленная на взаимодействие педагога и ребенка, в рамках которого осуществляется помощь и поддержка детям в саморазвитии и самоопределении, а также создаются все необходимые условия для полноценного развития личности.

Недостатки речевого развития, проявляющиеся в бедности словарного запаса, недостаточности представлений об окружающем мире, несформированности различных форм высказывания, негативно сказываются и на общем психическом развитии старших дошкольников с нарушениями речи. У них отмечается сниженная самооценка, трудности вступления в контакт, отсутствие желания общаться, поддерживать диалог, слушать собеседника и проявлять лидерские качества. Проявлениями указанных трудностей являются нежелательное поведение, негативизм, повышенная тревожность, агрессия, что свидетельствует о несформированности коммуникативных способностей.

В психолого-педагогических исследованиях особое внимание уделяется моделированию. Модель представляет собой искусственно созданный объект, выраженный схемой или конструкцией, отражающий основные качества и свойства изучаемого предмета. В основу составления модели психолого-педагогической поддержки легли гуманистический, личностно-ориентированный и деятельностный подходы. При разработке модели учитывались психологические особенности старших дошкольников с нарушениями речи, а также специфика взаимодействия детей, педагогов и родителей, как одно из главных условий эффективности психолого-педагогической поддержки. Исходя из этого, были выделены теоретический, диагностический, содержательный и аналитический блоки, а также определены основные направления работы.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1 Организация и результаты констатирующего эксперимента

Вторая глава диссертации посвящена описанию опытно-экспериментальной части исследования и представлению опыта реализации разработанной модели психолого-педагогической поддержки дошкольников с нарушениями речи.

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад №31 г. Пензы «Волшебная страна» в период с октября 2019 г. по октябрь 2021 г. В эксперименте приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет), имеющие статус детей с ОВЗ. Все участники эксперимента были разделены на экспериментальную и контрольную группы, в состав которых вошли по 10 дошкольников.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов.

1. Констатирующий, направленный на определение методик исследования, критериев и показателей исследуемого процесса, разработка программы (модели) формирования навыков социализации и непосредственно проведение констатирующего эксперимента.

2. Формирующий этап, включающий выявление, и апробация условий эффективности реализации программы формирования навыков социализации, реализация данной программы, промежуточный диагностический срез, математико-статистическая обработка полученных данных, проведение коррекционного этапа опытно-экспериментальной работы.

3. Контрольно-аналитический этап, состоящий из контрольного диагностического среза, обобщения и интерпретации полученных результатов, написания выводов.

Проанализировав методическую литературу, психолого-педагогические исследования по проблеме организации психолого-педагогической поддержки в условиях дошкольных учреждений для старших дошкольников с нарушениями речи, мы сформулировали цель и задачи констатирующего этапа эксперимента.

Цель: выявить уровень коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Используемые в педагогическом исследовании методы диагностики, должны обеспечивать выбор результативной системы способов решения проблемы психолого-педагогической поддержки дошкольников. Для формирования коммуникативной личности необходимо иметь коммуникативные способности, которые являются социально-значимыми для реализации и развития человека.

Рассмотрим более подробно понятие «коммуникативные способности».

По мнению В. А. Крутецкого, коммуникативные способности представляют собой комплекс индивидуальных особенностей человека, позволяющие построить личное и деловое общение, взаимодействовать с другими людьми, понимать их, при этом не только устанавливать и поддерживать контакт, но и уметь бесконфликтно его прекращать [29].

Занимаясь изучением проблемы педагогического общения, Н. В. Ключева рассматривает коммуникативные способности как индивидуально-психологические особенности личности, благодаря которым обеспечивается эффективность общения, а также совместимость с другими людьми. Согласно точке зрения автора, коммуникативные способности имеют сложную многоуровневую структуру, включающую в себя:

- стремление и желание человека вступать в контакт с окружающими;

- умение индивида организовать общение, выражающееся в умении слушать, проявлять сопереживание собеседнику и решать определенные ситуации, возникающие в процессе общения;

- знание норм и правил, соблюдение которых необходимо при общении с окружающими [23].

Известный психолог А. А. Леонтьев в структуре коммуникативных способностей подчеркивает значимость коммуникативных умений и навыков личности. Он полагает, что для полноценного общения человек должен владеть умениями, проявляющимися в быстрой и правильной ориентировке в условиях общения, правильном планировании собственной речи и выборе содержания общения, использовании адекватных средств для передачи речи, а также обеспечении обратной связи в процессе общения. А. А. Леонтьев утверждает, что нарушение одного из звеньев этой структуры, эффективность общения утрачивается [34].

Поддерживая идеи рассмотрения коммуникативных способностей через наличие определенных умений, А. В. Мудрик выделяет следующие коммуникативные умения:

- использовать известные варианты решения в новую ситуацию, при этом трансформируя их с учетом специфики конкретных условий этой ситуации;

- создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной задачи;

- ориентироваться в партнерах, то есть стараться определить характер человека, понимать его настроение путем правильного «считывания» невербальных средств общения, проявляющихся в поведении собеседника;

- соотносить ролевые статусы: свой и партнера по общению;

- спокойно ощущать себя в ситуации общения [39].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что структура коммуникативных способностей состоит из: комплекса индивидуальных

особенностей человека; знаний норм и правил общения; структуры навыков и умений личности; ориентировки в условиях общения; правильного планирования собственной речи; подбора адекватных средств общения для передачи информации; умения обеспечить обратную связь; культуры диалога, монолога, а также нравственного и эстетического общения с людьми.

Таким образом, диагностическая работа по изучению состояния сформированности коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи включала два направления.

1. Изучение особенностей сформированности коммуникативных качеств.
2. Изучение особенностей сформированности коммуникативных действий и умений.

Для наглядного представления содержания направлений, мы отобрали их на схеме (рисунок 2).

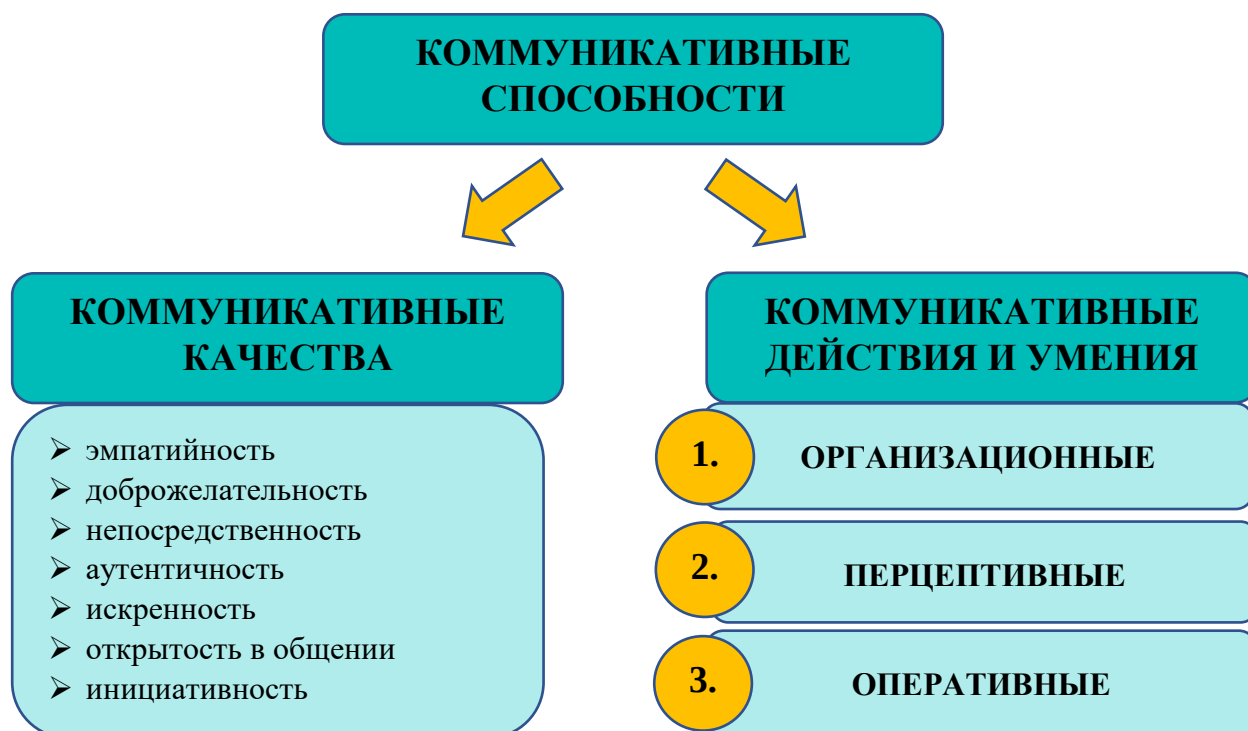


Рисунок 2 – Коммуникативные способности

Поскольку у исследуемой группы детей могут наблюдаться трудности при вступлении в контакт с другими людьми, во избежание этой проблемы нами использовался метод беседы. Беседа проводилась в индивидуальной форме с каждым дошкольником отдельно. Помимо вопросов «Как тебя зовут?», «Как твое настроение?», «Чем ты занимаешься?», «В какие секции ходишь?», «Есть ли у тебя домашнее животное?», в беседу были включены вопросы, касающиеся правил общения детей со сверстниками, предложенные Г. П. Лаврентьевой и Т. М. Титаренко (Приложение А). Данная беседа позволяет выяснить, насколько полно представление дошкольников о правилах общения с людьми, а также осознанность и прочность этих знаний. Во время беседы необходимо обращать внимание на реакцию ребенка на вопросы, отмечать интонацию, заминки, нежелание отвечать. Вопросы, используемые в ходе беседы:

- Хорошо ли тебе в группе?
- Дружно ли вы играете с ребятами в группе?
- Как дети считают, вы дружно живете?
- С кем ты чаще всего играешь?
- Кто с тобой чаще играет? Как ты думаешь почему?
- С кем ты никогда не играешь? Почему?
- Ссоритесь ли вы с ребятами? Как часто?
- Кто обычно всех мирит?
- В какие игры ты любишь играть?
- Как можно и как нельзя играть с друзьями.

После проведенной беседы, нами было выявлено, что у старших дошкольников с нарушениями речи недостаточно сформированы представления о правилах общения со сверстниками: на вопрос дружно ли живете в группе, дети отвечают неуверенно, воспитанники предпочитают одиночные игры, при попытке организовать совместную деятельность (ребенком, у которого выявлены лидерские качества) длительность

взаимодействия ниже, чем у дошкольников с нормальным развитием. Также отмечается повышенное количество ссор и конфликтных ситуаций, связанных с недостаточным представлением о правилах взаимодействия. Анализируя ответы дошкольников на последний вопрос, мы сделали вывод, что у старших дошкольников на недостаточном уровне сформированы коммуникативные качества, необходимые для эффективного процесса общения.

Для эффективности и успешности процесса воспитания и образования дошкольников необходимо знать особенности усвоения коммуникативных способностей. В связи с этим для выявления указанных параметров на первом этапе нами изучался уровень сформированности коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

В качестве диагностического материала нами использовалась методика «Сюжетные картинки» Р. Р. Калининой, направленная на определение уровня сформированности коммуникативных качеств, необходимых для построения правильного взаимодействия: дружелюбие – враждебность, вежливость – грубость, сопереживание – равнодушие, инициативность – пассивность, внимание – безразличие, самостоятельность – беспомощность. Кроме того, данная методика позволяет выявить умение детей проявлять эти качества в реальных жизненных ситуациях, разрешать проблемные ситуации на основе коммуникативных качеств, а также давать элементарную оценку поведению сверстников.

