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-педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями»

Студент _____ Барменкова Ольга Георгиевна
(подпись, дата) (фио полностью)

Научный руководитель _____ Лупанова Н.А.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Нормоконтролёр _____ Груздова О.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Рецензент
д.п.н., доцент, директор Зареченского технологического института – филиала ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» _____ Разуваев С.Г.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 23.01.23 №8)

Заведующий выпускающей кафедрой _____ Лыгина М.А.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Работа защищена с отметкой 5/отл. (протокол заседания ГЭК от 27.02.23 №1)

Секретарь ГЭК _____ Назарова О.М.
(подпись, дата) (фамилия, инициалы)

Пенза, 2023 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 3

Глава 1 Теоретико-методологические основы формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями 8

1.1 Коммуникативная компетенция и ее развитие в дошкольном возрасте 8

1.2 Особенности развития коммуникативной компетенции у дошкольников с нарушениями речи 30

Глава 2 Экспериментальное исследование формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями 47

2.1 Описание и анализ результатов первичной диагностики коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями 47

2.2 Программа формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями 59

2.3 Описание и анализ результатов первичной диагностики коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями 65

Заключение 78

Список использованных источников 81

Приложения 86

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследованияобусловлена тем обстоятельством, что развитая коммуникативная компетенция, включающая комплекс навыков по владению речью, во многом определяет успешность социального становления личности, социализации на протяжении всей жизни (а в особенности, первичной), и полноценной жизнедеятельности в социуме. Именно речь является основным средством общения нашего биологического вида, и речь тесно связана с мышлением, познанием, установлением и подержанием контактов с окружающими. В дошкольном возрасте успешность и своевременность речевого развития, а именно вербальная коммуникация является преобладающей формой общения вида homosapiens, является необходимым условием для освоений первичного социального опыта, норм и ценностей, для адаптации в социуме. Коммуникативная компетенция, основанная на развитых речевых навыках, позволяет устанавливать социальные контакты и формировать систему социальных отношений, успешно осваивать образовательные программы.

Значимость помощи детям с логопедическими нарушениями связана с тем, что владение речью является залогом успеха во многих областях и сферах жизни. Дети нередко терпят неудачи в учебе, общении и, в конечном итоге, в жизни вовсе не потому, что они глупы, а потому, что ни родители, ни педагоги не позаботились о должном развитии их речи. Грамотная связная речь позволяет ребенку быстрее социализироваться, адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям социальной среды, многообразному социальному окружению, входить в контакт со сверстниками и с взрослыми.

Известно, что ребенок социализируется через общение со взрослыми. Сначала он использует преимущественно невербальные формы общения, но затем по мере формирования речевых навыков переходит к вербальной коммуникации, тем самым развиваясь как личность в социальном плане и в

когнитивно-интеллектуальном.

При отсутствии стойких нарушений здоровья, создающих препятствия для развития речи, дошкольник осваивает язык через так называемое имплицитное научение, то есть неосознанное, когда процесс освоения языковых форм происходит в обход сознания, спонтанно. Причина этого в том, что возраст примерно от 3 до 11 лет является сензитивными (критически чувствительным) для освоения языка. Но чтобы данный естественный процесс шел беспрепятственно, важно бесперебойное стимулирование соответствующих участков нервной системы ребенка вербальными сигналами, поступающими в ходе общения. Если же такой стимуляции нет, то может возникнуть общее недоразвитие речи, которое характеризуется нарушением формирования у детей таких компонентов речевой системы: фонетико-фонематического, лексического, грамматического. А любые нарушения речевого развития ведут к отставанию в развитии коммуникативной компетенции, что выражается в трудностях в общении с окружающими, что, в свою очередь, затрудняет социализацию, когнитивное и эмоционально-волевое развитие ребенка.

Степень разработанности темы исследования: Психологические основы формирования речи изучали Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин. Психологические особенности дошкольного возраста проанализированы в трудах Слободчикова В.И. и Исаевой Е.И., Мухиной В. С., Т.Д. Марцинковской и др. Особенности нарушений речи у дошкольников рассматриваются в трудах таких авторов, как О. В. Вольская, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичев, С.Ф. Иваненко, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.

Несмотря на достаточную изученность проблемы речевых нарушений у дошкольников недостаточно внимания в научной литературе уделяется проблеме формирования коммуникативной компетенции у данной категории детей.

Проблема исследования состоит, таким образом, в противоречии

между важностью создания условий для беспрепятственного развития коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями, так как они испытывают затруднения в даннйо сфере, и недостаточной проработанностью теоретических и методических основ проведения данной работы в условиях дошкольных образовательных учреждений, реализующих адаптированные образовательные и рабочие программы.

Цель исследования: теоретически обоснованное и экспериментально проверенное комплексное представление о психолого-педагогических условиях формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями.

Объект исследования: коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Предмет исследования: формирование коммуникативной компетенции у дошкольников с нарушениями речи.

Гипотеза: условиями развития коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями являются:

– учет особенностей вербальной сферы дошкольников с речевыми дефектами;

– выявление и соблюдение психолого–педагогические условий успешного развития коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с логопедическими нарушениями.

Задачи исследования:

1) сформировать целостное представление о коммуникативной компетенции и ее развитии у детей дошкольного возраста;

2) рассмотреть особенности развития коммуникативной компетенции у дошкольников с нарушениями речи;

3) провести предварительную диагностику коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями и проанализировать полученные результаты;

4) разработать и апробировать программу развития коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями;

5) провести повторную диагностику коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями и проанализировать полученные результаты;

6) сравнить результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Методологические и теоретические основы исследования: рекомендации и выводы психологической науки об учете возрастных особенностей развития дошкольников с ОВЗ (Е.В. Воеводина, Т.Н. Ермолина, О.М. Кузенкова, Е.Н. Малахова); психолого-педагогические исследования по выявлению особенностей развития вербальной коммуникации у детей дошкольного возраста (Т.В. Асеева, Л.С. Яговкина, И.В. Величко);гуманистическая концепция воспитания (В.А. Сухомлинский, Б.Т. Лихачев, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский Ф.Е. Кульневич, Л.И. Новикова); личностно-деятельностный подход (А.В Брушлинский, Л.П. Буева, М.С. Каган, И.П. Подласый, Д.И. Фельдштейн).

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, изучение опыта педагогической деятельности; эмпирические: педагогический эксперимент, наблюдение, психологическое тестирование.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в ходе его проведения результаты позволяют расширить представления о психолого-педагогической работе с дошкольниками, имеющими речевые нарушения.

Опытно-экспериментальная база исследования

Исследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 39 г. Пензы «Гнездышко».

Основные положения исследования:

1. Коммуникативная компетенция как способность личности к общению с окружающими является неотъемлемым аспектом полноценного функционирования индивида как личности в современном обществе. Развиваясь на базе формирующихся с раннего детства речевых навыков коммуникативная компетенция становится для человека важнейшим средством освоения и успешного исполнения разнообразных социальных ролей.

2. Развитию коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями в большинстве случае препятствуют речевые барьеры, возникающие вследствие таких логопедических патологий, как позднее появление речи, ограниченный словарный запас, грубые нарушения грамматического строя, выраженные недостатки звукопроизношения и общее недоразвитие речи в целом. Это значительно осложняет процесс их социализации, усугубляет возникающие вследствие логопедических нарушений социальные барьеры.

3. Психолого–педагогические условияформирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями включают:

– учет возрастных особенностей детей и специфики логопедических нарушений;

– создание благоприятной психологической атмосферы;

– использование тренинговых и игровых методик.

Апробация результатов диссертации:

Результаты исследования освещались в рамках следующих конференций:

1. IV Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание в современных условиях: региональный аспект» (Пенза, 29 октября 2021 года).

2. V Всероссийская научно-практическая конференция «Воспитание в современных условиях: региональный аспект» (Пенза, 14 октября 2022 года).

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

1.1 Коммуникативная компетенция и ее развитие в дошкольном возрасте

По нашему мнению, владение коммуникативными способностями означает знание параметров коммуникаций, умение задавать и формировать данные параметры, на основе чего осуществлять управление процессом общения. Когда знания о характеристиках грамотного общения превращается в соответствующие умения, применяемые в разговорах, диалогах и полилогах, спорах и собеседованиях, деловых переговорах, то есть происходит овладевание коммуникативной техникой, можно говорить о сформированных коммуникативных способностях как важном личностном и профессиональном качестве.

Одна из важнейших особенностей социальной жизнедеятельности в целом и любой профессиональной деятельностив условияхсовременного общества является комплекс умений по ведению диалога, организации коммуникативного процесса, адекватного общения. Реализация указанного диалога возможна как в индивидуально-личностной форме, так и в форме социального диалога, в ходе которого формируется общественное мнение.

Одна из коммуникативных способностей – способность к диалогическому общению является наиболее значимой в плане социального функционирования индивида, поскольку от того, насколько человек способен не просто слушать, но и слышать и демонстрировать это собеседнику, а также вчувствоваться в его внутренний мир, зависит продуктивность общения, достижение взаимопонимания и отсутствие конфликтов. Также в диалогическом общении важно уметь аргументировать свою точку зрения, опираясь на разумные доводы и в рамках логических законов и здравого

смысла.

Коммуникативные навыки и способности при их комплексном рассмотрении можно объединить в одно понятие – коммуникативная компетенция. Хотя сам коммуникативный подход в последнее время получает все больше критики в силу его заимствованности из западной педагогики, все же мы понимаем под компетенцией способность к чему либо, а под компетентностью готовность к выполнению определенной деятельности, решению тех или иных жизненных или профессиональных задач.

Исходя из этого, коммуникативная компетентность, это готовность индивида к общению на основе сформированных способностей и навыков по эффективного употреблению языковых форм и средств, о чем писал Д. Хьюмос. По мнению Э. Эриксона и И. Шульта, понятие коммуникативной компетенции включает два аспекта: во-первых, сформированные представления о правилах употребления языка в речи, а во-вторых, их практическое применение [44].

В западной педагогике и психологии коммуникативная компетенция изначально определялась как способность ученика к адекватному общению в определенных ситуациях общения и организации вербального общения с соблюдением социокультурных поведенческих норм и принципа коммуникативной целесообразности речевого акта.

Вербальная коммуникация индивидов как принадлежащих к одной культуре и являющихся носителями одного языка, так и к разным культурам и являющихся носителями разных языков, осуществляется посредством содержащихся в языке (или разных языках) средств. Ведь языковая система имеет определенную социальную ценность, единство и общеобязательность для всех представителей той социальной группы (чаще всего этнической), в культуру которой входит данный язык.

Язык – это целостный и в тоже время сложный и многообразный глобальный феномен, рассмотрение которого в качестве лишь некоторой

абстрактной системы, оторванной от реальных условий человеческой жизнедеятельности невозможно, поскольку в языке отражаются особенности жизни и психики человека, которые, имея неизменное сущностное ядро, формируются и меняются постоянно в динамичных условиях реальной жизни. Язык – это по сути своей зеркало жизни и трудовой деятельности любого этноса, зеркало общественного развития этноса и, в это же самое время, зеркало, отражающее взаимосвязи данного этноса с другими этносами [42, с. 86].