Диагностика проводится с каждым ребенком в индивидуальной форме. В ходе беседы с ребенком ему предъявляются 10 сюжетных картинок с изображением примеров правильного и неправильного поведения в процессе общения со сверстниками (Приложение Б). Перед дошкольником ставится задача распределить предложенные картинки на две группы: образцы правильного и неправильного поведения в процессе взаимодействия со сверстниками. Каждый выбор ребенка сопровождается объяснением. Во

время проведения диагностики необходимо обратить внимание то, как ребенок реагирует на разные ситуации: положительная эмоциональная реакция (улыбка, одобрение) на правильное поведение и отрицательная эмоциональная реакция (осуждение, негодование) – на нежелательное.

Оценка результатов осуществляется по 3-х бальной шкале, на основе чего выделялись уровни сформированности коммуникативных качеств, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Обработка результатов методики «Сюжетные картинки»

Баллы	Действия детей	Уровни сформированности	Интерпретация уровней
0 баллов	Ребенок не может оценить поступки детей	Первоначальный уровень (критический)	Детям неизвестны коммуникативные качества
1 балл	Ребенок оценивает поведение детей как правильное или неправильное, но оценку не мотивирует, коммуникативное качество не формулирует.	Второй уровень (оптимальный)	Дети не осознают коммуникативные качества.
2 балла	Ребенок называет коммуникативное качество, правильно оценивает поведение детей, но не мотивирует свою оценку	Третий уровень (допустимый)	Дети осознают коммуникативное качество, но не придают им особого значения.
3 балла	Ребенок называет коммуникативное качество, правильно оценивает поведение детей и мотивирует свою оценку	Высокий уровень	У детей сформированы коммуникативные качества, используют их при общении.

Анализ результатов проведенной диагностики в экспериментальной группе представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Уровни сформированности коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной группе

№ п/п	Баллы	Уровень
1.	2	Допустимый
2.	2	Допустимый
3.	2	Допустимый
4.	2	Допустимый
5.	1	Оптимальный
6.	1	Оптимальный
7.	1	Оптимальный
8.	1	Оптимальный
9.	1	Оптимальный
10.	1	Оптимальный

Для более наглядного представления соотношения уровней сформированности коммуникативных качеств, мы занесли результаты в диаграмму (рисунок 3).



Рисунок 3 – Процентное соотношение уровней сформированности коммуникативных качеств (экспериментальная группа)

На основе данных, представленных на рисунке 3, мы выявили, что в экспериментальной группе детей с критическим и высоким уровнем

сформированности коммуникативных качеств не наблюдалось (0%). Четверо дошкольников (40%) имеют допустимый уровень сформированности коммуникативных качеств, а у шестерых воспитанников (60%) отмечается оптимальный уровень.

Проводя качественный анализ полученных результатов, мы выявили, что для детей экспериментальной группы наиболее известными оказались следующие коммуникативные качества «дружелюбие – враждебность», «вежливость – грубость». Наименьшее значение дети придают таким нормам как «сопереживание – равнодушие», «инициативность – пассивность», «внимание – безразличие», «самостоятельность – беспомощность».

Дошкольники, имеющие допустимый уровень, без значительных затруднений определяли положительные и отрицательные поступки в хорошо знакомых ситуациях. Так, например, при работе с карточками «дружелюбие – враждебность», дети давали корректное объяснение ситуации «если я поделюсь, то и со мной потом поделятся», «с драчунами никто не дружит». При работе с карточками, отображающие малознакомые ситуации, дети раскладывали картинки верно, но обосновать свой выбор затруднялись или использовали некорректные ответы, что свидетельствует о недостаточной сформированности оценки действий других людей.

У троих детей (30%) в момент выполнения задания эмоциональное состояние было нейтральным: дети не проявляли ярких ни положительных, ни отрицательных эмоций на поведение, изображенное на картинках. Лишь один дошкольник (20%), выполняя задание, сопровождал свои действия слабо выраженными эмоциональными реакциями.

Шестеро дошкольников (60%) с оптимальным уровнем сформированности коммуникативных качеств разложили карточки на группы, но не смогли правильно обосновать свои действия. При выполнении заданий эмоциональные реакции отсутствуют, на основе чего можно предположить, что дети безразличны к реальным жизненным ситуациям,

происходящим в их окружении. Только у двоих дошкольников (20%) наблюдались негативные эмоциональные реакции на картинки с проявлениями отрицательных качеств, что свидетельствует о начальной стадии формирования правильных эмоциональных реакций на нормы поведения в процессе общения со сверстниками.

Показатели выполнения задания участниками контрольной группы относительно выше. Результаты диагностики уровня сформированности коммуникативных качеств в контрольной группе представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Уровни сформированности коммуникативных качеств у детей старшего дошкольного возраста в контрольной группе

№ п/п	Баллы	Уровень
1.	3	Высокий
2.	3	Высокий
3.	2	Допустимый
4.	2	Допустимый
5.	2	Допустимый
6.	1	Оптимальный
7.	1	Оптимальный
8.	1	Оптимальный
9.	1	Оптимальный
10.	1	Оптимальный

Для более наглядного представления соотношения уровней сформированности коммуникативных качеств у детей контрольной группы, мы занесли результаты в диаграмму (рисунок 4).

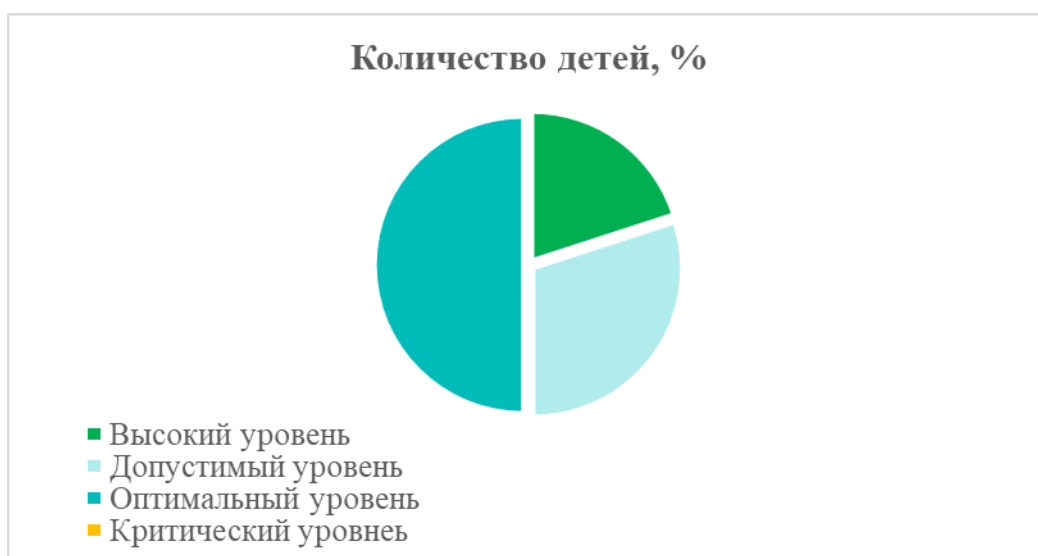


Рисунок 4 – Процентное соотношение уровней сформированности коммуникативных качеств (контрольная группа)

Также, как и в экспериментальной группе большинство дошкольников имеют оптимальный уровень (50%), дошкольников с критическим уровнем не наблюдалось (0%). У двоих дошкольников (20%) выявлен высокий уровень сформированности коммуникативных качеств, допустимый уровень имеют трое воспитанников (30%).

В список наиболее знакомых коммуникативных качеств, помимо норм, выделенных в экспериментальной группе, была отмечена «сопереживание – равнодушие», а «инициативность – пассивность», «внимание – безразличие», «самостоятельность – беспомощность» также были малознакомы страшим дошкольникам.

Двое дошкольников (20%), имеющие высокий уровень, успешно справились с заданием, не только правильно разложив карточки, но и подробно обосновав свой выбор. Во время ответа у детей отмечались адекватные эмоциональные реакции, проявляющиеся в мимике и жестикуляции. Так, положительные поступки, дети одобряли, сопровождали рассказами из собственного опыта, отрицательные же поступки дошкольники порицали.

У дошкольников с допустимым уровнем, помимо особенностей, выделенных у детей в экспериментальной группе, отмечались более частые яркие эмоциональные реакции. Так, у двоих дошкольников (20%) при определении отрицательных поступков наблюдались адекватные эмоциональные реакции, проявляющиеся в нахмуренных бровях или покачивании головы.

Пятеро детей (50%), у которых был выявлен оптимальный уровень, не возникло затруднений в определении правильного поведения в процессе общения, вследствие чего картинки были разложены верно, но корректно обосновать дети смогли только некоторые пары, что не дает возможности присвоить им более высокий уровень.

Для того, чтобы более наглядно представить полученные результаты, мы представили их в виде гистограммы (рисунок 5).



Рисунок 5 – Уровни сформированности коммуникативных качеств у детей в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, на основе результатов, приведенных на рисунке 3, мы видим, что большинство детей как в экспериментальной группе (60%), так и контрольной группе (50%), имеют оптимальный уровень сформированности

коммуникативных качеств. Полученные данные позволяют сделать вывод, что у детей в экспериментальной группе отмечается более низкий уровень сформированности, чем у детей контрольной группы, что является основой для проведения мероприятий, направленных на формирование коммуникативных качеств.

Второй этап диагностики направлен на изучение особенностей сформированности коммуникативных умений. Выявление специфики взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи со сверстниками и взрослыми, а также определение уровня сформированности коммуникативных умений осуществлялось методом наблюдения. Наблюдение проводилось в первой половине дня в свободной деятельности дошкольников.

В качестве критериев наблюдения за основу была взята карта наблюдений за проявлениями коммуникативных умений у дошкольников, разработанная А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой. Наиболее подробно карта наблюдений представлена в приложении В. Используемая нами карта наблюдений позволила не только выявить уровень сформированности коммуникативных умений, но и определить особенности поведения дошкольников в процессе общения со сверстниками.

По мнению А. М. Щетиной, М. А. Никифоровой, коммуникативные способности включают в себя коммуникативные качества и коммуникативные действия и умения. Под коммуникативными качествами понимаются качества, которые необходимы, чтобы организовать продуктивное общение. К ним относятся:

- эмпатийность, проявляющаяся в умении детей эмоционально откликаться на чувства других людей, выражать сопереживание собеседнику, а также понимать его потребности;

- доброжелательность, выражающаяся в умении детей проявлять симпатию по отношению к собеседнику, слушать и удерживать интерес в процессе общения с собеседником, не конфликтовать;

- непосредственность, аутентичность и искренность, демонстрирующие умения детей открыто заявлять о своей позиции и намерениях, быть честными в своих высказываниях;

- открытость, которая показывает готовность и желание ребенка вступить в диалог;

- инициативность в общении.

Коммуникативные умения, в свою очередь, проявляются в деятельности, связанной с переработкой, хранением и распространением информации. Коммуникативные действия подразделяются:

- организационные умения, проявляющиеся в наличие у ребенка лидерских и организаторских навыках в отдельных видах деятельности процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми;

- перцептивные умения, представляющие собой стремление ребенка понять мысли и чувства другого человека, осознании его особенностей;

- оперативные умения, включающие в себя умения быть выразительным в процессе общения, использовать невербальные средства общения (мимика, жесты, позы), длительное время поддерживать контакт с собеседником [68].

Варианты ответов по каждому показателю оценивались следующим образом: редко – 1 балл; чаще всего – 2 балла; всегда – 4 балла. Баллы по каждому показателю складывались, в результате чего выявлялись уровни развития коммуникативных умений дошкольников:

- высокий уровень – 81-108 баллов;

- средний уровень – 54-80 баллов;

- низкий уровень – 27-53 балла.

Результаты диагностики уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в экспериментальной группе представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Оценка уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (экспериментальная группа)

№ п/п	Общий балл	Уровень сформированности
1.	68	Средний
2.	63	Средний
3.	57	Средний
4.	52	Низкий
5.	49	Низкий
6.	46	Низкий
7.	42	Низкий
8.	42	Низкий
9.	39	Низкий
10.	31	Низкий

Соотношение уровней сформированности коммуникативных умений у детей экспериментальной группы мы представили на диаграмме (рисунок 6).