Из представленных рассуждений видно, что в девяностые годы XX века коммуникативные способности как составляющие коммуникативной компетенции рассматривались в неразрывной связи лингвистическими, социальными, психологическими и культурными аспектами жизнедеятельности человека.

Из сказанного выше можно сказать о значении языка в обществе как средства рефлексии и перцепции социальной реальности и протекающей в ее рамках жизни этноса, являющегося носителем данного языка.

В современных исследованиях в области социолингвистики и психолингвистики уделяется внимание важной конструктивной роли языка в процессах осознания и моделирования социальных интеракций.

Не менее значимая проблема актуализируется, если попытаться оценить способность индивида к трансляции и перцепции в языковой форме информации, которая необходима для продуктивного взаимодействия. Для того, чтобы обозначить адекватность индивида в определенной коммуникативной ситуации, то, что он готов четко и понятно выражать в языке ту информацию, которую он хочет в данный момент времени сообщить, используется понятие, которое предложил Н. Хомски, – «компетенция». Он считает, что компетентность говорящего или слушающего включает:

1) продуцирование и понимание неограниченного числа адекватных с точки зрения норм языка предложений на основе ранее усвоенных знаков

языка и правил, по которым они соединяются;

2) суждение о высказывании, то есть усмотрение формального сходства или различия в значении двух языковых выражений [43].

Б. Малиновский заложил структуралистскую парадигму, согласно которой язык культурными антропологами понимается как наделенный важнейшим значением порождающий культурную реальность фактор [25]. Язык рассматривается в качестве главной формы взаимодействия людей в обществе. Если дистанцировать друг от друга понятия «язык» и «речь», то понимается в качестве обобщенной, абстрагированной из реальности нормы человеческой речевой практики. В это же самое время изучать коммуникативные процессы значит тщательно анализировать саму эту практику, рассматриваемую на фоне конкретных ситуаций социокультурных взаимодействий.

Концепцию данного контекста, который позволяет понять культурные функции языка, разработали известные лингвисты Дж. Хаймс, Р. Ферс, Э. Сэпиром, Р. Якобсон и другие. Согласно их взглядам, отправной пункт анализа речевой коммуникации должен включать не структуру или систему языка или языковой код, а речевую субкультуру и речевой коллектив, или любую другую категорию, способствующую выделению социокультурного контекста.

Если Н. Хомский считал, что коммуникативная компетенция - это врожденная способность каждого человека, то Д. Хаймс и ряд его сторонников считают ее навыком, формирующимся, когда индивид взаимодействует со своим социальным окружением. Процесс формирования коммуникативных способностей, таким образом, зависит от социального опыта индивида, с одной стороны, и стимулов, порождающих акты социальной коммуникации – с другой.

Как утверждает Д. Хаймс, лингвистическую компетентность как элемент коммуникативной компетентности определяют следующие параметры:

- реализуемость указывает на те психологические факторы, которыми ограничиваются размер и смысловая глубина грамматически верных высказываний (это связано прежде всего с возможностями памяти, понимания, восприимчивостью и т.д.);

- грамматическая правильность как способность к порождению предложений, соответствующих принятым в даннйо культуре правилам грамматики;

- приемлемость как соответствие того или иного высказывания определенной ситуации социальной жизнедеятельности и взаимодействий;

- встречаемость заключается в частоте, вероятности употребления той или иной языковой единицы.

Итак, коммуникативные способности, с одной стороны, определяются возможностями самого человека, а с другой – на нее влияют приобретенные знания, навыки и даже ценностные ориентации» [34, с. 96-97].

Установление взаимосвязей между культурными и языковыми феноменами имеет самое непосредственное отношение к предмету нашего исследования – формированию коммуникативных способностей подростков в ходе спортивной деятельности, так как последняя, как и любая другая деятельность предполагает общение, то есть участие в коммуникативных актах, осуществление коммуникативной деятельности.

В современной науке понятие коммуникативной деятельности означает не только использование определенного языка как знаковой системы, но, в первую очередь, как феномен социальной жизни, не менее важный, по сравнению с иными видами деятельности. Коммуникации являются связующим звеном, обеспечивающим интегрированность индивида в общество. Без полноценной коммуникации индивид лишается возможности познания и преобразования действительности. Необходимость коммуникации обусловлена ее значимостью для взаимопонимания людьми друг друга и поддержания общественной солидарности.

Коммуникация как вид деятельности, по сравнению с иными видами

деятельности человека в обществе, имеет свою специфику, которая состоит в том, что содержание индивидуального сознания переходит в сферу коллективного сознания, становясь его достоянием. Это, в свою очередь, позволяет обосновывать, планировать и организовывать любые виды совместной деятельности хотя бы в краткосрочном периоде [15, с. 5]. Адекватное общение как обмен мыслями, чувствами, эмоциями возможно также при условии употребления языковых средств с обязательным учетом действующих в обществе норм и ценностей, принятых установок и сформированных мировоззрений.

В рамках современной социолингвистики коммуникативная компетенция понимается как система, которая позволяет сбалансировать существующие языковые формы, определяемые с опорой на уровень языковой компетенции субъекта общения в условиях определенного социального контекста.

По словам исследователей, коммуникативная компетенция – это сложный поликомпонентный феномен, структура которого состоит из таких взаимосвязанных компетенций, как: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, дискурсивная, стратегическая и социальная. Данные компоненты, которые содержит в себе коммуникативная компетенция, находятся в тесной взаимозависимости и взаимосвязи.

Дальнейшее свое развитие коммуникативная компетенция как научный термин получает в трудах М.Свейна и М. Кэнела, которые представили ее структуру как состоящую из следующих элементов:

1) грамматическая компетенция – уровень освоения говорящим языкового кода, включая знание лексики орфографии, пунктуации, офоэпики, грамматики и синтаксиса;

2) оциолингвистическая компетенция – способность к уместному использованию и пониманию грамматических форм в различных социолингвистических контекстах (например, спортивная тренировка, соревнования, сборы, общение с командой, тренером и т.д.), когда

выполняются отдельные коммуникативные функции (описание, повествование, убеждение, запрос информации и т.д.);

3) дискурсивная компетенция, или компетенция высказывания – это способность к соединению отдельных предложений в цельные сообщения, то есть осуществление дискурса с использованием разнообразных синтаксических и семантических средств;

4) стратегическая компетенция – способность к использованию речевых и неречевых средств, если возникает риске разрыва коммуникации из-за недостаточного уровня «компетенции дискурсанта или из-за внешних помех» [1, с. 20-21].

Структурная модель коммуникативной компетенции М. Кэнела и М. Свейна, предложенная предложил Я. Ван Эком, была дополнена двумя принципиально новыми субкомпетенциями: социальной и социокультурной. Под социальной компетенцией понимается как наличие желания общаться, так и необходимый для реализации данного желания уровень самоуверенности, дополняющий эмпатию и способность к функционированию в разнообразных коммуникативных ситуациях. Социокультурная компетенция понимается как наличный у индивида уровень осведомленности о том социокультурном контексте, в котором осуществляется определенный коммуникативный акт.

В большей часть возникших позже концепций коммуникативной компетенции было добавлено в качестве ново подкомпонента способность к владению национальной культурой. БахманЛ. и Палмер А. в 1982 г. предлжили модель так называемой «коммуникативной языковой способности», состоящей из трех основных компонентов: языковой компетенции, стратегической компетенции и психофизиологических механизмов.

Еще позже Бахманом было конкретизировано содержание каждого из структурных элементов, составляющих коммуникативную компетенцию. Так, каждую языковую компетенцию данный автор определил как «знание

языка» и подразделил на два ключевых типа способностей, среди которых организационные и прагматические.

Организационные способности включают грамматическую и текстуальную, а прагматические – иллокутивную и социолингвистическую. В свою очередь, каждая из данных четырех способностей тоже включает в себя более мелкие структурные подкомпоненты. Так, в состав грамматической компетенции входят лексика, морфология, синтаксис и орфография, в структуру текстуальной – когезия и риторическая организация. Иллокутивная компетенция состоит из способности к выражению мыслей и эмоций, манипулирующей способности, эвристической способности и способности творческой. Социолингвистическая компетенция означает сензитивность к стилевым и диалектным различиям в речи, естественное использование языка (аутентичность), адекватное понимание риторических фигур и культурных феноменов.

Далее шло возникновение новой терминологии, и уточнялись взаимоотношения между понятиями коммуникативной компетенции и осведомленности в области этнокультуры. Термину «культурная компетенция», в котором отражается опосредованность коммуникации этнокультурой, противопоставляется термин «интеркультурная» компетенция, означающий способность к взаимодействию и общению в различных межкультурных контекстах. Под интеркультурной компетенцией как частью коммуникативной компетенции понимается способность к адекватному и гибкому поведению в ситуациях непосредственной встречи с проявляющими свои действия, позиции и ожидании представителями иных культур.

Концепция коммуникативной компетенции М. Халидея основана на утверждении о взаимосвязи между тремя «мирами» – текстом, его идеей и интерпретаторами. Данный исследователь сделал предположение о иной степени определенности «миров» текста и его идей, то есть норм и

содержания предложений, по сравнению с «миром» интерпретаторов, то есть тех индивидов, которые участвуют в коммуникации.

Концепция Р. Клиффорда определяется как трехсекционная, так как в ней способность к адекватному общению состоит из функции, тематики и точности поведения в коммуникативных актах.

У отечественных исследователей под коммуникативной компетенцией понимается способность и готовность к осуществлению общения, участию в коммуникативных актах [1]. В структуре ее большинством исследователей выделяются такие компоненты, как: социокультурная, страноведческая, лингвострановедческая.

Таким образом, коммуникативная компетенция – это комплекс коммуникативных способностей, связанных прежде всего с владением языком в определенных социокультурных контекстах. Данные способности обеспечивают возможность общения, а значит успешной социальной адаптации, личностного развития и достижения успеха в обществе. Особое значение коммуникативные способности имеют в дошкольном возрасте, так как это период формирования личности ребенка как самостоятельного субъекта социальных действий, время стремления к свободе от родительской опеки родительских авторитетов.

Относительно личностного развития, прохождения социализации и становления ребенка как психологически зрелой личности несомненную важность имеет именно старший дошкольный возраст. Данный этап жизни знаменует собой образование и закладывание в психике ребенка принципиально новых поведенческих механизмов.

На данном этапе складывается фундамент будущего зрелого индивида – полноценной личности. Это проявляется, прежде всего, в складывании разрозненных мотивов и потребностей в единую устойчивую структуру. Также это выражается в возникновении потребностей социального уровня. Ребенку в таком возрасте становится важно, чтобы его мнение уважали и с ним считались, как со взрослым, чтобы он был приобщен к значимым для

других, «серьезным» делам, чтобы был, как «взрослый». Еще одной социальной потребностью является признание в кругу сверстников: старшие дошкольники интенсивно выражают интерес к различным групповым видам деятельности, в которых они стремятся быть первыми. Также формируется, появляется потребность в соблюдении социальных (прежде всего моральных) норм, что говорит о развитии морального сознания, мотивация становится опосредованной и формирует фундамент произвольного поведения. В старшем дошкольном возрасте происходит усвоение сложившейся в обществе ценностно-нормативной системы, которая включает обычаи, традиции, семейные правила поведения, нормы морали моральных норм и правил поведения в обществе. И на основании этого ребенок поступает по своей воле не так как, ему диктую желания, а так, как нужно. Например, ребенку хочется посмотреть мультфильм, но мама до этого попросила убрать игрушки в другой комнате – и он убирает игрушки, потому что понимает: так надо.