Рисунок 6– Процентное соотношение уровней сформированности коммуникативных умений (экспериментальная группа)

На основе данных, представленных на рисунке 6, можно сделать вывод, что уровни развития коммуникативных умений распределились следующим образом: детей с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений не наблюдалось (0%), трое детей (30%) имеют средний уровень, а у семерых дошкольников (70%) отмечается низкий уровень.

Дошкольники, имеющие средний уровень сформированности коммуникативных умений, чаще всего проявляют готовность к общению как со сверстниками, так и со взрослыми, но при этом не проявляют инициативность. Дети в процессе общения проявили интерес к собеседнику, способность договариваться и слушать друг друга, но не всегда внимательно. У большинства детей не всегда отмечаются проявления доброжелательности и симпатии в отношении сверстников, а у одного дошкольника (10%) наблюдалась склонность к конфликтам. Также у детей со средним уровнем отмечается достаточный уровень владения вербальных и экспрессивных средств общения. Некоторые дошкольники активно используют жесты и мимику в процессе общения с другими детьми, но при этом отмечается недостаточность проявлений интонационной выразительности речи.

Наблюдая за игровой деятельностью детей, у двоих дошкольников (20%) были выявлены значительные трудности включения в процесс игры и совместной деятельности в целом. Дети чаще проводили время в группе в одиночестве: рисовали, собирали пазлы, строили из конструктора, но все эти действия протекали без участия других дошкольников. При попытке воспитателя вовлечь детей в совместную деятельность, дошкольники со средним уровнем сформированности коммуникативных умений испытывали дискомфорт, и либо вовсе отказывались от такого вида взаимодействия, либо включались в него на короткое время.

Для дошкольников с низким уровнем сформированности коммуникативных умений характерны значительные затруднения в процессе

построения общения. Дети выражают желание к общаться, но чаще всего со взрослыми, чем с детьми. Четверо дошкольников (40%) редко проявляют эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению. У троих дошкольников (30%) наблюдается проявления нежелательного поведения: они не только часто вступают в конфликты и не проявляют симпатии к сверстникам, но и производят агрессивные действия в сторону собеседника: отнимают игрушки, кричат, кусаются, передразнивают друг друга, могут затеять драку. Также большинство детей (50%) с низким уровнем редко выступают в качестве организаторов игры, а если и оказываются в нее включенными, то не способны к продолжительному участию. Дошкольникам сложно придерживаться конкретной роли, выполнять соответствующие ей действия, организовать диалог, согласно сюжету игры, также представляется затруднительным процессом.

Анализ результатов проведенной диагностики уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями в контрольной группе представлен в таблице 5.

Таблица 5 – Оценка уровня сформированности коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи (контрольная группа)

№ п/п	Общий балл	Уровень сформированности
1.	84	Высокий
2.	70	Средний
3.	67	Средний
4.	61	Средний
5.	58	Средний
6.	50	Низкий
7.	45	Низкий
8.	45	Низкий
9.	36	Низкий
10.	33	Низкий

Для более наглядного представления соотношения уровней сформированности коммуникативных умений у детей контрольной группы, мы занесли результаты в диаграмму (рисунок 7).



Рисунок 7 – Процентное соотношение уровней сформированности коммуникативных умений (контрольная группа)

В ходе наблюдения за дошкольниками, входящих в состав контрольной группы, изучаемые показатели значительно выше. Так, в результате проведенной диагностики было выявлено, что один дошкольник (10%) имеет высокий уровень, у четверых дошкольников (40%) отмечается средний уровень, и у пятерых детей (50%) выявлен низкий уровень сформированности коммуникативных умений.

Дошкольник с высоким уровнем сформированности коммуникативных умений открыт к общению, и выражает свое желание общаться как со сверстниками, так и взрослыми. В процессе общения проявляет заинтересованность к собеседнику, сочувствует и сопереживает его эмоциям, что проявляется в мимике и жестах. У дошкольника не наблюдается склонности к конфликтам, он умеет уступать и договариваться. У ребенка наблюдаются лидерские качества, воспитанник часто выступает в роли организатора совместной деятельности детей, призывает других

дошкольников к взаимодействию, проявляет желание предотвратить ссоры, а также стремиться помирить своих сверстников после сложившегося конфликта. Кроме того, вербальные и экспрессивные средства общения у дошкольника с высоким уровнем развиты на достаточном уровне.

У дошкольников со средним уровнем, помимо особенностей, выделенных в экспериментальной группе, не всегда отмечается желание понять и ответить на вопросы собеседника, недостаточно выражено понимание его потребностей. У детей не всегда отмечается эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера.

Для детей с низким уровнем характерно редкое расположение слушать партнера, дети практически не выражают свои эмоции открыто, вследствие чего не всегда понятно их отношение к сверстникам. Также у детей отмечаются закрытые позы в момент общения, что свидетельствует об отсутствии желания расположить к себе собеседника и, в целом, вступать с ним в контакт.

Для того, чтобы более наглядно представить полученные результаты, мы представили их в виде гистограммы (рисунок 8).



Рисунок 8 – Уровни сформированности коммуникативных умений у детей в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, на основе результатов, приведенных на рисунке 8, мы видим, что большинство детей как в экспериментальной группе (70%), так и контрольной группе (50%), имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений. Полученные данные позволяют сделать вывод, что у дошкольников недостаточно сформированы навыки общения со сверстниками, что является основой для проведения мероприятий, направленных на формирование коммуникативных способностей.

По итогам проведенной диагностики было сформулировано, что для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи характерно:

- 1) недостаточная сформированность коммуникативных качеств;
- 2) низкий уровень сформированности эмоциональных реакций;
- 3) недостаточность развития вербальных и экспрессивных средств общения;
- 4) трудности при построении взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- 5) проявления конфликтности в процессе общения;
- 6) низкий уровень сформированности инициативности и самостоятельности.

Выделенные нами трудности свидетельствуют о недостаточном уровне сформированности коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

Поскольку одной из основных задач психолого-педагогической поддержки является организация грамотного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, нами были изучены:

- программа, в рамках которой осуществляется образовательный процесс изучаемой группы дошкольников с нарушениями речи – «Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей», «Программа логопедической работы по преодолению фонетико-

фонематического недоразвития речи у детей» (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина);

- план учебно-воспитательной работы специалистов, работающих в старшей группе;
- план взаимодействия специалистов дошкольного образовательного учреждения, составленный каждым педагогом;
- годовой план по взаимодействию с родителями воспитанников.

Анализ полученных данных позволил выявить, что в образовательном процессе педагогами используются чаще традиционные формы взаимодействия, снижен процент использования интерактивных средств обучения. В работе с родителями также недостаточно разнообразия в формах взаимодействия: консультации, анкетирование, беседы. Для повышения уровня процесса обучения и воспитания, для привлечения родителей в образовательный процесс необходимо внедрять нетрадиционные формы и методы взаимодействия: совместные развлечения, интерактивные экскурсии, проектная деятельность.

В соответствии результатами, полученными в ходе проведенного констатирующего эксперимента, нами был организован и проведен комплекс мероприятий по организации и осуществлению формирующего эксперимента, включающего построение модели психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

2.2 Ход и содержание формирующего эксперимента

Целью нашей опытно-экспериментальной работы является разработка модели психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях дошкольного образовательного учреждения, содержание которой позволит организовать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса (дошкольники, педагоги,

родители), что способствует повышению уровня коммуникативных способностей дошкольников.

В соответствии с целью нами были поставлены следующие **задачи**:

- 1) определить основные направления психолого-педагогической поддержки по развитию навыков социализации детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи;
- 2) определить формы взаимодействия специалистов, работающих с группой детей;
- 3) подобрать и проанализировать игры и задания для организации занятий с дошкольниками;
- 4) провести формирующий этап эксперимента.

Формирующий этап эксперимента проводился на базе МБДОУ детского сада комбинированного вида № 31 г. Пензы «Волшебная страна» в старшей логопедической группе. В эксперименте принимали участие 10 принимало участие 10 детей старшего дошкольного возраста (5-6 лет) с нарушениями речи, входящие в состав экспериментальной группы.

В ходе проведения диагностического обследования нами были выявлены трудности, с которыми сталкиваются дошкольники с нарушениями речи в процессе формирования навыков социализации, а именно:

- недостаточная сформированность коммуникативных качеств;
- низкий уровень сформированности эмоциональных реакций;
- недостаточность развития вербальных и экспрессивных средств общения;
- трудности при построении взаимодействия со сверстниками и взрослыми;
- проявления конфликтности в процессе общения;
- низкий уровень сформированности инициативности и самостоятельности.

В основу разработки модели психолого-педагогической поддержки

нами были проанализированы формы взаимодействия субъектов образовательного процесса, представленные на схеме (рисунок 9).

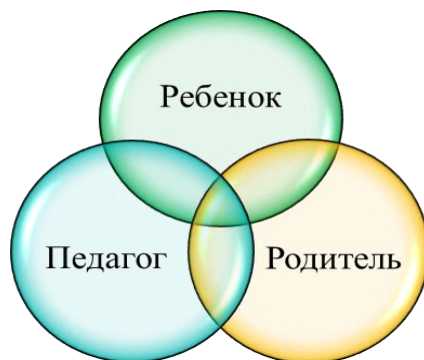


Рисунок 9 – Формы взаимодействия субъектов образовательного процесса

Так выделяют виды взаимодействия: ребенок – педагог, ребенок – родитель, педагог – родитель, ребенок – педагог – родитель. Исходя из данных представленных в схеме, нами были определены следующие направления психолого-педагогической поддержки:

- 1) работа с дошкольниками, имеющими нарушения речи, направленная на формирование у дошкольников навыков взаимодействия со сверстниками, развитие коммуникативных способностей;
- 2) работа с педагогами дошкольного образовательного учреждения, предполагающая организацию совместных занятий специалистов, работающих с данной группой детей;
- 3) работа с родителями дошкольников, нацеленная на включение родителей в образовательный процесс в качестве активного участника.

Опытно-экспериментальная работа была направлена на выявление эффективности предложенной модели психолого-педагогической поддержки по формированию навыков социализации старших дошкольников с нарушениями речи. Подробнее рассмотрим содержание работы в каждом направлении психолого-педагогической поддержки.

Описывая содержание направления «Работа с дошкольниками, имеющими нарушения речи», необходимо начать с задач. Так, работа в данном направлении предполагает решение следующих задач:

- расширить спектр представлений о нравственных нормах;
- научить распознавать и понимать эмоции окружающих;
- формирование коммуникативных способностей в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Поскольку психолого-педагогическая поддержка предполагает взаимодействие педагогов, то и работа на данном этапе проводилась следующими специалистами (воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед).

Для решения конкретной задачи нами были подобраны соответствующие задания. С целью расширения представлений о нравственных нормах с дошкольниками были проведены этические беседы, в ходе которых дети знакомились с такими нормами отношений с окружающими как доброжелательность, честность, вежливость, трудолюбие и т.д.

В процессе беседы дошкольники учились давать объективную оценку не только собственным поступкам, но и поступкам других людей. Также в ходе беседы осуществлялось формирование умений слушать товарища, вежливо обращаться с ним и педагогом, т.е. формирование навыков правильного общения. Кроме того, такая формы работы, способствует развитию умений диалогической речи дошкольников с нарушениями речи, что является одной из основных задач процесса обучения.

Для решения задачи научить распознавать и понимать эмоции окружающих нами были подобраны игры и упражнения, способствующие формированию данного умения. На подготовительном этапе работы с детьми проводились занятия педагогом-психологом на знакомство с различными эмоциями как положительными (радость, веселье, восторг, удивление), так и

отрицательными (грусть, злость, печаль, гнев, обида). Затем с детьми проводились занятия, способствующие формированию умений выражать ранее изученные эмоции с помощью невербальных средств общения (мимики, жестикуляции). Приведем фрагмент занятия (Таблица 6).

Таблица 6 – Фрагмент занятия по формированию невербальных средств общения

Этап занятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Основная часть Беседа с опорой на личный опыт «Какие бывают эмоции?»	<ul style="list-style-type: none"> – Ребята, давайте вспомним, какими бывают эмоции? – Правильно! Какие эмоции мы можем назвать хорошими? – А какие плохими? – Давайте постараемся вспомнить короткие истории, в которых вы испытывали радость? А когда и почему вам бывает грустно? Поделитесь ситуацией, когда вам было обидно за что-то? 	<ul style="list-style-type: none"> – Хорошими и плохими. – Радость, веселье, восторг, удивление. – Злость, грусть, печаль, обида, гнев. Дети рассказывают ситуации, в которых испытывали соответствующие эмоции, опираясь на личный опыт.
Формирование невербальных средств выражения эмоций	<ul style="list-style-type: none"> – Предлагаю вам вспомнить, что мы делаем, когда испытываем разные эмоции. Когда мы радуемся может ли сидеть на месте и молчать? – Что мы делаем, когда радуемся? – А когда грустим, мы можем плакать? – Что еще мы можем делать? – Я называю эмоцию, а вы должны ее изобразить, ничего не говоря. 	<ul style="list-style-type: none"> – Нет. – Прыгаем, улыбаемся, смеемся, кружимся. – Да. – Не играем, не смеемся, сидим, не улыбаемся. Дети показывают эмоции с помощью мимики и жестов.

Подобные занятия позволяют дошкольникам понять, в каких ситуациях они испытывают положительные и отрицательные эмоции, и как адекватно их выражать, а опора при этом на личный опыт способствует осознанию собственного эмоционального состояния.

Кроме того, дошкольники учились не только сами выражать эмоциональные состояния, но и распознавать их и предполагать какие обстоятельства вызвали такие эмоции. Детям предлагалось упражнение «Угадай эмоцию».

Цель: развитие умений распознавать и выражать эмоции с помощью мимики и жестикуляции.

Оборудование: кубик с изображением эмоций.

Ход упражнения: каждый ребенок бросал кубик, на гранях которого были изображены различные эмоции. Затем ребенку необходимо с помощью мимики и жестов показать это эмоциональное состояние, а остальные дошкольники пытались угадать эту эмоцию. Если эмоция отгадывалась, то дети рассказывали, что помогло им ее определить. После того, как эмоция и ее проявления были выявлены, дошкольникам предлагалось придумать историю, при которой мы могли бы испытывать такое эмоциональное состояние.

Такого рода задания, помимо формируемого умения, способствуют развитию воображения и речи детей, обогащению и активизации словарного запаса, расширению представлений об окружающем мире, что также является важным для дошкольников с нарушениями речи.

Опираясь на ведущую деятельность дошкольников, для формирования коммуникативных способностей старших дошкольников с нарушениями речи нами использовались различные дидактические и сюжетно-ролевые игры, которые проводились и в рамках занятия по развитию речи, так и отдельно.

На занятиях по развитию речи, дошкольники формировали умения

правильного общения со сверстниками. Дошкольники учились слушать собеседника, проигрывали различные речевые ситуации, учились задавать вопросы и отвечать на них, тем самым формируя навыки диалогической речи. В рамках темы «Магазин» дошкольники учились строить и правильно вести диалог. Фрагмент занятия представлен в таблице 7.

Таблица 7 – Фрагмент занятия по формированию навыков диалогической речи

Этап занятия	Деятельность педагога	Деятельность детей
Беседа «Правила диалога»	<ul style="list-style-type: none"> – Я предлагаю вам отправиться за продуктами. Где мы можем их купить? – Представим, что в нашем городе открылся новый магазин, но мы не знаем, как до него добраться. У кого мы можем спросить? – Что нужно сначала сделать прежде чем задавать вопрос? – Правильно, как будет звучать наша фраза. – Что нужно ответить человеку, если он нам помог? – Мы в магазине, набрали корзину продуктов. Куда мы дальше отправимся? – Кого мы там встретим? – Что мы должны сказать, когда подойдем к кассе? – Правильно. Мы пробили продукты и должны за них заплатить. Как мы можем вежливо ответить кассиру? – Покупка совершена. Что мы скажем в конце разговора? 	<ul style="list-style-type: none"> – В магазине, на рынке. – У прохожих. – Извиниться. – Извините, вы не подскажете, как пройти в магазин? – Поблагодарить и сказать спасибо. – На кассу. – Кассира. – Здравствуйте. – Возьмите, пожалуйста, деньги. – Спасибо! До свидания!

Затем дошкольникам предлагается инсценировать эту ситуацию. Дети распределяют роли между собой. В ходе разговора дети учатся договариваться между собой, уступать друг другу, терпеливо выслушивать мнение сверстников, использовать в речи вежливые слова и фразы. Кроме разобранных ролей могут появиться и второстепенные: другие прохожие, покупатели магазина, охранники и другие, что позволяет включить в процесс игры большее количество детей. Также после проигрывания ситуации дошкольники могут меняться ролями. Такой вариант игры не только решает поставленные задачи, но и способствует сплочению коллектива, умению взаимодействовать в группе.

Умение внимательно слушать собеседника формировалось с помощью дидактической игры «Не зевай – быстро отвечай». Дошкольникам предлагалось взяться за руки и организовать круг. Сначала в роли ведущего выступал педагог, а затем сами дети. Педагог бросает мяч и задает вопрос, например, «Что может быть голубого цвета?». Детям необходимо поймать мяч и быстро дать правильный ответ. Тот, кто поймал мяч, становится ведущим и теперь его задача придумать новый вопрос.

Сначала дошкольники задавали вопросы, схожие с вопросами педагога, но в процессе игры, дошкольники старались придумать что-то новое. Такого рода задание способствует развитию умений слушать и быстро реагировать на происходящее. Хаотичная передача мяча позволяет удерживать интерес дошкольников на протяжении всей игры, никто не отвлекается, потому каждый раз ждет, что будет следующим. Дети учатся придумывать вопросы, стараясь не повторяться, что является основным правилом игры, что, в свою очередь, развивает у детей умение слушать и запоминать слова собеседника.

В дальнейшем можно использовать эту игру с усложнением, добавляя признаки предметов, например, назови красный круглый овощ, или назови животного, живущего в дупле. Подобное усложнение игры способствует расширению представлений об окружающем мире, что свойственно детям с

нарушениями речи.

Подобные занятия не только формируют коммуникативные навыки старших дошкольников с нарушениями речи, но и способствуют включать детей в разные формы взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми.

Характеристика содержания работы в рамках направления модели психолого-педагогической поддержки «Работа с педагогами дошкольного образовательного учреждения».

В образовательном процессе должно существовать тесное взаимодействие специалистов дошкольного образовательного учреждения (воспитателей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, музыкальных руководителей, инструкторов по физической культуре), что является одной из задач психолого-педагогической поддержки. Это взаимодействие может осуществляться в различных формах. В рамках нашей модели психолого-педагогической поддержки одной из форм взаимодействия педагогов в условиях детского сада является проведение совместных занятий.

Совместные занятия позволяют педагогам не только по-новому посмотреть на организацию образовательного процесса, но и одновременно наблюдать за дошкольниками, отмечая особенности развития, исходя из собственных задач. Приведем фрагмент совместного занятия воспитателя группы и учителя-логопеда по теме «Космос», представленный в таблице 8.

Таблица 8 – Фрагмент совместного занятия воспитателя и учителя-логопеда

Этап занятия	Деятельность педагогов	Деятельность детей
Введение в тему занятия	Воспитатель: – Ребята, сегодня мы отправляемся в путешествие. А чтобы узнать куда, разгадаем ребус. На доске картинки (кот, облако, санки, молоко, озеро, сапоги).	Рассматривают картинки на доске
Звуковой анализ слов	Логопед: – Чтобы разгадать ребус, нужно выделить первый звук в каждом	– Кот.

Продолжение таблицы 8 – Фрагмент совместного занятия воспитателя и учителя-логопеда

	<p>слове. Что изображено на этой картинке?</p> <p>– Какой первый звук в слове «кот»?</p> <p>– Находи букву, которая обозначает этот звук, в разрезной азбуке.</p> <p>Аналогичная работа проводится с остальными картинками.</p> <p>– Куда же мы отправляемся?</p>	<p>– К.</p> <p>Находят букву в разрезной азбуке.</p> <p>Выкладывают слово.</p> <p>– В космос.</p>
<p>Беседа по теме занятия.</p> <p>Актуализация имеющихся знаний</p>	<p>Воспитатель: – Дети, давайте вспомним, что мы знаем о космосе.</p> <p>– Как называется человек, который летит в космос?</p> <p>– Кто первым полетел в космос?</p> <p>– Да! Это Юрий Алексеевич Гагарин. Он отправился в космос 12 апреля 1961 г. и пробыл там 1 ч 48 мин. Теперь 12 апреля мы отмечаем праздник – День космонавтики. Вы хотите стать настоящими космонавтами?</p>	<p>Ответы детей.</p> <p>– Космонавт.</p> <p>– Юрий Гагарин.</p> <p>– Да!</p>
<p>Дыхательная гимнастика</p>	<p>Логопед: – Как настоящие космонавты, мы должны быть очень подготовленными. Как вы знаете, в космосе дышать не так просто, как на земле. Поэтому нужно выполнить дыхательную гимнастику.</p>	<p>Выполняют упражнения «Ветер», «Буря в стакане», «Фокус».</p>
<p>Звуковой анализ слов</p>	<p>Логопед: – Ребята, а на чем же мы полетим в космос?</p> <p>– Составим звуковую схему этого слова. Какой первый звук?</p> <p>– Какой он?</p>	<p>– На ракете.</p> <p>– Р.</p> <p>– Согласный, твердый.</p>

Продолжение таблицы 8 – Фрагмент совместного занятия воспитателя и учителя-логопеда

	– Каким цветом он обозначается? Аналогичная работа проводится с остальными звуками.	– Синим. Составляют звуковую схему слова.
Артикуляционное упражнение «Заведи мотор» Конструирование «Разрезные картинки»	– Еще раз назовите первый звук. Предлагаю завести моторы, чтобы ракета точно взлетела! – Осталось только построить ракеты. У детей конверты с разрезными деталями ракеты.	– Р. Выполняют упражнение «Заведи мотор». Дети составляют ракету из разрезных деталей.
Закрепление обратного счета Развитие пространственных представлений	Воспитатель: – У каждого есть ракета! Осталось запустить ее в космос! А для этого нужен? Считаем – Почему наши ракеты не взлетели? Бортовой компьютер показывает, что нужен пароль! (На доске поле из 9 клеток). – Нам нужно открыть клетки и найти части пароля. Чтобы открыть клетку слушайте внимательно инструкцию: одна клетка вниз и одна вправо. – Какую букву мы открыли? Аналогичная работа проводится с остальными клетками	– Обратный отсчет. 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0... Дети перемещают фишку по инструкции и находят нужные клетки. – П.
Звуко-буквенный синтез	Логопед: – Какие буквы для пароля мы получили? – Что мы можем составить из букв? – Какой пароль у вас получился?	– П, У, С, К. – Слово. – Пуск.
Закрепление обратного счета	Воспитатель: – Теперь у нас есть пароль, чтобы отправить ракеты в космос! Обратный отсчет и пароль!	– 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0... ПУСК!

Основной задачей психолого-педагогической поддержки в рамках третьего направления предложенной модели «Работа с родителями дошкольников, имеющих нарушения речи» являлось включить семью дошкольников в образовательный процесс в качестве полноценного участника.