В старшем дошкольном возрасте ребенок постепенно лишается присущей ему ранее наивности и детской непосредственности, когда он мог спросить или сказать все, что думает, и не скрывать своих чувств и мыслей. Такое изменение объясняется выделением самосознания, когда ребенок начинает выделять себя из внешнего мира и отделять свой внутренний мир от окружающего.

Старшим дошкольникам свойственно поведение, определяемое их непосредственными и значимыми в данный момент времени желаниями и эмоциями. У них переживание как часть психического мира и поступок как проявление во внешнем мире являются неразделимым целым: возникло желание – делаю. Например, захотел в магазине игрушку (пусть даже дорогую) – сразу же попросил у родителя. Такая неразделенность внутреннего и внешнего и создает основания для детской наивности и непосредственности. Поэтому о характере старшего дошкольника, его мировоззрении можно легко судить по поведению – он открыт для

окружающих. Когда же ребенок начинает осмысливать свои действия, рефлексировать свои чувства и поведение, то непосредственность утрачивается: чувство и действие разделяются мыслью, а поступки становятся опосредованными тем, что думает ребенок по поводу должного и недолжного, хорошего и плохого, допустимого и недопустимого. Он начинает действовать осознанно в каждой из областей своей жизни, собственные интересы и желания, отношения со сверстниками, отношения с близкими.

Значимым достижением последнего этапа дошкольного этапа жизни является то, что ребенок осознает свое социальное «Я», в его внутреннем мире складывается определенная социальная позиция, то есть понимание места, занимаемого ими в обществе. На ранних этапах жизни дети не воспринимают себя в качестве членов общества, занимающих определенную социальную позицию. А позиция эта в силу объективных обстоятельств соответствует начальному этапу жизни и отсутствию личностной зрелости: с правовой точки зрения это начальный уровень дееспособности, когда самостоятельно он может совершать лишь самые незначительные действия (например, обменять одну конфету на другую). Но отсутствие осознания ведет к тому, он считает такое положение естественным и нормальным, а скорее даже не задумывается об этом. Когда же происходит формирование социального Я, то столкновение с препятствиями на пути реализации своих потребностей (быть, как взрослый, проявить себя и свою самостоятельность) ведет к неосознанному протесту. Если новые потребности, возникающие у детей этих возрастов, не находят реализации в рамках того образа жизни, который они ведут, это вызывает неосознанный протест и сопротивление.

Дошкольник примерно к 6 годам приходит к осознанию разрыва между позицией, отведенной ему в обществе, и собственными возможностями и потребностями. В результате его устремления направляются к более «зрелому» социальному статусу и соответствующей данному статусу новой деятельности, имеющей значимость как для самого ребенка, так и для

окружающих людей (как правило, близких) значимость. Когда формируется данное качество, то дошкольные виды деятельности перестают быть интересными ребенку [4].

Возникновение подобной установки является закономерным результатом всего предшествующего психического становления ребенка и проявляется тогда, когда он начинает осознавать себя и как субъекта деятельности (общения, игры, доступного учения, доступного труда), и как участника общественных отношений, пусть даже на уровне первичных социальных групп. Если смена социального статуса не происходит своевременно (например, ребенок готов к переходу в школу в 6 лет в том числе и в плане формирования социальной субъектности, а он остается в дошкольном образовательном учреждении до 7 лет), то он начинает испытывать неудовлетворенность [6].

Старший дошкольник начинает постепенно выделять себя в структуре межчеловеческих отношений, у него происходит образование собственной социальной позиции и он стремится занять тот социальный статус, который соответствует его социальному Я. У старшего дошкольника формируется способность к рефлексии собственных чувств и переживаний, стабильная самооценка и определяемое ей восприятие успехов и неудач (здесь важна адекватная самооценка, т.к. в случае завышенной самооценки, равно как и заниженной, неудачи будут восприниматься чрезмерно тяжело, а успехи при завышенной – как само собой разумеющееся, а при заниженной – как очередное свидетельство собственной никчемности).

Формирование самосознания означает образование во внутреннем мире ребенка целостной совокупности оценок, образов и представлений, в которых преломляется он сам. Наряду с самосознанием тесно связанной с ней во внутреннем мире ребенка в старшем дошкольном возрасте выделяется самооценка, выражающая ответ ребенка на вопрос, какой Я. Неразрывность самосознания и основывается на том, что любое описание себя, вынесенное суждение о себе так или иначе включают элемент самооценки. С другой

стороны, мнение о своих качествах, возможностях порождают оценивание себя.

В ходе развития ребенка в его внутреннем мире складывается образ не только наличных возможностей и свойств, то есть реальное Я, но и идеальное Я, то есть представление о том, каким он должен быть и какими должны быть его возможности, способности, качества личности и т.д. И чем больше расхождение между этими двумя «Я», тем меньше уровень эмоционального благополучия [7].

Рассматриваемый нами период возрастного развития – это время формирования зачатков рефлексии, когда ребенок начинает осмысливать собственный переживания, эмоции, поступки и деятельность, и соотносить их с тем, что выражают по данному поводу окружающие. Это способствует повышению реалистичности самооценки старших дошкольников, а если ситуации и виды деятельности являются типичными, то самооценка становится практически адекватной. Если же ситуации и виды деятельности нетипичные для конкретного ребенка, то самооценка, как правило, является завышенной: ребенок преувеличивает свои возможности.

Наиболее значимым фактором формирования детского самосознания является опыт детско-родительских отношений, так как именно в ходе общения со значимыми взрослыми у ребенка формируется самооценка за счет образования и накапливания представлений о самом себе и своих возможностях. Здесь многое зависит от педагогической грамотности родителей и того, насколько они адекватно воспринимают своего ребенка, его потребности и возможности.

В течение всей своей детской жизни взрослый в сознании ребенка предстает в качестве непререкаемого авторитета. И чем меньший возраст у ребенка, тем менее критично его отношение к оценкам взрослых его поступков и поведения в целом. Для раннего и младшего дошкольного возраста характерно то, что опыт индивидуальной деятельности не играет большой роли в развитии детского самосознания. Такие представления

расплывчаты и нестабильны, быстро стираемы, если суждения о поведении ребенка и оценки значимых взрослых будут им противоречить.

А в старшем дошкольном возрасте данный вид представлений (источником которых является деятельность) становятся все более осознанными, а значит, закрепляются в мировоззрении ребенка и складываются в единую систему. На данном этапе возрастного развития высказанные окружающими оценки и мнения проходят своеобразную «фильтрацию» через опыт собственной деятельности ребенка, и он соглашается с ними лишь при условии отсутствия явного разрыва между представлениями других, выраженными в высказанных суждениях и собственных установках, представлениях и образах, закрепленных в самосознании и самооценке. В обратном же случае, когда внешнее расходится с внутренним, ребенок начинает протестовать, что ведет к обострению кризиса 6-7 лет. Представления старшего дошкольника о самом себе часто далеки от адекватных из-за объективно скудости индивидуального опыта и ограниченных возможностей самоанализа [9].

В рамках проблематики нашего исследования, определенной во введении диссертации, важным представляется следуемое из выше представленных рассуждений положение о том, общаясь с членами семьи, старший дошкольник усваивает правила, действующие в обществе, присущие данной культуре ценности и образцы поведения, типичные способы действий в тех или иных ситуациях. В ходе общения со взрослыми активизируются и наиболее значимые достижения ребенка в различных областях деятельности. При этом, в течение всего дошкольного периода данная потребность трансформируется по своему содержанию. Так, младенцам нужны внимание и доброжелательность; для детей раннего возраста важны кооперация и помощь со стороны взрослых; младшие и средние дошкольники испытывают потребность в уважении со стороны взрослых, а также в удовлетворении своей любознательности. В старшем дошкольном возрасте особую значимость приобретают взаимопонимание и сопереживание со стороны

взрослых. При этом, динамика содержания потребности в общении происходит за счет накопления ее представленных выше составляющих.

Наиболее значимым новообразованием в психике старшего дошкольника является способность и потребность во внеситуативно-личностном общении, проявляемое в значимости для ребенка взаимопонимания и эмпатии со стороны взрослого. Данная потребность означает ничто иное, как устойчивая ориентация на совместную со взрослым оценку событий в окружающем мире, всего того, что происходит в жизни, как их совестной – семейной, так и внешней, участниками которой являются другие люди.

Первыми взрослыми, с которыми начинает общаться ребенок, и посредством чего социализируется, являются его родители, его семья.

Дошкольный период возрастного развития является этапом, когда закладывается фундамент всей социализации, состоящий из тех жизненных навыков, которые необходимы на повседневном уровне: бытовые, коммуникативные, двигательные и т.д.Важнейшим субъектом в социальном становлении и развитии дошкольника выступает семья. Именно родители являются первыми воспитателями и учителями для каждого, обеспечивают ему чувство безопасности и комфорта. И только после семье в процесс социализации включается дошкольное образовательное учреждение в форме преимущественно воспитательной работы и отчасти, учебной. Поэтому развитие ребенка, в том числе и речевое, во многом определяется социально-психологическим климатом в семье, уровнем педагогической грамотности родителей и тем, насколько семья соответствует статусу первисного агента социализации [5].

Эмоции старшего дошкольника становятся все менее спонтанными, подверженными одномоментным порывам и импульсам. Хаотические переживания постепенно сменяются устойчивыми чувствами, среди которых, справедливость, принадлежность к группе, ответственность, привязанность и другие. Источником удовлетворения и радости становятся собственные

инициативы и следующие из них действия. Старший дошкольник осознает, что он способен к отождествлению себя с другими, а значит и выделению себя на фоне окружающих, у него формируется собственное Я, начинает складываться индивидуальность, представление о том, что он, с одной стороны, часть общества (семьи и близких, группы детского сада, друзей во дворе и т.п.), а с другой – он не такой, как все остальные, он – это он, во многом не похожий на других. Формирующийся внутренний мир (мир субъективных переживаний) обогащается впечатлениями от хода повседневной жизни, взаимодействий с окружающими, собственных действий, успехов и ошибок. Ребенок анализирует не только свои действия, но и переживания по их поводу, в результате чего они становятся более осмысленными.

Ксеми годам, как правило, развитие ребенка подходит к такой точке, когда он становится готов перейти из дошкольного образовательного учреждения в школу. Так из присущего дошкольникам любопытства вырастает интерес к учебе и знаниям, постепенное развитие когнитивной сферы и входящих в нее способностей обеспечивает формирование теоретического мышления, коммуникативные умения становятся фундаментом для развития способности к учебной коммуникации и кооперации; во многом основанная на волевых качествах произвольность мышления и деятельности, которая сменяет собой спонтанность, способность к преодолению затруднений в учебе, освоению все новых и новых знаний, переходу на все более сложные уровни развития учебных навыков.