Помимо существующих традиционных форм взаимодействия таких как консультирование родителей, родительские собрания, круглые столы, дни открытых дверей, индивидуальные беседы, нами были предложены и нетрадиционные формы. Приведем пример одной из форм взаимодействия с родителями дошкольников в условиях психолого-педагогической поддержки – проект «Семья – моя опора». В рамках представляемого проекта нами была предложены различного рода формы взаимодействия всех участников воспитательного процесса: педагогов, детей и их родителей.

Целью творческого проекта является создание условий для формирования и становления семейных ценностей через психолого-педагогическую поддержку. На основе поставленной цели нами были определены следующие задачи проекта:

- 1) формировать представление о значении семьи в жизни ребёнка и о семейных традициях;
- 2) актуализировать эмоциональный опыт детей в семейных взаимоотношениях;
- 3) способствовать развитию доброжелательности, терпимости, внимания, взаимопомощи;
- 4) составить план реализации данного проекта;
- 5) разработать сценарий праздника, в рамках которого будут отражены результаты проделанной работы.

Для достижения поставленных целей и задач нами использовались следующие методы:

- беседа, в ходе которой выявлялись знания детей об их семьях;

- анкетирование родителей по вопросам выбора форм воспитания детей, наличия семейных ценностей и традиций;
- проведение занятий, направленных на актуализацию и расширение знаний дошкольников по теме мини-проекта;
- консультирование воспитателей группы и музыкального руководителя относительно организации фрагментов занятий, а также по разработке отчетного праздника.

В ходе реализации проекта решалась задача включения семьи и педагогов в образовательный процесс, поэтому в качестве равноправных участников проекта выступали специалисты, работающие с группой дошкольников, (воспитатели, учитель-логопед, музыкальный-руководитель). Перед каждым специалистом ставилась определенная задача.

Так, воспитателями группы было организовано проведение занятий по актуализации и расширению знаний детей по теме «Семья», консультаций для родителей. Музыкальный руководитель дошкольного учреждения являлся ответственным за организацию и подготовку творческой составляющей праздника (разучивание песен, танцев детей с родителями). Учитель-логопед осуществлял анкетирование родителей по вопросам форм взаимодействия с ребенком дома.

Помимо специалистов образовательной организации активными участниками проекта являлись родители, которые готовили с детьми рисунки для выставки, разучивали стихи по теме «Семья», посещали консультативные встречи и участвовали в заключительном этапе реализации проекта – развлечении для всех семей воспитанников.

Предложенный проект включал 3 этапа – подготовительный, организационный и заключительный. В процессе подготовительного этапа воспитателями группы проводились занятия по расширению знаний детей по теме «Семья» (знакомство с членами семьи, существующими семейными традициями и ценностями). Также в рамках подготовительного этапа

проводились консультации родителей по вопросам выбора форм воспитания детей. Музыкальным руководителем осуществлялся подбор музыкального и танцевального материала.

Учителем-логопедом проводился анализ полученных данных посредством анкетирования и диагностики, выстраивалась концепция работы с каждой семьей отдельно, отбирались формы совместной деятельности родителей и детей. В качестве диагностических методик для детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи использовались рисуночные тесты.

Тест «Рисунок семьи», с помощью которого определялось эмоциональное благополучие ребенка, выявлялись особенности межличностных отношений ребенка с родителями. Этот тест позволяет выявить переживания и восприятие ребенком своего места в семье, отношение ребенка к семье в целом и отдельным ее членам. После выполнения задания с ребенком проводилась беседа по содержанию рисунка.

Возможные вопросы:

1. Скажи, кто тут нарисован?
2. Где они находятся?
3. Что они делают? Кто это придумал?
4. Им весело или скучно? Почему?
5. Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?
6. Кто из них самый несчастный? Почему?

Также при диагностике дошкольников использовался рисуночный тест «Я в детском саду», направленный на выявление особенностей отношения ребенка к посещению детского сада и его отношений со сверстниками и взрослыми в детском саду. Данная методика позволяет понять, как ребенок чувствует себя, находясь в детском саду, как он относится к сверстникам. Стоит обратить внимание: как ребенок изобразил себя, есть ли на рисунке его друзья, другие ребята группы, воспитатель, отображены ли отдельные

признаки детского сада (игрушки, книжки, аквариум, физкультурный уголок).

Для выявления индивидуальных переживаний ребенка старшего дошкольного возраста по отношению к воспитателю группы, а также его эмоциональных состояний и чувств, переживаемых в процессе общения с педагогом, применялся рисуночный тест «Мой воспитатель». Методика позволяет ответить на следующие вопросы:

1. Как видят воспитателя дошкольники?
2. Как относятся к нему?
3. Какие чувства преобладают у ребенка при общении с тем или иным воспитателем?

При интерпретации результатов рисуночных тестов необходимо учитывать: сюжет рисунка, фигуры на рисунке и цветовую гамму, в которой выполнен рисунок.

Анкетирование родителей осуществлялось с помощью опросного листа, разработанного Н. Артюхиной, А. М. Щетининой (Приложение Г). Предлагаемый опросный лист предназначен для выявления особенностей эмоционального состояния ребенка. Он также позволяет определить, благополучен или неблагополучен ребенок в эмоциональном плане.

Работа на организационном этапе предполагала написание сценария праздника, создание презентации к мероприятию, а также разработку тематических игр и подготовку наглядного и раздаточного материала. Кроме того, на этом этапе мини-проекта была организована выставка работ, которые были подготовлены совместно детьми и родителями на темы: «Моя семья», «Семья на даче», «Мама, папа, я – спортивная семья», «Семья на отдыхе» и другие.

Заключительный этап проекта предполагал проведение праздника и подведении итогов проделанной работы. По окончании мероприятия с родителями дошкольников проводилась беседа, направленная на обмен

впечатлениями, а также закрепление полученных знаний о различных вариантах взаимодействия со своими детьми.

Такая форма взаимодействия в работе с родителями дошкольников, направленная на создание условий для формирования и становления семейных ценностей через психолого-педагогическую поддержку, позволил расширить знания детей, касающихся вопросов своей семьи. Кроме того, организованное совместное взаимодействие родителей и детей способствовало повышению включенности родителей в детскую деятельность, разнообразию семейного досуга.

2.3 Результаты и педагогические условия эффективной реализации модели психолого-педагогической поддержки старших дошкольников с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования

В целях доказательства эффективности предложенной модели психолого-педагогической поддержки как формы взаимодействия субъектов образовательного процесса для формирования навыков социализации, нами был проведен контрольный эксперимент, заключающийся в проведении повторной диагностики. В контрольном этапе эксперимента принимали участие дошкольники, входящие в состав как экспериментальной, так и контрольной групп.

В качестве диагностического материала нами использовались те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента:

- методика «Сюжетные картинки» (Р. Р. Калинина);
- карта наблюдений за проявлениями коммуникативных умений у дошкольников (А. М. Щетинина, М. А. Никифорова).

После повторной диагностики мы сравнили результаты контрольного эксперимента с показателями, полученными в ходе констатирующего эксперимента. Сравнительные показатели выполнения методики «Сюжетные

картинки» участниками экспериментальной группы представлены на гистограмме (рисунок 10).



Рисунок 10 – Сравнительные показатели уровня сформированности коммуникативных качеств у дошкольников с нарушениями речи на этапе констатирующего и контрольного экспериментов (экспериментальная группа)

На основе данных, представленных на рисунке 10, можно сделать вывод, что после проведенного формирующего эксперимента высокий уровень сформированности коммуникативных качеств имеют двое дошкольников (20%), допустимый уровень отмечается у пятерых детей (50%), у троих дошкольников (30%) выявлен оптимальный уровень, критический – не наблюдается (0%).

Качественный анализ позволил выявить, что на этапе констатирующего эксперимента, ни один дошкольник из экспериментальной группы не выполнял задание правильно. На этапе же контрольного эксперимента двое дошкольников (20%) справились с заданием

самостоятельно, разложив все карточки на две группы без затруднений. При объяснении собственного выбора дети давали корректные развернутые ответы, также отмечались адекватные эмоциональные реакции. Дошкольники приводили примеры из личного опыта, когда наблюдали правильное или неправильное поведение, или сами были его участниками. Опора на собственные наблюдения, адекватное эмоциональное состояние и другие изменения свидетельствует о высоком уровне сформированности коммуникативных качеств.

При определении правильного и неправильного поведения в ходе общения со сверстниками на этапе констатирующего эксперимента дети, имеющие допустимый уровень, наибольшие трудности испытывали при объяснении своего выбора при работе с карточками, изображающими малоизвестные ситуации. После проведенного формирующего эксперимента пятеро дошкольников (50%) не только правильно определяли группы, но и старались дать им собственную оценку. Кроме того, по-прежнему у детей сохранились искажения эмоционального состояния. Так, у троих дошкольников (30%) при определении коммуникативных качеств, не наблюдалось яркой эмоциональной реакции на поведение, изображенное на картинках.

Для дошкольников с оптимальным уровнем сформированности коммуникативных качеств на этапе констатирующего эксперимента были свойственны трудности не только в обосновании сделанного выбора, проявляющиеся в некорректных ответах, но и в отсутствии какой-либо эмоциональной реакции. В ходе контрольного эксперимента были выявлены улучшения у троих дошкольников (30%), что способствовало увеличению детей с допустимым уровнем сформированности коммуникативных качеств (60%).

У троих дошкольников (30%) с оптимальным уровнем сформированности коммуникативных качеств выполнение задания на этапе

контрольного эксперимента также вызвало затруднения. Распределяя карточки на группы, дети отказывались обосновывать свой выбор. При попытке организующей помощи в качестве наводящих вопросов, дошкольники замыкались, что увеличивало время выполнения заданий. Слабо выраженные эмоциональные реакции, преимущественно на отрицательное поведение, наблюдались у двоих дошкольников (20%). Один ребенок (10%) не проявлял во время выполнения задания никаких эмоциональных реакций, что не позволяет присвоить более высокий уровень.

Таким образом, двое детей (20%), имеющие на этапе констатирующего эксперимента допустимый уровень сформированности коммуникативных качеств, после проведенной работы, улучшили свои показатели на этапе контрольного эксперимента и перешли на высокий уровень. Кроме того, благодаря формирующему эксперименту, трое старших дошкольников (30%) с нарушениями речи, имеющие оптимальный уровень сформированности коммуникативных качеств, повысили свои результаты и были отнесены к допустимому уровню, о чем свидетельствует сокращение количества детей, имеющих оптимальный уровень, в 2 раза (30%).

Дадим характеристику выполнения задания контрольного эксперимента детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями речи, входящими в состав контрольной группы. Сравнительные показатели выполнения заданий методики «Сюжетные картинки» участниками контрольной группы представлены на гистограмме (рисунок 11).

Исходя из данных, представленных на рисунке 11, видно, что на этапе контрольного эксперимента двое дошкольников (20%) имеют высокий уровень сформированности коммуникативных качеств, у четверых детей (40%) отмечается допустимый уровень, оптимальный уровень выявлен у четырех дошкольников (40%), детей, имеющих критический уровень, не наблюдалось (0%).



Рисунок 11 – Сравнительные показатели уровня сформированности коммуникативных качеств у дошкольников с нарушениями речи на этапе констатирующего и контрольного экспериментов (контрольная группа)

Количество дошкольников, имеющих высокий уровень сформированности коммуникативных качеств, осталось без изменений. Так, двое детей (20%) как и на этапе констатирующего эксперимента успешно справились с заданием в ходе контрольного эксперимента, правильно распределив картинки на группы. Дети ярко реагировали на правильное поведение в процессе общения со сверстниками, вспоминали истории, связанные с ситуациями, изображенными на картинках. Дошкольники делились собственным мнением, что свидетельствует о сформированности навыка оценки поведения других людей.

Для троих дошкольников (30%), имеющих допустимый уровень сформированности коммуникативных качеств на этапе констатирующего эксперимента, были свойственны эмоциональные реакции исключительно на отрицательное поведение. На этапе контрольного эксперимента указанные особенности наблюдались уже у четверых дошкольников (40%).

Количество детей, имеющих оптимальный уровень, снизилось на 10%. Так, четверо дошкольников (40%) по-прежнему испытывали трудности при обосновании выбора правильного и неправильного поведения, что позволяет сделать вывод, о недостаточности представлений о правилах общения со сверстниками.

Сравнительные показатели общей динамики выполнения задания, направленного на выявление уровня сформированности коммуникативных качеств, дошкольниками экспериментальной и контрольной групп после проведенного формирующего эксперимента, мы представили на рисунке 12.



Рисунок 12 – Сравнительные показатели общей динамики уровня осознания нравственных норм дошкольниками с нарушениями речи в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, на основе данных, представленных на рисунке 8, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе пятеро дошкольников (50%) повысили свой уровень сформированности коммуникативных качеств, а в контрольной группе только у двоих дошкольников (20%) отмечаются улучшения. Исходя из этого, больший процент динамики наблюдается у дошкольников, входящих в состав экспериментальной группы, что

доказывает эффективность проведенного формирующего эксперимента.

Так, двое дошкольников (20%) экспериментальной группы имеют высокий уровень, а количество детей в контрольной группе осталось без изменений. По одному дошкольнику (10%), как в экспериментальной, так и в контрольной группах, перешли на допустимый уровень сформированности коммуникативных качеств. Трое дошкольников (30%) в экспериментальной группе смогли повысить свой уровень с оптимального до допустимого, а в контрольной группе подобные улучшения наблюдаются лишь у одного ребенка (10%).

Сравним показатели, выявленные в ходе наблюдения за проявлениями коммуникативных умений у дошкольников, на этапе контрольного и констатирующего экспериментов. Так, результаты экспериментальной группы представлены на гистограмме (рисунок 13).



Рисунок 13 – Сравнительные показатели уровня сформированности коммуникативных умений у дошкольников с нарушениями речи на этапе констатирующего и контрольного экспериментов (экспериментальная группа).

На основе данных, представленных на рисунке 13, можно сделать вывод, что после проведенного формирующего эксперимента высокий уровень сформированности коммуникативных умений имеет один дошкольник (10%), средний уровень отмечается у пятерых детей (50%), у четверых дошкольников (40%) выявлен низкий уровень.

Проводя качественный анализ полученных результатов, можно сделать вывод, что на этапе констатирующего эксперимента детей, имеющих высокий уровень сформированности коммуникативных умений, не наблюдалось.

На этапе контрольного эксперимента у одного дошкольника (10%), входящего в состав экспериментальной группы, отмечаются значительные улучшения: ребенок стал более расположен и заинтересован в общении, что выражается в открытых позах и активной жестикуляции в процессе совместной деятельности со сверстниками и взрослыми, что в свою очередь свидетельствует о развитии невербальных средств общения, относящихся к оперативным умениям. В ходе взаимодействия ребенок чаще стал задавать вопросы, направленные на выяснение внутреннего состояния собеседника: «Почему тебе грустно?», «А чего ты обиделся?».

Подобная динамика говорит о стремлении ребенка узнать и понять чувства другого человека, что относится к перцептивным коммуникативным умениям. Кроме того, у дошкольника начали проявляться лидерские качества: ребенок без затруднений вступает в диалог со сверстником, может быть инициатором беседы или игры, вносит предложения об изменении сюжета игры и адекватно реагирует на отказ других детей принимать эти изменения. Выявленные улучшения позволяют сделать вывод о высоком уровне сформированности коммуникативных умений.

У двоих дошкольников (20%), имеющих на этапе констатирующего эксперимента низкий уровень сформированности коммуникативных умений, отмечаются улучшения на этапе контрольного эксперимента, что позволило

им повысить свой уровень до среднего. Осуществляя наблюдение за дошкольниками, имеющими средний уровень сформированности коммуникативных умений, на этапе констатирующего эксперимента нами было выявлено, что основные трудности возникают при поддержании длительного контакта. Теперь трое дошкольников (30%) могут не только продолжительное время поддерживать контакт, но и быть внимательными в ходе общения, задавать уточняющие вопросы, использовать в речи эмоционально окрашенные высказывания на поступки или описываемые собеседником события.

У двоих детей (20%) со средним уровнем сформированности коммуникативных умений по-прежнему отмечаются трудности при организации совместной деятельности со сверстниками, как и на этапе констатирующего эксперимента. Дошкольники предпочитают занять себя самостоятельно, не вступая в контакт со другими детьми. Если дети оказывались вовлечены в игру, то им доставались пассивные роли, которые в скором времени теряли свою значимость для сюжета, и дошкольники снова «выпадали» из организованного взаимодействия.

В ходе контрольного эксперимента у четверых старших дошкольников (40%) с низким уровнем сформированности коммуникативных умений, как и на этапе констатирующего эксперимента, сохранились трудности при построении общения. Если на этапе констатирующего эксперимента дети больше вступали в контакт со взрослыми, то на этапе контрольного эксперимента преобладает взаимодействие со сверстниками.

Так, у троих дошкольников (30%) с низким уровнем изменилось отношение к процессу совместной деятельности. Дошкольники стали более спокойными и открытыми в процессе общения с другими детьми, начали проявлять интерес к собеседнику, стараться удерживать внимание в ходе диалога, чаще включаться в игру. У одного дошкольника (10%) хоть и отмечается желание быть лидером (ребёнок стал чаще проявлять инициативу,

предлагать варианты взаимодействия), но в случае отказа от нововведений, ребенок мог начать конфликт, что говорит о сохранении проявлений нежелательного поведения, как и на этапе констатирующего эксперимента.

У двоих дошкольников (20%) также улучшились оперативные действия: дети стали больше использовать мимику и жесты при общении, но при этом в речи отсутствует выразительность, эмоциональные реакции слабо выраженные, что свидетельствует о недостаточной сформированности экспрессивной стороны речи.

Таким образом, один дошкольник (10%), имеющий на этапе констатирующего эксперимента средний уровень сформированности коммуникативных умений, после проведенной работы улучшил свои показатели на этапе контрольного эксперимента и перешел на высокий уровень. Кроме того, благодаря формирующему эксперименту, двое старших дошкольников (20%) с нарушениями речи, имеющие низкий уровень сформированности коммуникативных качеств, повысили свои результаты и были отнесены к среднему уровню. Трое дошкольников (30%) с низким уровнем сформированности коммуникативных умений также улучшили свои результаты, о чем свидетельствует сокращение количества детей с 70% до 40%.

Дадим характеристику особенностей коммуникативных умений старших дошкольников контрольной группы, выявленных в ходе наблюдения на этапе контрольного эксперимента. Сравнительные показатели наблюдения за дошкольниками контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного экспериментов представлены на рисунке 14.



Рисунок 14 – Сравнительные показатели уровня сформированности коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями речи на этапе констатирующего и контрольного экспериментов (контрольная группа)

На основе данных, представленных на рисунке 10, можно сделать вывод, что в контрольной группе высокий уровень сформированности коммуникативных способностей имеет один дошкольник (10%), средний уровень отмечается у шестерых детей (60%), у троих дошкольников (30%) выявлен низкий уровень.

Один дошкольник (10%), имеющий на этапе констатирующего эксперимента высокий уровень сформированности коммуникативных умений сохранил свои показатели и на этапе контрольного эксперимента. У ребенка не возникает затруднений при построении взаимодействия со сверстниками и взрослыми, он свободно владеет вербальными и невербальными средствами общения, при совместной деятельности с другими дошкольниками часто проявляет инициативу, что свидетельствует о полной сформированности организационных, перцептивных и оперативных коммуникативных умений.

После проведенной диагностики четверо дошкольников (40%) имели средний уровень сформированности коммуникативных умений и в основном испытывали трудности при общении со сверстниками, выраженные в отсутствии стремления понять чувства и мысли собеседника. На основе данных, полученных в ходе контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что уже шестеро детей (60%) стали более наблюдательными к особенностям других дошкольников и взрослых, больше проявлять интерес к совместной деятельности и начали выражать готовность к процессу общению.

Количество детей, имеющих низкий уровень сформированности коммуникативных умений, снизилось на 20%. Так, у троих дошкольников (30%) недостаточно сформированы невербальные средства общения, проявляющиеся в закрытых позах, отсутствии активной мимики и жестикуляции, дети не проявляют желания общаться с другими дошкольниками, им комфортнее находиться в одиночестве, чем в компании сверстников.

Сравнительные показатели общей динамики уровня сформированности коммуникативных способностей, дошкольниками экспериментальной и контрольной групп после проведенного формирующего эксперимента, мы представили на рисунке 15.

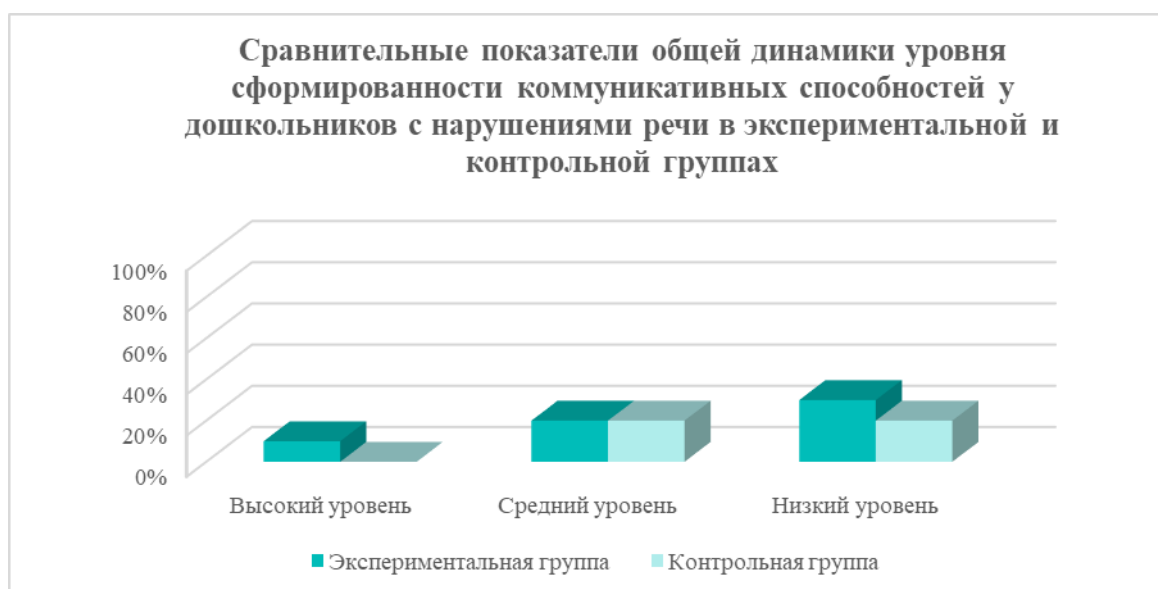


Рисунок 15 – Сравнительные показатели динамики уровня сформированности коммуникативных способностей у дошкольников с нарушениями речи в экспериментальной и контрольной группах

Таким образом, на основе данных, представленных на рисунке 15, можно сделать вывод, что больший процент динамики наблюдается у дошкольников, входящих в состав экспериментальной группы, что доказывает эффективность проведенного формирующего эксперимента. Так, один дошкольник (10%) экспериментальной группы имеет высокий уровень, а количество детей в контрольной группе осталось без изменений. По двое дошкольников (20%), как в экспериментальной, так и в контрольной группах, перешли на средний уровень сформированности коммуникативных способностей. Трое дошкольников (30%) в экспериментальной группе смогли повысить свой уровень с низкого, а в контрольной группе подобные улучшения наблюдаются лишь у двоих дошкольников (10%).

Выводы по 2 главе.

Опытно-экспериментальная работа представляет собой три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента.