Важное значение в развитии старшего дошкольника имеет речевая деятельность, поскольку она служит важнейшим средством взаимодействия ребенка с окружающим миром, в ходе которой он осуществляет коммуникацию, реализует потребность в общении, пополняет кругозор, а также лексический запас [5].

В психолого-педагогической литературе на основе комплексного анализа, учитывающего взаимосвязь морфологической и синтаксической

сторон языка, определяется периодизация развития грамматического аспекта речи.

Период 1. Ребенок способен формулировать предложения, включающие лишь аморфные слова-корни (он начинается примерно в 1 год 3 месяца и завершается примерно в 1 год 10 месяцев).

Этап 1.1.Ребенок формулирует однословные предложения, а на втором – предложения включают уже несколько слов-корней.

На данном этапе (от 1 года 3 месяцев до 1 года 8 месяцев)ребёнок пользуется лишь отдельными словами в качестве предложения (это и называется однословными предложениями). В его речи присутствует лишь незначительное число слов, на которые он опирается для артикуляции своих импульсов, желаний, переживаний и т. д. При этом, чтобы конкретизировать смысл фраз, дети во многих случаях применяют средства невербальной (жесты) и паравербальной(интонацию) коммуникации. Первыми словами, которые появляются в речи ребенка, являются аморфные слова-корни, у которых определенная грамматическая форма отсутствует. В разных высказываниях ребенок использует их в одинаковом фонетическом оформлении, без каких-либо изменений. Преобладающая часть лексического запаса ребенка состоит из существительных, которые обозначают наименования конкретных людей, вещей, а также звукоподражания (например, гав-гав) и лепетные слова (например, ди).

Этап 1.2. (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев) – этап предложений из нескольких слов – корней.

На этом этапе (длится от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев)у ребёнка формируется способность к синтезу в одной фразе сначала двух слов, затем трех, т.е. к все более развернутым высказываниям. Однако, грамматическую связь между словами он устанавливать еще не может. Объединение слов в высказывании происходит только посредством интонации и на основе общности ситуации. При всем этом, для используемых в предложениях слов характерна одинаковая аморфная,

неизмененная форма. Если это существительное, то его форма – это либо именительный падеж единственного числа, либо вообще усечённая, искажённая, неизменяемая. Если это глагол, то он используется или в неопределённой форме, или в форме второго лица повелительного наклонения (неси, клади).

Рассмотрение высказываний детей на данном этапе не позволяет увидеть, что дети способны к пониманию в речи окружающих лишь общего содержания, общего смысла слова, который выражен в его лексической основе. На формальном уровне отсутствует различение знаковых средств языка вне сферы его восприятия. Так, если ребенок воспринимает форму слов (дом, дома, домой, домом и т.д.) он улавливает только их общую часть (дом).

Используя различные сочетания аморфных слов-корней ребёнок выбирает должную грамматическую форму и использует одну и ту же форму слова в разных словосочетаниях.

Период 2. Ребенком усваивается грамматическая структура предложения (длится примерно от 1 года 10 месяцев до 3 лет).

Данный период включает в себя три этапа:

2.1. Этап. Ребенок формирует первые формы слов (длится от 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца).

Первый этап второго периода характеризуется появлением первых форм слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении.

В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой форме, на этом этапе ребёнок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова.

2.2. Этап, когда ребенок начинает применять флексийную языковую систему, чтобы выражать синтаксические связи слов (длится от 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев).

Второй этап второго периода – этап использования системы флексий, для выражения связи слов (от двух лет одного месяца до двух лет шести месяцев). Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонения имени спряжения глаголов. Из-за сложности связанной с множеством возможных окончаний и словообразовательных суффиксов системы русского языка ребёнок не может одновременно усвоить все формы словоизменения [8].

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительный, родительный, творительный.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме второго лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако, в прошедшем времени ещё смешиваются формы мужского, женского и среднего рода.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до пяти-восьми слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложные предложения с союзами.

2.3. Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 месяцев – 3 года).

Третий этап второго периода – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от двух лет шести месяцев до трёх лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что происходит усвоение основных, наиболее функциональных, грамматических элементов языка флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе-толе), но этот период не продолжителен.

Таким образом, к школьному возрасту, ребёнок овладевает в основном всей системой практической грамматики.

В школьном возрасте дети уже сознательно усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи – письменной речи.

К концу дошкольного периода подходит к завершению долговременный и трудный процесс формирования речи. Именно к 7 годам вербальная сторона общения становится преобладающей, речь выходит на первый план по сравнению с другими средствами общения. Параллельно развивается мышление, которое будучи сначала только наглядно-образным, постепенно дополняется и абстрактно-понятийным (на основании которого и формируется столь необходимое в учебной деятельности теоретическое мышление). Ребенок не только начинает говорить на своем языке, но и думать на нем.

Взаимосвязь мышления и речи обеспечивает развитие ее фонематической стороны. Происходит формирование тонких и узко дифференцированных звуковых образов слов и звуков, чем обеспечивается их правильное произношение.

На протяжении всего дошкольного возраста при нормальных условиях развития и отсутствия ограничений здоровья, препятствующих этому, обогащается лексический запас ребенка. Условия жизни определяют то, с какой интенсивностью идет обогащение словарного запаса. Если ребенку создаются условия в семье (с ним постоянно общаются, ему читают детские книги, занимаются взрослые) и он посещает дошкольное образовательное учреждение, то словарный запас пополняется систематически. Если какие-то из данных факторов ослаблены или нарушаются, то и словарное развитие идет с меньшей степенью интенсивности.

Также у старших дошкольников формируется грамматическая сторона речи. Дети в дошкольном возрасте усваивают как особенности морфологии (структуры слов), так и синтаксиса (построение словосочетаний и

предложений). Ребенок возрасте от 3 до 5 лет в ходе освоения вербальных навыков по сути осваивает новую для себя реальность – языковую. Старший дошкольник правильно понимает слова, но использует их в своей речи специфически, порой дети создают новые, оригинальные слова, но по тем законам, которые есть в грамматике родного языка, что иногда именуется словотворчеством.

Освоение ребенком грамматических форм родного языка и формирование серьезного и активного лексического запаса дает ему возможность в старшем дошкольном возрасте выйти на уровень контекстной речи. У него формируются способности к пересказу прочитанной сказки или детского рассказа, описанию увиденной в книге картинки, ясному изложению собственных впечатлений от прочитанного или увиденного. При этом, это не означает полного исчезновения ситуативной речи: она остается, но проявляется, когда ребенок говорит на повседневные темы или рассказывает о том, что вызвало у него яркий эмоциональный отклик. Специфику ситуативной речи легко понять из их рассказов о просмотренных мультфильмах, видеороликах, о мобильных и компьютерных играх. Такие рассказы характеризуются сбивчивостью, торопливостью, пропусками слов и даже целых фраз.

На формирование грамматической стороны речи большое влияние оказывают не только взрослые, близкие к ребенку, но и средства массовой коммуникации, и прежде всего интернет и телевидение. А если учесть, что языковая культура современного медиапространства является, как и вся медиакультура, по преимуществу массовой, а значит, ориентированной на коммерческую выгоду и завоевание популярности ценой примитивизма, использования низкопробных выражений, вплоть до сленга и мата, то и влияние ее на речевое развитие старших дошкольников можно оценить, как если не негативное, то противоречивое, включающее множество рисков. Этим еще раз подтверждается значимость семье в развитии вербальной сферы старших дошкольников.

Для детей дошкольного возраста характерно овладение всем набором форм устной речи, которые свойственны взрослым. В его речи появляются сообщения развернутого плана – монологи и рассказы, посредством которых ребенок транслирует окружающим его людям информацию, новую для него, а также свои впечатления по поводу узнанного, увиденного и услышанного, связанные с этим переживания. В коммуникации со сверстниками проявляется диалогическая речь, с помощью которой один старший дошкольник может указывать другому, что и как делать, оценивать действия других, координировать совместные игровые действия и т. д.

При помощи эгоцентрической речи старший дошкольник планирует и регулирует свою деятельность. Артикулируемые им монологи содержат констатацию тех трудностей, которые встают у него на пути при осуществлении тех или иных действий, дальнейших планов действий и способов их реализации. То, что в речи старшего дошкольника возникают новые формы, обусловлено прежде всего актуальными для данного возрастного периода задачами: именно при переходе от дошкольного возраста к школьному важнейшим фактором развития вербальной коммуникации становится общение со сверстниками. Но это не означает, что общение со взрослыми отходит на второй план. Скорее, дети в этом возрасте отводят взрослым особую роль – роль всезнающих эрудитов, у которых можно спросить все, что интересно. При наличии у ребенка доступа в интернет начинает осваиваться и виртуальная форма коммуникации, имеющая свою специфику и свои риски и противоречия.

Проявлением коммуникативной функции языка является диалогическая форма речи [25].

Любознательность ребенка, порождающая внеситуативно-познавательную форму общения, когда ребенок задает взрослым вопросы о том, что его интересует, ведет к пополнению лексического запаса, а также неявному усвоению правил грамматики. Помимо этого, в ходе подобного общения старший дошкольник учится строить более сложные и

содержательные диалоги и самостоятельно рассуждать. Овладение устной речью является одним из критериев успешного завершения ребенком дошкольного периода возрастного развития [6].

Но успешность развития дошкольника зависит от тех условий, в которых он находится, а также от состояния здоровья. С одной стороны, это социальная ситуация развития, которая включает прежде всего семью, особенности детско-родительских отношений, семейного климата, стиль воспитания, педагогическую компетентность родителей и т.д., а с другой стороны, это особенности физического и психического развития ребенка, состояние его здоровья, наличие или отсутствие заболеваний. Особенности в развитии наблюдаются у детей с ограниченными возможностями здоровья, так как стойкие нарушения в психическом и/или физическом здоровье так или иначе затрудняют общее развитие ребенка, препятствуют его нормальной социализации, создают барьеры для деятельности, проявления себя и тем самым развития способностей.

1.2 Особенности развития коммуникативной компетенции у дошкольников с нарушениями речи

Нарушения речи часто встречаются у детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья. Помимо того, что логопедические дефекты сами по себе создают значительные трудности в психологическом и социальном развитии, такие дети часто имеют и другие, более значимые, дефекты здоровья (например, ослабленный слух, интеллектуальные нарушения, детский церебральный паралич и т.д.)Специалисты, работающие с инвалидами, выделили следующие проблемы (барьеры, с которыми сталкивается семья с ребенком-инвалидом и сам ребенок в нашей стране):

- социальная, территориальная и экономическая зависимость инвалида от родителей и опекунов;

- при рождении ребенка с особенностями психофизиологического развития семья либо распадается, либо усилено опекает ребенка, не давая ему развиваться;
- выделяется слабая профессиональная подготовка таких детей;
- трудности при передвижении по городу (не предусмотрены условия для передвижения в архитектурных сооружениях, транспорте и т.п.), что приводит к изоляции инвалида [24].