По результатам констатирующего эксперимента было выявлено, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи

коммуникативные способности сформированы на недостаточном уровне. Исходя из этого, становится очевидно, что для формирования этих навыков необходимо проводить систематическую работу, представленную в виде модели и описанную в рамках формирующего эксперимента. Поскольку одной из задач психолого-педагогической поддержки является организация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, то и работа по направлениям деятельности модели выстраивалась с учетом этого факта. Занятия, проводимые воспитателем, педагогом-психологом, учителем-логопедом, были направлены на формирование коммуникативных способностей.

Проанализировав данные контрольного эксперимента, нами было отмечено повышение уровня сформированности коммуникативных способностей. Большой процент динамики наблюдается у дошкольников, входящих в состав экспериментальной группы. Так, в контрольном эксперименте шестеро дошкольников (60%) показали более высокий уровень сформированности коммуникативных способностей, а в контрольной группе улучшения наблюдаются только у четверых детей (40%). У многих воспитанников отмечалась положительная динамика в установлении контакта со сверстниками и взрослыми, в умении вступать и поддерживать диалог, давать ответы на поставленные вопросы. Кроме того, дошкольники стали более открытыми и инициативными в процессе общения со сверстниками, научились проявлять интерес и симпатию к собеседнику, эмоционально реагировать на его переживания. Это доказывает эффективность разработанной модели психолого-педагогической поддержки для формирования коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование решает актуальную проблему создания педагогических условий для организации взаимодействия всех участников образовательного процесса, способствующие развитию коммуникативных способностей детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи. Актуальность определяется увеличением количества дошкольников с ОВЗ (не только детей с нарушениями речи) в дошкольных образовательных учреждениях общего вида, в готовности специалистов оказывать необходимую помощь и поддержку и детям, и их родителям. Анализ научной литературы подтвердил необходимость и обосновал возможность решения исследуемой проблемы с позиций личностно-ориентированного, гуманистического, и деятельностного подходов, входящих в основу модели психолого-педагогической поддержки данной категории детей.

Основные выводы исследования:

- выявлено содержание процесса психолого-педагогической поддержки;
- выявлены особенности развития детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи;
- определены особенности составления модели психолого-педагогической поддержки;
- разработана и экспериментально проверена модель психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования;
- разработан и теоретически обоснован комплекс мероприятий по организации взаимодействия дошкольников, педагогов и родителей, направленный на развитие коммуникативных способностей детей.

В результате анализа полученных количественных и качественных данных опытно-экспериментальной работы, было доказано, что выдвинутая в

исследовании гипотеза нашла свое подтверждение, задачи исследования решены, а цель исследования достигнута. Проведенная научно-исследовательская работа доказала эффективность и целесообразность реализации авторской модели.

Материалы данного диссертационного исследования могут применяться при организации учебно-воспитательного процесса со старшими дошкольниками, имеющими нарушения речи, для более эффективного и успешного формирования коммуникативных способностей, для успешной организации взаимодействия всех участников образовательного процесса (детей, педагогов и родителей).

Рассматривая перспективу дальнейшей научной работы, необходимо отметить, что предложенное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Развитие темы может быть продолжено в различных направлениях: выявление особенностей взаимодействия дошкольников, имеющих нарушения речи с нормально развивающимися дошкольниками, с дошкольниками, относящихся к другим категориям лиц с ОВЗ, подробное изучение микросоциума, в котором находится ребенок, его влияние на развитие и формирование личности, совершенствование методов и приемов, способствующих не только формированию коммуникативных способностей детей, но форм организации взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Акимова О. И. Инклюзия как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: материалы международной научно-практической конференции. 2011. № 5. С. 10-11.
2. Алёхина С. В. Инклюзивное образование: история и современность. М. : Изд-во «Первое сентября», 2013. 33 с.
3. Алферова Г. И. Социализация и социальная адаптация ребенка-инвалида в условиях инклюзивного образования // Гуманитарные исследования. 2013. № 4. С. 120-126.
4. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 63-81.
5. Ахутина Т. В. Здоровьесберегающие технологии обучения: индивидуально-ориентированный подход // Школа здоровья. 2000. № 2 С. 21-28.
6. Бачина О. В. Взаимодействие логопеда и семьи ребенка с недостатками речи. М. : ТЦ Сфера, 2009. 64 с.
7. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребёнка // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 39-51
8. Бешенкова С. А. Моделирование и формализация : методическое пособие. М. : Лаборатория Базовых Знаний, 2002. 336 с.
9. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. 2007. № 8. С. 44-53.
10. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского педагогического университета, 2000. 352с.

- 11.Вакуленко Л. С. Воспитание и обучение детей с нарушениями речи. Психология детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие. М. : Изд-во «Форум», 2013. 272 с.
- 12.Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Изд-во «Астрель», 2010. 671 с.
- 13.Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. 2000. № 3. С. 6-33.
- 14.Голиков Н. А. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с особыми образовательными нуждами в условиях массовой школы: дети-инвалиды в общеобразовательной школе // Педагогическая техника. 2006. № 6. С. 93-99.
- 15.Грибова О. Е. К проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией // Логопед. 2015. № 6. С. 16-19.
- 16.Давыдов Г А. Педагогическая поддержка как средство углубления качества образования школьника : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 : [утв. 14.12.02]. Санкт-Петербург, 2002. 147 с.
- 17.Дубрынина Т. Е. Особенности эмоционально-волевой сферы у детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста // Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ. 2017. № 1. С. 37-43.
- 18.Евдокимова Е. С. Технология проектирования в ДОУ . – М. : ТЦ «Сфера», 2008. 63 с.
19. Жданова А. А. Понятия «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение»: сходства и различия // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации: материалы VI Всерос. (национальной) науч. конф. / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза, 2020. С. 90-93.

20. Жданова А. А. Роль психолого-педагогической поддержки в дошкольном образовании // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы : материалы XVII Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф. / под общ. ред. Л.Д. Мали. Пенза, 2021. С 283-285.
21. Жданова А. А. Характеристика связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи // Педагогический институт им. В. Г. Белинского: традиции и инновации: материалы Всерос. науч. конф. / под общ. ред. О. П. Суриной. Пенза, 2019. С. 97-99.
22. Зайцева К. П. Педагогическая диагностика сформированности коммуникативных способностей детей 6-7 лет : метод. рекомендации. Челябинск: Изд-во ГБУ ДПО ЧИППКРО, 2021. 48 с.
23. Ключева Н. В. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для студ. высш учеб заведений. М. : Изд-во «Просвещение», 2001. 168 с.
24. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология [Текст] : учебное пособие. М. : Изд-во «Гардарики», 2005. 262 с.
25. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2001. 416 с.
26. Королева Ю. А. Флексибельность как ресурс жизнеспособности современной личности // Социальная психология и общество. 2014. № 1. С. 5-16.
27. Котова И. Б., Шиянов Е. Н. Философские основания современной педагогики : учеб.-метод. пособие. Ростов на Дону: Ростовский государственный университет, 2005. 63 с.
28. Кочубей А., Умарова Н. Азбука семьи, или практика работы с семьями : учеб.-метод. пособие. Псков: Псков. обл. ин-т повышения квалификации работников образования, 2004. 151 с.
29. Крутецкий В. А. Психология : учебно-методическое пособие. М. : Изд-во «Просвещение», 2006. 336 с.

30. Крылова Н. Б. Очерки понимающей педагогики : кн. для молодого педагога, ищущего альтернатив. пути в педагогике. М. : Изд-во «Нар. образование», 2003. 441 с.
31. Лавренюк Н. В. Специфика работы с детьми с ОВЗ в условиях группы компенсирующей направленности с нарушением речи // Вестник науки и образования. 2015. № 7 (9). С. 84-86.
32. Лебеденко И. Ю. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста: организационный аспект // Известия ВГПУ. 2015. № 8 (103). С. 20-25.
33. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Изд-во «Смысл», 2005. 352 с.
34. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М. : Изд-во «Знание», 2006. 176 с.
35. Лобанова Е. А. Дошкольная педагогика : учебно-методическое пособие. Балашов: Изд-во «Николаев», 2005. 76 с.
36. Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб. : Изд-во «Питер», 2020. 448 с.
37. Методология оценки социально-педагогических проектов и программ поддержки и сопровождения ребенка в ситуации риска / под ред. С. А. Расчетиной. СПб. : Изд-во «Питер», 2017. 107 с.
38. Михайлова Н. Н., Юсфин С. М. Педагогика поддержки : учебно-методическое пособие. М. : Изд-во «МИРОС», 2001. 208 с.
39. Мудрик А. В. Социализация человека : учебное пособие. М. : Изд-во «Академия», 2004. 304 с.
40. Немов Р. С. Психология : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. 4-е изд. М. : изд-во «Владос», 2004. 631 с.
41. Никифорова Е. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста, имеющих нарушения общения со сверстниками // Логопед. 2017. № 3. С. 57-62.

42. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : ООО «ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. 944 с.
43. Олейникова Л. Т. Семейное воспитание, как основа формирования личности учащихся специальных (коррекционных) образовательных школ // Молодой ученый. 2011. № 2 (25). С. 104-106.
44. Организация и содержание психолого-педагогической работы с детьми с нарушениями речи : методические рекомендации с использованием опыта работы республиканской пилотной площадки МДОУ «Детский сад компенсирующего вида № 94» г. Ухты. / сост. А. В. Королева. Сыктывкар: Изд-во «КРИО», 2015. 73 с.
45. Педагогика и психология инклюзивного образования / под ред. В. С. Горыниной. Казань: Изд-во «Познание», 2013. 255 с.
46. Петровская Л. А. Развитие компетентного общения как одного из направлений оказания психологической помощи // Введение в практическую социальную психологию : учеб.-метод. пособие / сост. Т. В. Скутина. Красноярск, 2012. С. 102-108.
47. Ребенок: Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. М. : Изд-во «Воронеж», 2003. 288 с.
48. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2015. 705 с.
49. Рязанова Ю. А., Юсфин С. М. Договоримся учиться // Директор школы. 2014. № 1. С. 56-63.
50. Седова Л. Н., Штых И. В. Теория обучения : пособие для сдачи экзаменов. М. : Изд-во «Высшее образование», 2006. 206 с.
51. Семаго Н. Я. Инклюзивный детский сад: деятельность специалистов. М. : ТЦ «Сфера», 2012. 128 с.

- 52.Сериков В. В. Методология педагогики: состояние и направления развития // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 4 (70). С. 62–66.
- 53.Слинько О. А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Логопед. 2012. № 1. С. 62-67.
- 54.Слободчиков В. И., Е. И. Исаев Психология человека. М. : Изд-во «Школа Пресс», 2000. 354 с.
- 55.Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2000. 160 с.
- 56.Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. М. : Изд-во «Классикс стиль», 2003. 160 с.
- 57.Соловьева, Л. Г. Особенности языковой и коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями // Теория и методика педагогической работы.: монография. кн. 1 / под общ. ред. С. В. Куприенко. Одесса, 2012. С. 148-156.
- 58.Торхова А. В., Царик И. А. Педагогическая поддержка саморазвития учащихся : пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. / Минск: Изд-во «НИО», 2016. 216 с.
- 59.Трофимова В. Воспитание гуманных взаимоотношений нормально развивающихся детей и их сверстников с ограниченными возможностями // Воспитание школьников. 2007. № 6. С. 12-17.
- 60.Турмышова А. А. Взаимодействие дошкольного образовательного учреждения и семьи как условие эффективного инклюзивного образования // Воспитание в современных условиях: региональный аспект: сб. ст. по материалам IV Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. М. А. Лыгиной, О. А. Логиновой, П. А. Гагаева. Пенза, 2021. С. 192-197.

61. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений. М. : Изд-во «Академия», 2015. 336 с.
62. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М. : Изд-во «ФАИР-ПРЕСС», 2004. 576 с.
63. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования : Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Изд-во «Просвещение», 2013. 404 с.
64. Фурманов И. А. Психология детей с нарушениями поведения. М. : Изд-во «Владос», 2013. 352 с.
65. Хитрюк В. В. Основы инклюзивного образования : учеб. пособие. Барановичи: Изд-во «РИО БарГУ», 2014. 136 с.
66. Шадриков В. Д. Введение в психологию: мотивация поведения : учебное пособие. – М. : Изд-во «Логос», 2002. 252 с.
67. Шматько Н. Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 5. С. 45-51.
68. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка [Текст] : учебно-методическое пособие. В. Новгород: Изд-во «НовГУ им. Ярослава Мудрого», 2000. 88 с.
69. Эльконин Д. Б. Детская психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Изд-во «Академия», 2007. 384 с.
70. Юрчук Е. Н. Эмоциональное развитие дошкольников : методические рекомендации. М. : ТЦ «Сфера», 2008. 54 с.
71. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе : учеб. пособие. М. : Изд-во «Академия», 2000. 176 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Беседа с детьми о правилах взаимодействия со сверстниками

Авторы – Г. П. Лаврентьева, Т. М. Титаренко

Данная беседа направлена на выяснение полноты знаний ребенка о правилах общения с людьми; осознанность этих знаний; прочность знаний. Во время беседы необходимо смотреть, как ребенок будет реагировать на вопросы, фиксировать интонацию, заминки, нежелание отвечать, несовпадение в ответах и т. п., например, ребенок может назвать среди друзей того, кто его другом реально не является. Это говорит о том, что ребенок желаемое за действительное, и его, возможно, беспокоит отсутствие дружеского расположения конкретного сверстника.

Беседу рекомендуется проводить в спокойной, поддерживающей атмосфере; в первой половине дня, и с согласованным распорядком; в установленном положительным контактом с ребенком; в интересной для ребенка форме.

Основные советы по решению организационных вопросов, беседы: при признаках переутомления необходимо перейти на другой вид работы; все вопросы беседы подготовлены заранее; не рекомендуется торопить ребенка; не рекомендуется показывать свое недовольство, неудовлетворенность; не рекомендуется выделять отрицательные результаты и анализировать результаты с родителями в присутствии ребенка.

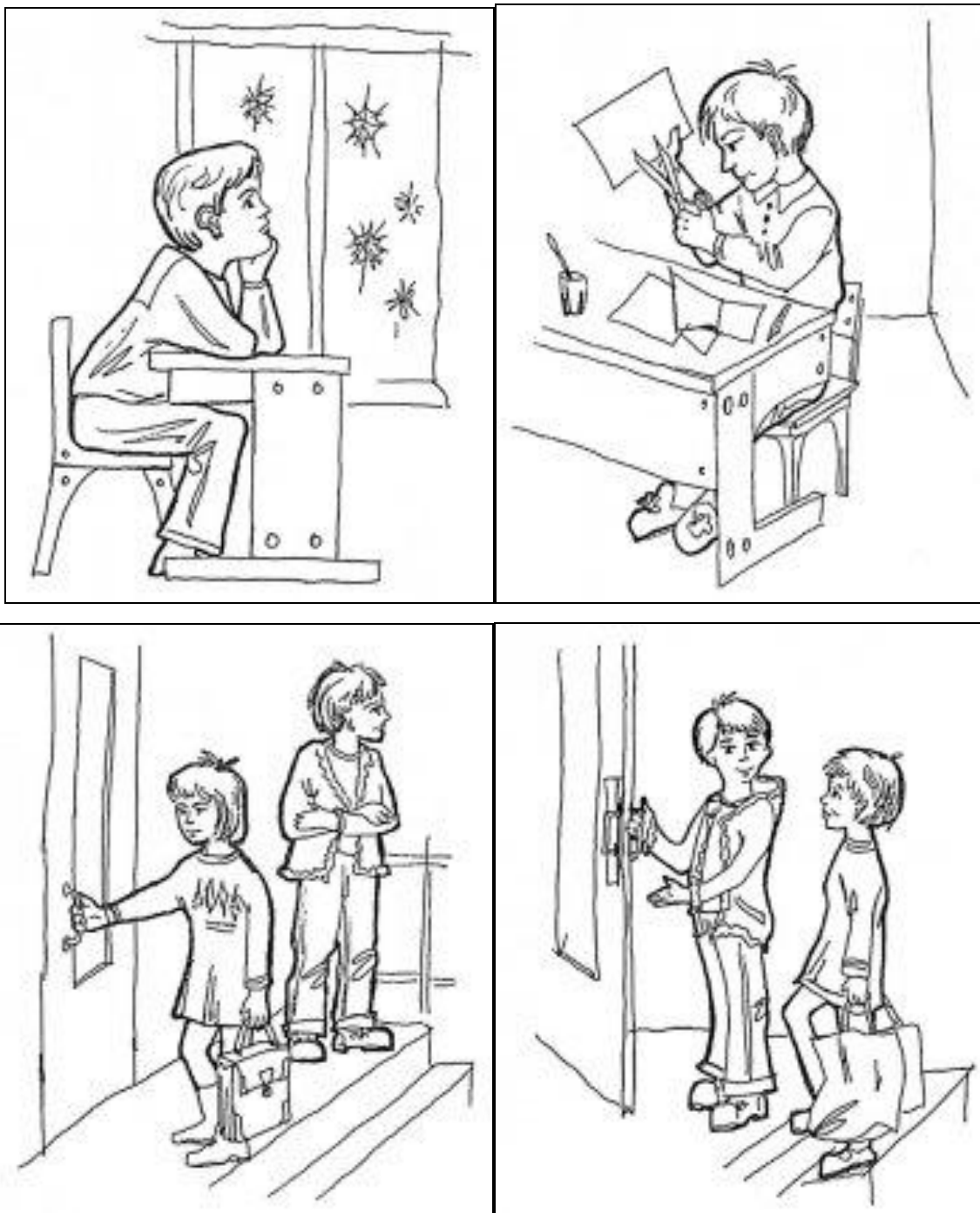
Трудные моменты в организации наблюдения: в беседе необходимо отмечать особенности ребенка (эмоциональное и психофизическое состояние); в беседе необходимо отмечать трудности ребенка; в беседе при ответах на вопросы необходимо отмечать оказанную помощь ребенку.

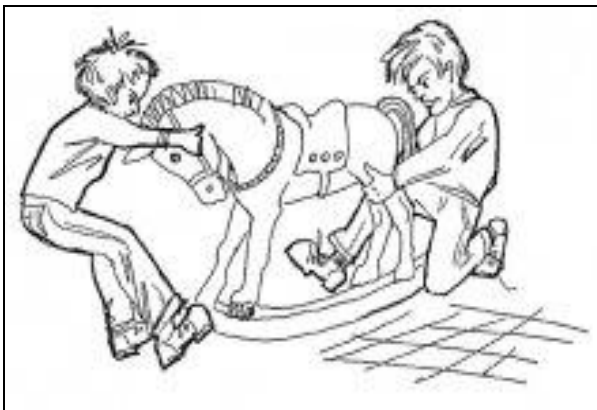
1. Хорошо ли тебе в группе/классе?
2. Дружно ли вы играете в группе/классе?
3. Как ребята считают, вы дружно живете?
4. С кем ты чаще всего играешь?
5. Кто с тобой чаще играет? Как ты думаешь почему?
6. С кем ты никогда не играешь? Почему?
7. Ссоритесь ли вы с ребятами? Как часто?
8. Кто обычно всех мирит?
9. Хотел бы ты играть с тем ребенком, с которым в ссоре?
10. В какие игры ты любишь играть?
11. Как можно и как нельзя играть с друзьями.

Приложение Б

Картинный материал к методике «Сюжетные картинки»

Автор – Р. Р. Калинина





Приложение В

Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей у дошкольников

Авторы – А. М. Щетинина, М. А. Никифорова

Проявления	Редко 1 балл	Чаше всего 2 балла	Всегда 4 балла
1. Коммуникативные качества личности			
1.1. Эмпатийность: - ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению; - идентифицируется с партнером, заражается его чувствами; - выражает сочувствие, сопереживание собеседнику; - выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь).			
1.2. Доброжелательность: - ребенок проявляет расположенность слушать партнера; - старается понять и ответить на вопросы собеседника; - выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с			

<p>партнером);</p> <ul style="list-style-type: none"> - не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его; - проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник. 			
<p>1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам; - искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств; - открыто заявляет о своих намерениях («Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю»); - не «подхалимничает». 			
<p>1.4. Открытость в общении:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой); - выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками. 			
<p>1.5. Инициативность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок сам проявляет инициативу в общении; - понимает и поддерживает инициативу другого. 			
2. Коммуникативные действия и умения			
<p>2.1. Организационные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок выступает организатором, 			

<p>инициатором игр, общения, взаимодействия;</p> <ul style="list-style-type: none"> - является лидером в отдельных видах деятельности; - владеет организаторскими навыками. 			
<p>2.2. Перцептивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства («А чего ты обиделся?»); - наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых. 			
<p>2.3. Оперативные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы); - свободно владеет вербальными средствами общения (язык); - увлекает партнера по общению своими действиями; - умеет длительное время поддерживать контакт; - умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера. 			

Приложение Г

Опросный лист

Авторы – Н. Артюхина, А. М. Щетинина

Предлагаемый опросный лист предназначен для выявления особенностей эмоционального состояния ребенка. Он также позволит определить, благополучен или неблагополучен ребенок в эмоциональном плане.

Прочитайте внимательно вопросы и из предложенных ниже вариантов ответа выберите нужный (подчеркните его).

1. Каково общее эмоциональное состояние ребенка чаще всего:
 - а) жизнерадостен;
 - б) спокоен;
 - в) угрюм, подавлен.
2. Как ребенок адаптируется к новым условиям:
 - а) легко;
 - б) с затруднениями;
 - в) трудно.
3. Как часто проявляет ребенок агрессивные формы поведения (кусаются, дерется, жестоко обращается с игрушками и др.):
 - а) редко;
 - б) иногда;
 - в) часто.
4. Проявляет ли ребенок эмоции в неадекватных ситуациях (смеется, когда рассказывают грустную историю и др.):
 - а) никогда;
 - б) редко;
 - в) часто.

5. Проявляет ли ребенок сочувствие, сопереживание к сверстникам, героям сказок и др.:

- а) всегда;
- б) редко;
- в) никогда.

6. Как ребенок общается со сверстниками:

а) активен, инициативен, общается с удовольствием, круг общения широкий;

- б) общается неуверенно, круг общения узкий;
- в) почти не общается, замкнут в себе.

7. Как общается ребенок с воспитателями и другими взрослыми:

- а) свободно, раскованно;
- б) сдержанно, неуверенно;
- в) скованно, пассивно.

8. Характерна ли для ребенка боязнь безопасных предметов, чрезмерная осторожность:

- а) нет;
- б) иногда;
- в) часто.

9. Как часто ребенок проявляет капризы, упрямство:

- а) редко;
- б) иногда;
- в) часто.

10. Характерны ли для ребенка следующие проявления: замкнутость, тревожность:

- а) нет;
- б) в незначительной степени;
- в) да.

11. Способен ли ребенок управлять своими эмоциями (сдерживать смех в ситуации, где он неуместен и др.):

а) почти всегда;

б) редко;

в) никогда.

12. Характерны ли для ребенка следующие вегетативные проявления: покраснение кожи, потливость, плохой сон и аппетит, энурез (недержание мочи), скованность движений и др.:

а) никогда или очень редко;

б) иногда;

в) часто, почти всегда.

Интерпретация данных. Если получилось в сумме от 0 до 12 баллов, то можно констатировать, что ребенок эмоционально благополучен. Если же сумма равна 13-18 баллам, то можно полагать, что ребенок не вполне эмоционально благополучен. Показатели от 19 до 24 баллов свидетельствуют об эмоциональном неблагополучии.