К сожалению, барьеры, о которых упомянуто выше – это лишь малая часть тех проблем, с которыми инвалиды встречаются повседневно.

И так, инвалидность – это ограничения в возможностях, обусловленные физическими, психологическими, сенсорными отклонениями. Вследствие этого возникают социальные, законодательные и иные барьеры, которые не позволяют человеку имеющему инвалидность, быть интегрированным в общество и принимать участие в жизни семьи или общества на таких же основаниях, как и другие члены общества. Общество обязано адаптировать существующие в нем стандарты к особым нуждам людей, имеющих инвалидность, для того чтобы они могли жить независимой жизнью [7].

Дети с нарушениями в развитии имеют равные с другими права, но не имеют таких же возможностей их обеспечения. Поэтому они нуждаются в специальной поддержке, специальных программах. Ребенку, который является ограниченным в физическом, психическом или социальном отношении, должны обеспечиваться социальный режим, образование и заботы, необходимые ввиду его особого состояния. Ограниченные возможности – это и правовая проблема, требующая знания и анализа основных законодательных актов, закрепляющих равенство прав здоровых людей и людей с ограниченными возможностями. В основе такого анализа могут быть следующие принципы:

1) ребенок с ограниченными возможностями не создает проблемы и трудности, их порождает инвалидность ребенка;

2) инвалидность – это не столько медицинская проблема, сколько проблема неравных возможностей;

3) нет и не может быть готового решения, чудодейственного средства, поэтому надо использовать все, чем располагает общество;

4) новые технологии, которыми пользуются дети с нетипичным состоянием здоровья, не могут заменить признания достоинства и тем более самоуважения, которое дается сознанием собственной полезности.

Часто непреодолимым препятствием на пути к интеграции ребенка в общество, получение им общего образования являются:

- негативное отношение окружающих людей к ребенку с отклонениями в развитии, его интеграции;

- архитектурно-планировочная неприспособленность учреждений социально-образовательной сферы;

- транспортные проблемы;

- отсутствие необходимых технических средств (слуховых аппаратов или специальных дидактических средств).

Психосоциальный статус детей-инвалидов характеризуется тем, что формирование их личности происходит в условиях ограниченного жизненного пространства и коммуникативности, иногда в полной зависимости от посторонней помощи в самообслуживании. И поэтому, несмотря на то, что инвалиды с детства, как правило, обладают высокой внутренней восприимчивостью мироощущений и развитым самоанализом, дающими предпосылки развития творческих способностей, им намного труднее реализовать свои способности, чем другим инвалидам. Отсутствие условий, при которых возникают и развиваются способности, целеустремленность, активность и жизнестойкость, влияет на формирование навыков самостоятельности, адекватных взаимоотношений с окружающими, без которых невозможно гармоничное взаимодействие внешней среды обитания с внутренним миром индивидуума. Это вызывает неуверенность в себе, комплекс неполноценности, ориентирует на потребительское сознание

и иждивенчество, то есть ведет к «синдрому социального инфантилизма». В результате – потенциал личности теряется, а затраты общества на социальную помощь «дивидендов» практически не приносят.

Вследствие наличия социальных барьеров, вызываемых инвалидностью, в воспитании таких детей принимает участие лишь семья, что затрудняет социальную интеграцию детей-инвалидов. У них слабо сформированы коммуникативные навыки, сведен к минимуму столь необходимый в детском возрасте опыт общения со сверстниками и с взрослыми. Кроме того, происходят деформации в формировании личности, что проявляется в следующем:

- возникает преобладание в мотивационной сфере мотива подчинения взрослому;

- оказывается тормозящее влияние на формирование собственных активных личностных установок;

- проявляется отчетливая тенденция к формированию низкого уровня притязаний, сочетающегося с избирательно завышенной самооценкой в отношении здоровья, что, по-видимому, является защитным механизмом, амортизирующим чувство собственной неполноценности.

Помимо социальной изолированности к негативным социальным последствиям деткой инвалидности относятся:

- переживание недоброжелательного отношения сверстников, чрезмерного внимания окружающих. Это приводит ребенка-инвалида к еще большей замкнутости, нежеланию контактировать с внешним миром. Такой ребенок чувствует себя неполноценным;

- явления госпитализма, так как больные часто находятся в больницах и санаториях длительный период, что негативно отражается на их психологическом самочувствии. Больничный режим всегда угнетающе действует на психику человека, тем более, на психику ребенка;

- разлука с матерью в случае помещения в стационарное учреждение или неполная семья (отцы в 25% случаев оставляют семьи) часто ведет к

дефектам воспитания, а иногда и к недостатку внимания со стороны родителей;

- психический травматизм в связи с лечебными процедурами (операциями) из-за несоответствия надежды ребенка на быстрое излечение и необходимостью длительной реабилитации. Вследствие того, что в больничных учреждениях в нашей стране отсутствуют социальные работники и психологи, ребенок зачастую остается без должной поддержки и психологической помощи;

- затруднения в процессе обучения из-за параличей, гиперкинезов, пространственных нарушений. Это замедляет процесс обучения ребенка, снижает его успеваемость, что пагубно отражается на общем ходе его психосоциального развития;

- сенсорная депривация при часто сопутствующих нарушениях зрения, слуха ведет к снижению мобильности и, как следствие, социально-бытовой и социально-средовой дезадаптации;

- неправильное воспитание по типу гиперопеки (приводит к формированию эгоцентричности, избалованности, застенчивости, эмоциональной незрелости).

Однако многие проблемы решаемы, если имеется соответствующая законодательная база, где прописаны именно механизмы реализации социально-интеграционных мероприятий, был бы закреплен юридически статус интегрированного ребенка и образовательного учреждения, принявшего его. Но пока нормативно-правовые документы подобного содержания отсутствуют.

Социальная значимость здоровья детей, имеющих ограниченные возможности и нуждающихся в активных реабилитационных мероприятиях, в настоящее время стала объектом государственной политики. В этом проявляется гуманистический подход к обеспечению детям достойного детства, включению их в сложную и полноценную социально-культурную и экономическую жизнь общества.

С нашей точки зрения, центральным аспектом государственной социальной политики в области социально-правовой защиты детства должна стать ориентация на институциализацию интегрированного образования - совместного обучения и воспитания детей с различным уровнем развития. Получение нетипичными детьми образования в условиях образовательных учреждений общего типа более всего способствует расширению круга и направленности общения ребенка с ограниченными возможностями, стимулирует процессы его самоидентификации с обычными учащимися, приучает к жизни в среде нормально развивающихся детей. Включенность ребенка с отклонениями в развитии в среду обычных сверстников не только помогает формированию у него социального каркаса, но и способствует развитию обычных детей и подростков, формированию у них толерантного отношения к нетипичности.

Одной из сфер, в которой часто проявляются нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, является сфера вербальной коммуникации. Если в норме речевое развитие проходит соответствующее этапы до становления внеситуативной монологической развернутой речи, то у детей с нарушениями в здоровье речь развивается замедленно, что, в свою очередь, отрицательно сказывается на их социализации.

В большинстве случаев у детей с ОВЗ наблюдаются логопедические проблемы, что негативно сказывается на процессе их социализации.

Ведь важнейшим условием успешной социализации является общение, именно оно составляет основное условие и движущую его социального и психического развития. Именно через это общение ребенок усваивает основные навыки повседневной жизни, ценности и формы деятельности. В общении со взрослым происходит и актуализация важнейших, достижений ребенка в самых разных аспектах практики. Поэтому уровень развития общения ребенка с другими людьми можно рассматривать как важнейший показатель его социального и психического развития. Общение,

коммуникация являются теми важнейшими условиями, в которых ребенок формируется как личность [2]. При затрудненном общении, причиной которого могут служить ограничения здоровья, вызванные инвалидизирующими патологиями, нарушается процесс нормального социального становления ребенка.

Дошкольный возраст является критическим в развитии ребенка, так как это время подготовки к новому периоду – периоду школьного обучения. Первые годы жизни до школы – это период качественной трансформации потребности в общении со взрослым человеком. Если в младенчестве ребенок нуждается в уходе, заботе, внимании и доброжелательности, то в раннем дошкольном возрасте – уже больше в кооперации и содействии; а в младшем и среднем дошкольном возрастах появляются потребности в уважении со стороны взрослого, в удовлетворении потребности в знаниях (а почему, а зачем, а для чего, а это что и т.д.). Для старшего же дошкольника важно, чтобы взрослый его понимал и сопереживал, когда это необходимо. При этом потребности не исключают друг друга, а скорее актуализируются одна за другой, образуя единую мотивационно-потребностную сферу.

Высшим достижением общения в дошкольном возрасте является внеситуативно-личностное общение, которое характеризуется потребностью во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Под этой потребностью понимается стремление к общей оценке происходящего, к созвучному чувству, вызванному общностью понимания явления. Наличие такого стремления свидетельствует о высоком уровне развития общения и о становлении важных нравственных черт личности. Поэтому вопрос о влиянии условий жизни и воспитания на развитие потребности во взаимопонимании и сопереживании имеет особенно важное значение.

При нормальном развитии общения потребность во внимании и доброжелательности взрослого характерна для детей первого полугодия жизни. Она удовлетворяется на уровне экспрессивно-мимических средств: младенцы стремятся к физическому контакту со взрослым, его ласке и

доброму отношению. Для детей дошкольного возраста свойственны более сложные формы потребности в общении (потребность в сотрудничестве, в уважении, в сопереживании. Первыми взрослыми, с которыми начинает общаться ребенок, и посредством чего социализируется, являются его родители, его семья [2].

Если уже у ребенка в силу ограниченных возможностей здоровья наблюдаются проблемы в вербальной коммуникации, и он испытывает затруднения в общении, то это ведет к затруднениям и в его социализации, замедляет процесс социального, а также психического развития. Усугубляется ситуация тем, что коммуникативный барьер носит комплексный характер имеет, который обусловлен кумуляцией действия всех ограничений, возникающих в результате патологии здоровья и деформирующих личность. Расстройство общения, одна из наиболее трудных социальных проблем лиц с ОВЗ, является следствием и физических ограничений, и эмоциональной защитной самоизоляции, выпадения из трудового коллектива и дефицита привычной информации.

Опыт общения ребенка с взрослыми, и в первую очередь с родителями, является тем объективным условием, вне которого процесс формирования детского самосознания невозможен или сильно затруднен. Под влиянием взрослого у ребенка накапливаются знания и представления о себе, складывается тот или иной тип самооценки.

В течение всего дошкольного периода и позже детства взрослый предстает перед ребенком в качестве авторитета, мнение которого непоколебимо. Он безусловно принимает за истину то, что значимые для него взрослые, близкие ему люди (родители, братья и сестры, бабушки и дедушки) говорят о нем. Оценки взрослого для него важнее, чем свои собственные [1].

Это подтверждает важность общения с взрослыми людьми, при нарушении или дефиците которого происходит нарушение самооценки и возникает дезориентация в том, как относиться к своим поступкам, как себя

вести и что делать. Это значительно затрудняет формирование внутренней регуляции поведения.

И поэтому важно, чтобы процесс социализации в это время шел максимально благоприятно, чтобы соблюдались условия развития ребенка и предотвращались возможные риски, возникновение которых возможно под действием как внешних (например, из-за неблагоприятной социально-психологической обстановки в семье), так и внутренних (например, врожденное заболевание, ведущее к ограничению возможностей здоровья) факторов.

Таким образом, у ребенка дошкольный возраст – возраст формирования качеств, необходимых ему для успешной социальной адаптации и прохождения всего процесса первичной социализации. Приоритетную роль в социализации старшего дошкольника играет семья. В семье старший дошкольник обучается, воспитывается. Помимо этого семья представляет своеобразное «убежище» для ребенка. Если что-то случится, ребенок сразу бежит к маме или папе за помощью и поддержкой, за тем, чтобы его пожалели. Старший дошкольник как личность формируется в семье и в дошкольном образовательном учреждении, но первичным агентом социализации должна быть семья, и от степени функциональности семьи зависит процесс усвоения старшим дошкольником социокультурных норм [46].

Рассмотрим особенности вербальной коммуникации дошкольников с расстройствами речи. У них затруднена интерактивная сторона общения, снижена эффективность процесса формирования об окружающем мире, нарушена речемыслительная деятельность, что ведет к задержкам в развитии предметного и иных форм сознания [2].

Общее недоразвитие речи, как уже было сказано, характеризуется резкой задержкой формирования всех компонентов языка. Анализируя самостоятельные высказывания детей с ОНР можно выделить следующие общие закономерности:

- позднее появление речи;

- ограниченный словарный запас;

-грубые нарушения грамматического строя;

- выраженные недостатки звукопроизношения.

Характер проявления речевой недостаточности неоднороден, в связи с чем Р.Е. Левиной была разработана схема периодизации симптомов общего недоразвития речи, где двумя полюсами выступают, с одной стороны, полное отсутствие вербальных средств коммуникации, а с другой, – сложные и развернутые формы связной речи, которым присущи, однако, некоторые признаки недоразвития как на уровне фонетики и фонематики, так и на уровне лексического и грамматического строения речи [27].

Вербальная коммуникация имеет свою специфику на каждом из уровней речевого развития – рассмотрим их.

1. Дети первого уровня речевого развития практически не имеют способностей к вербальному общению. Главными средствами их вербальной коммуникации служат лепетные слова, звукоподражания, обрывочные существительные и глаголы, имеющее бытовое содержание, обрывочные фрагменты лепетных цепочек. При этом, фонетико-фонематическая сторона речи характеризуется смазанностью, отсутствием четкости и крайней неустойчивостью.

Дети, находящиеся на данном уровне речевого развития, не применяют морфологические элементы для выражения грамматических отношений. Для их речи свойственно преобладание корневых слов, в которых отсутствуют флексии. Каждая «фраза», произносимая таким ребенком, включает лепетные элементы, посредством которых последовательно реконструируется обозначаемая ими определенная ситуация, при этом наряду с вербальными используются невербальные средства общения – поясняющие жесты. Для каждого из включаемых в такую «фразу» слов характерна многообразная соотнесённость, а вне определенного контекста оно не может подлежать пониманию со стороны окружающих.

Свойственного для первого уровня речевого развития и то, что здесь применяются однословные предложения. Период, когда используются однословные предложения, то есть такие, которые состоят из аморфных слов-корней, может встречаться и у детей, речевое развитие которых проходит без отклонений. Но в таком случае он длится от 5 до 6 месяцев и характеризуется использованием небольшого числа слов. В случае же тяжёлого недоразвития речи данный период сохраняется долгое время. У детей, чье речевое развитие проходит без явных нарушений, рано формируется способность к использованию грамматических связей между синтаксическими единицами («дай ломока» – дай молока), которые могут сосуществовать с бесформенными вербальными образованиями, постепенно вставая на их место. У детей же, имеющих общее недоразвитие речи, объём предложения может расширяться до 2-4 слов, но синтаксические конструкции не исправляются на правильные, он так и продолжает пользоваться неверно оформленными связками слов (например, «Матиктиде туя» – Мальчик сидит на стуле) [11].

Дети с общим недоразвитием речи полностью не способны или способны лишь к начальному этапу понимания значений грамматических трансформаций слов. Вне ситуационно ориентирующих признаков, дети с таким нарушением не способны к тому, чтобы отличить форму единственного числа существительного от формы множественного числа, выделить прошедшее время глагола, по сравнению с другими временами, отличить форму мужского рода от формы женского рода и т. д. Помимо этого, они не способны к пониманию значений предлогов. Воспринимая обращённую к ним речь, первостепенным в их восприятии оказывается лексическое значение слова.

2. Переход ко второму уровню развития речи (начатки общеупотребительной речи) характеризуется, что, к жестам и лепетным словам добавляются, хотя и в искажённом виде, но постоянные в использовании общеупотребительные слова. В то же самое время

формируется способность к выделению и различению определенных грамматических форм, хотя это касается только тех слов, окончания которых являются ударными (например, встает – встают, пол – полы и т. д.) и относится лишь к некоторым грамматическим конструкциям.

Благодаря способности к различению определенного ряда грамматических форм (по сравнению с первым уровнем речевого развития, рассмотренным выше), происходит явное развитие способности к осмыслению обращённой речи, к ориентированию на морфологические элементы речи, по которым дети могут различать смыслы различных высказываний.

Это касается прежде всего дифференциации и осмысления форм единственного и множественного числа таких частей речи, как существительное и глагол, а также мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. На данном уровне речевого развития остаются затруднения в осмыслении форм числа ирода прилагательных.

Условием различения значений предлогов является хорошо знакомая ситуация. Способность к усвоению закономерностей грамматики в значительной мере касается лишь тех слов, которыми дети стали активно пользоваться на самых ранних этапах речевого развития.

Способность к рассказыванию по картине или по вопросам проявляется на примитивном уровне: используются краткие, хотя и грамматически более верные, фразы, по сравнению с первым уровнем развития речи. Однако, то, что грамматический строй речи сформирован в недостаточной мере, легко проявляется при столкновении с более сложным речевым материалом или редко используемыми синтаксическими единицами. Формы числа, рода и падежа на данном уровне речевого развития не способствуют дифференциации смыслов. Словоизменение является случайным, вследствие чего при его применении встречается множество различных ошибок.

К серьезным затруднениям приводит детей на втором уровне речевого развития применение предложных конструкций: в большинстве случаев

предлоги они игнорируют, а существительные употребляют в исходной форме, либо нужный предлог подменяется другим. Что касается союзов и частиц, то они в речи используют в очень редких случаях.

3. На следующем уровне речевого развития формируется развёрнутая фразовая речь, которой свойственны определенные проявления недоразвития лексико-грамматической и фонетико-фонематической сторон.

Дети, находящиеся на втором уровне речевого развития, способны к коммуникации с окружающими, но только при условии нахождения рядом родителей, которые дают соответствующие комментарии их высказываниям. Несмотря на наличие серьезных затруднений в свободном общении и самостоятельном вступлении и поддержании контактов, старшие дошкольники с таким речевым развитием используют все элементы синтаксиса, способны к адекватному использованию простых грамматических форм, делают попытки построения сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. Они способны к свободному описанию собственной семьи, самих себя и своих близких друзей, недавно произошедших событий, к составлению коротких рассказов на подобную тематику.

Однако, несмотря на это, более детальное рассмотрение состояния всех аспектов речи позволяет обнаружить явное недоразвитие грамматического компонента вербальной коммуникации такого старшего дошкольника.

Так, в устной вербальной коммуникации таким детям свойственно стремление не использовать те слова и словосочетания, которые вызывают у них затруднения. При необходимости же их применения, когда обойти эти сложные моменты не представляется возможным, в речи таких детей отчетливо проявляются дефекты.

Наиболее характерными являются следующие грамматические искажения речи:

а) неверно согласуются прилагательные с существительными в роде, числе, падеже;

б) неверно согласуются числительные с существительными;

в) ошибочно применяются предлоги – их пропускают, заменяют, недоговаривают;

г) ошибочно применяются падежные формы множественного числа[37].

Филичева Т. Б. определила еще один уровень речевого развития, на котором находятся дети, у которых остаточные проявления лексико-грамматического недоразвития речи выражены слабо. Они правильно употребляют простые предлоги, испытывая незначительные трудности при согласовании прилагательных с существительными. Но им остаются присущи затруднения при использовании сложных предлогов, при согласовании числительных и существительных. С особой отчетливостью данные недочеты проявляются при сравнении с нормой. Анализируя специфику грамматического оформления речи, можно определить дефекты при употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, а также сложных предлогов («в цирке мы смотрели веселых собаков»). Помимо этого, в ряде случаях могут наблюдаться дефекты при согласовании прилагательных с существительными в случае, еслиодно предложение содержит существительные обоих родов (я рисуюсиним карандашом фломастером и синим ручкой), чисел, также сохраняются нарушения в согласовании числительных с существительными [41].

Среди заболеваний, ведущих к нарушению развития речевой коммуникации, можно выделить следующие основные группы: нервно-психические заболевания, поражения и заболевания глаз, сопровождающиеся стойким снижением остроты зрения до 0,08 в лучшем видящим глазу до 15 от точки фиксации во всех направлениях; поражение и заболевания органов слуха, расстройства речи [53].

К тяжелым нарушениям речи относятся также дизартрия, алалия, афазия, общее недоразвитие речи (1 и 2 уровни речевого развития), заикание, ринолалия.

1. Дизартрия. Это речевое нарушение связано с поражением двигательных отделов центральной нервной системы. При дизартрии нарушается произносительная сторона речи, звукопроизношение и просодия. Это нарушение обусловлено недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Дизартрия характеризуется поздним развитием речи. В дальнейшем речь плохо понятна для окружающих. Самая тяжелая дизартрия бывает у детей с детским церебральным параличом. При дизартрии нарушается и звукопроизношение и интонационно-выразительная сторона речи. Дизартрия проявляется в разных формах и степенях. Наиболее распространенной в настоящее время является «стертая степень» дизартрии. Ребенок со стертой дизартрией имеет нарушения звуковой и интонационно-выразительной сторон речи.

2. Алалия моторная. Это полное отсутствие собственной речи или ее системное недоразвитие. У ребенка отсутствуют языковые средства общения с окружающими. Ребенок использует при общении мимику, выразительные жесты и крик. Это тяжелое речевое недоразвитие связано с поражением корковых моторных отделов мозга. При отсутствии собственной речи, ребенок понимает обращенную речь, выполняет инструкции, владеет предметной и игровой деятельностью. С возрастом в 3-5 лет появляется у «безречевого» ребенка речевой негативизм. Такой ребенок осознает свою речевую несостоятельность и уходит от общения, замыкается.

3. Алалия сенсорная. Это полное отсутствие понимания обращенной окружающей речи или грубое ее нарушение. Возникает это тяжелое речевое недоразвитие вследствие поражения сенсорных зон коры мозга. Такой ребенок похож на глухого или умственно отсталого ребенка. Не понимая обращенную речь, и не обращая внимания на речь, ребенок может много говорить, но речь его состоит из бессмысленных звукосочетаний и даже

словосочетаний. Ребенок с сенсорной алалией не реагирует на громкие звуки и громкую речь, но на тихие звуки и тихую речь может обращать внимание и прислушиваться.

4. Афазия детская. Афазия это распад имевшейся ранее у ребенка речи. Чаще всего это связано с органическим поражением коры мозга в период после формирования речи. Афазия проявляется разными формами в зависимости от места локализации поражения в коре мозга. В одних случаях полностью пропадает собственная речь, а понимание ее сохраняется. В других случаях полностью пропадает понимание речи, а появляется бессвязная речевая активность, которая не может служить средством общения. Бывают варианты, при которых нарушается речевая память, и ребенок забывает слова необходимые для выражения своей мысли.

5. Заикание. При заикании нарушается темпо-ритмическая организация речи вследствие судорог в мышцах речевого аппарата. Судороги могут охватывать дыхательные мышцы и тогда выраженные сбои дыхания дают тяжелые запинки в речи. Судороги могут возникать в голосовом отделе и тогда голосовые складки не могут правильно работать. Если же судороги локализуются в ротовой полости, то страдает артикуляция звуков. В тяжелых случаях речь отсутствует из-за постоянных судорог.

7. Ринолалия. Ринолалия характеризуется нарушением тембра голоса и звукопроизношения, обусловленным анатомо-физиологическим дефектом речевого аппарата. Ринолалия по своим проявлениям отличается от других нарушений речи наличием измененного назализованного (носового) тембра голоса. Артикуляция звуков и голос существенно отличаются от нормы.

При разработке адаптированных образовательных программ для разных категорий детей с тяжелыми нарушениями речи необходимо ориентироваться на коррекционные программы, утвержденные, апробированные и рекомендованные к использованию, на авторские методики и инновационные технологии.

Таким образом, дошкольники с нарушениями речи имеют серьезные затруднения в развитии вербальной коммуникации и нуждаются в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении и логопедической помощи. Поскольку дошкольный возраст относится к критическому периоду формирования речевых навыков, важно компенсировать имеющиеся вызванные хроническими заболеваниями или травмами затруднения вербальной коммуникации [44].

В дошкольном возрасте закладывается фундамент для дальнейшего развития личности, и если в силу ограничений здоровья у ребенка наблюдаются трудности в сфере вербальной коммуникации, речевом развитии, общении, то здесь необходимо комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение, которое может включать психодиагностику и мониторинг, психокоррекцию, социальную реабилитацию, коррекционно-педагогические занятия и т.д.

Главная задача – компенсировать вызванные патологией здоровья трудности и тем самым способствовать оптимальному и своевременному развитию вербальной коммуникации ребенка.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Описание и анализ результатов первичной диагностики коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями

Наше опытно-экспериментальное исследование было посвящено апробации и изучению программы формирования коммуникативной компетенции у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Организационной базой исследования послужил МБДОУ детский сад МБДОУ детский сад № 39 г. Пензы «Гнездышко» (20 человек).Исследование проходило с октября 2021 года по октябрь 2022 года. Методики проводились в разные дни, дабы снизить нагрузку на дошкольников, принимающих участие в эксперименте. Эти организационные мероприятия, на наш взгляд, позволили повысить достоверность полученных результатов.

Во время собеседования с ребенком необходимо установить дружелюбный, непринужденный контакт. Все задания должны быть игровыми. Это ребятам расслабиться, уменьшает стрессовую ситуацию. Если ребенок тревожный, боится отвечать, то со стороны логопеда необходима эмоциональная поддержка. По ходу выполнения заданий надо постоянно давать дошкольнику знать, что он все делает правильно и хорошо (независимо от действительного результата). Без такой обратной связи тревожный испытуемый может просто молчать.

Исходя из цели, задач и гипотезы, наше исследование проходило в несколько этапов.

1. Констатирующий этап эксперимента.

На данном этапе эксперимента нами была проведена диагностика коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями.

2. Формирующий этап эксперимента.

Проведение с группой испытуемых психокоррекционной работы

3. Контрольный этап эксперимента

Повторная диагностика коммуникативной компетенции дошкольников.

Логика экспериментального метода такова, что об эффективности реализуемой нами программы по формированию коммуникативной компетенции будет свидетельствовать улучшение показателей коммуникативной сферы испытуемых по четырем блокам: когнитивному, эмоционально-ценностному, мотивационно-волевому и деятельностному.

Методы исследования (подробное описание методов представлено в приложениях А, Б, В, Г).

1. Метод наблюдения за свободным общением. В его процессе мы обращали внимание на характер общения, инициативность, умение вступать в диалог, поддерживать и вести его последовательно, слушать собеседника, понимать его, ясно выражать мысли.

2. Диагностическая методика «Мышление и речь», которая включает 4 задания:

2.1 Понимание грамматической конструкции.

2.2 Выполнение словесных поручений.

2.3 Изменение существительных по числам.

2.4 Рассказ по картинкам.

3. Для выявления отношения дошкольников с речевыми нарушениями к окружающим, в котором проявляется вербально-коммуникативные навыки, составляющие коммуникативную компетенцию, мы использовали методику неоконченных предложений (незавершенных историй).

4. Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), поскольку уровень тревожности коррелируется с успешностью или неуспешностью общения. Высокий уровень тревожности препятствует нормальному взаимодействию ребенка с окружающими, что препятствует развитию сферы его вербальной коммуникации, свидетельствует о наличии барьеров в общении.

Представим описание и анализ результатов констатирующего этапа эксперимента.

1. Результаты первичной диагностики коммуникативных умений испытуемых методом наблюдения.

Уровень развития коммуникативных умений испытуемых на констатирующем этапе представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень развития коммуникативных умений испытуемых на констатирующем этапе эксперимента, %

Коммуникативное умение	Доля испытуемых с высоким уровнем развития	Доля испытуемых со средним уровнем развития	Доля испытуемых с низким уровнем развития
1. Характер общения со сверстниками.	25%	40%	35%
2. Коммуникативные навыки.	20%	35%	45%
3. Уровень коммуникабельности.	15%	45%	40%
4. Вступать в диалог.	15%	65%	20%
5. Поддерживать диалог.	20%	50%	30%
6. Слушать собеседника.	15%	45%	40%
7. Понимать собеседника.	15%	45%	40%
8. Ясно выражать свои мысли.	20%	70%	10%
9. Пользоваться формами речевого этикета.	5%	55%	40%
10. Понимать настроения и чувства другого.	20%	45%	35%

Доля испытуемых с высоким уровнем развития характера общения со сверстниками составила 25%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 40%, а с низким уровнем – 35%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития характера общения со сверстниками представлено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Распределение испытуемых по уровню развития характера общения со сверстниками, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития коммуникативных навыков составила 20%, со средним уровнем развития коммуникативных навыков – 35%, а с низким уровнем – 45%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития коммуникативных навыков представлено на рисунке 3.

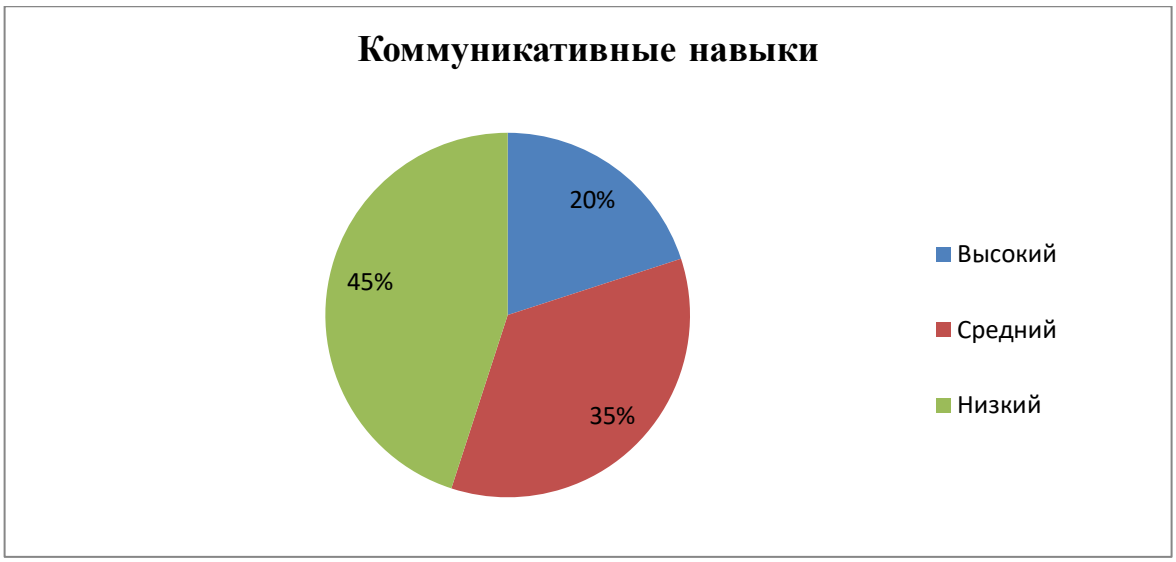


Рисунок 3 – Распределение испытуемых по уровню развития коммуникативных навыков, %

Доля испытуемых с высоким уровнем коммуникабельности составила 15%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 45%, а с низким уровнем – 40%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития коммуникабельности представлено на рисунке 4.



Рисунок 4 – Распределение испытуемых по уровню развития коммуникабельности, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития умения вступать в диалог составила 15%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 65%, а с низким уровнем – 20%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития умения вступать в диалог представлено на рисунке 5.

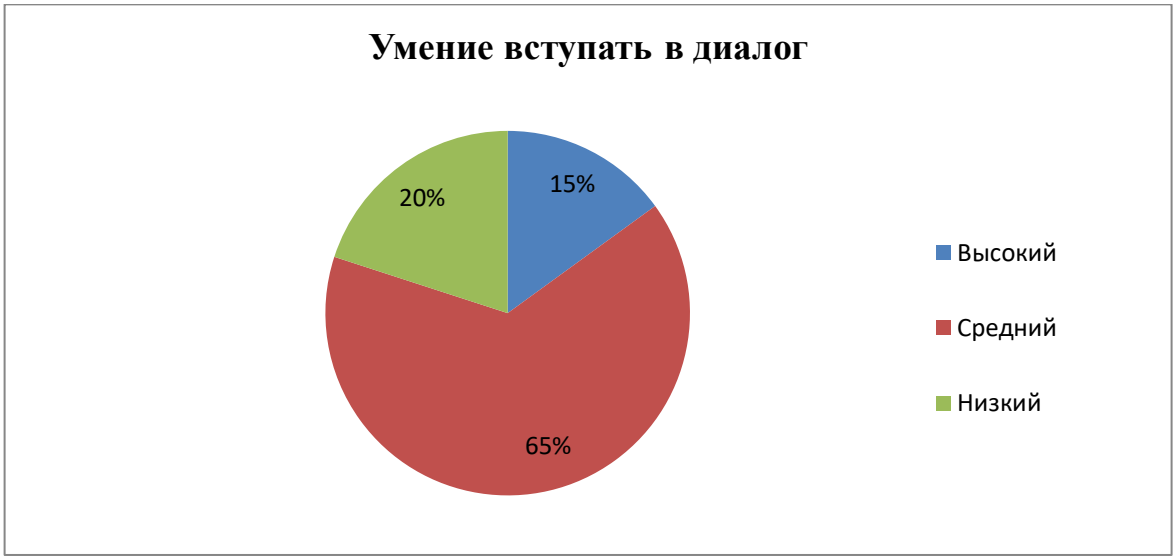


Рисунок 5 – Распределение испытуемых по уровню развития умения вступать в диалог, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития умения поддерживать диалог составила 20%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 50%, а с низким уровнем – 30%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития умения поддерживать диалог представлено на рисунке 6.

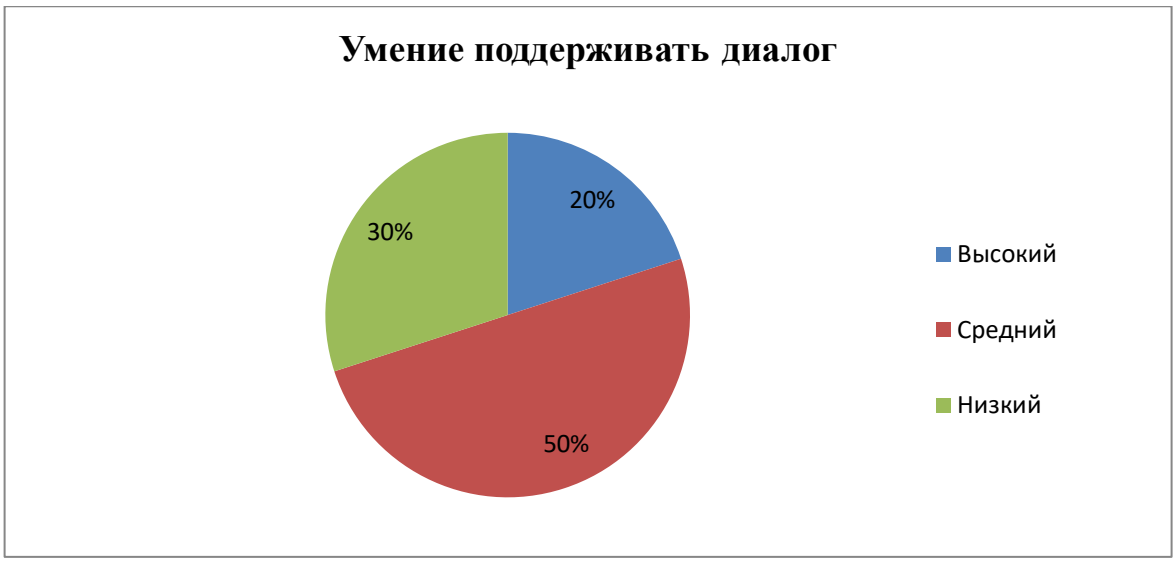


Рисунок 6 – Распределение испытуемых по уровню развития умения поддерживать диалог, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития умения слушать собеседника составила 15%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 45%, а с низким уровнем – 40%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития умения слушать собеседника представлено на рисунке 7.

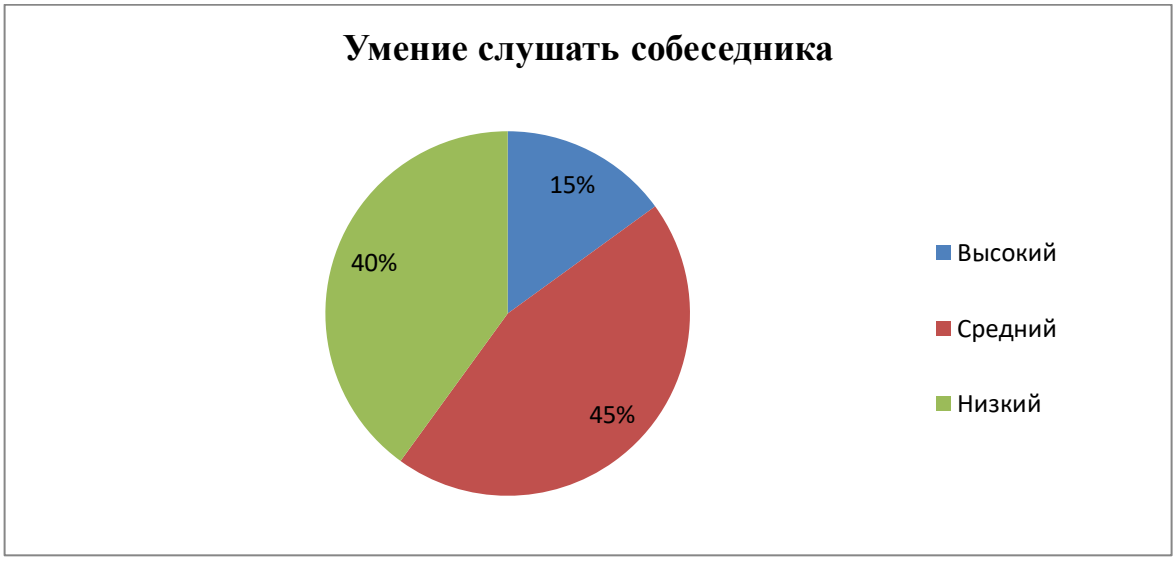


Рисунок 7 – Распределение испытуемых по уровню развития умения слушать собеседника, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития умения понимать собеседника составила 15%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 45%, а с низким уровнем – 40%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития умения понимать собеседника представлено на рисунке 8.



Рисунок 8 – Распределение испытуемых по уровню развития умения понимать собеседника, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития умения ясно выражать свои мысли составила 20%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 70%, а с низким уровнем – 10%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития умения ясно выражать свои мысли представлено на рисунке 9.

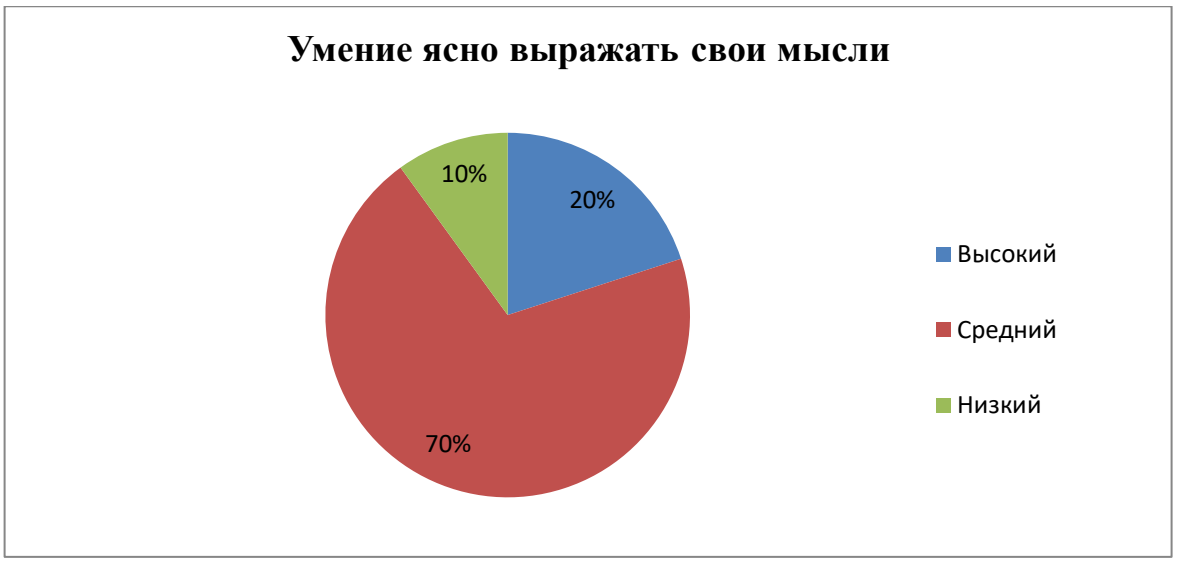


Рисунок 9 – Распределение испытуемых по уровню развития умения ясно выражать свои мысли, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития умения пользоваться формами речевого этикета составила 5%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 55%, а с низким уровнем – 40%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития умения пользоваться формами речевого этикета представлено на рисунке 10.

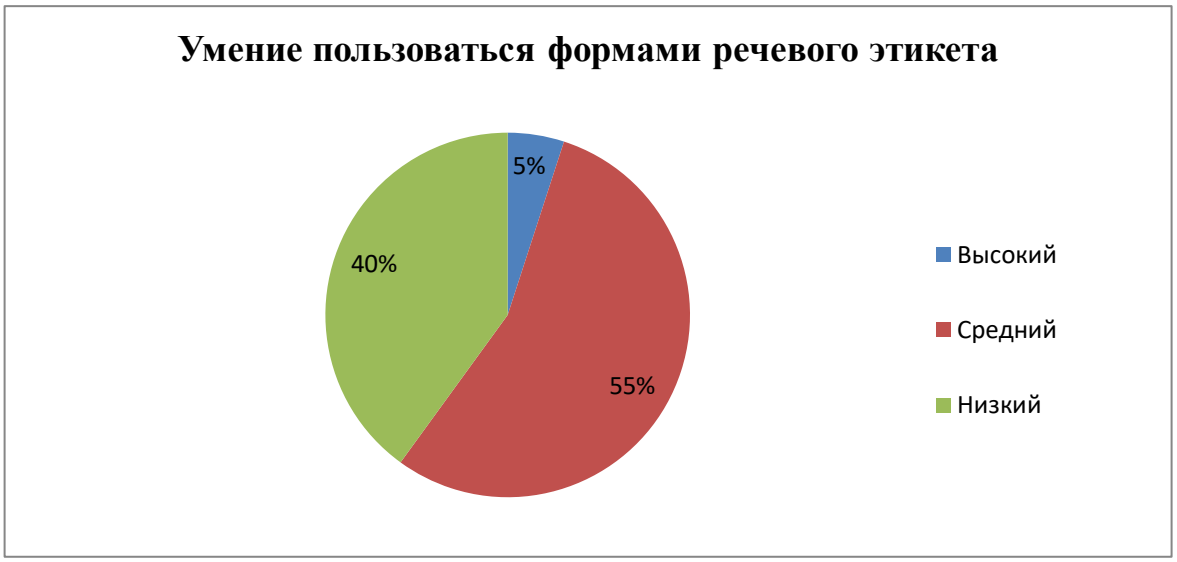


Рисунок 10 – Распределение испытуемых по уровню развития умения пользоваться формами речевого этикета, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития эмпатии составила 20%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 55%, а с низким уровнем – 35%.

Распределение испытуемых на констатирующем этапе по уровню развития умения понимать настроения и чувства другого представлено на рисунке 11.



Рисунок 11 – Распределение испытуемых по уровню развития умения понимать настроения и чувства другого, %

Полученные результаты наблюдения демонстрируют, что коммуникативные умения у большинства участников нашего исследования находятся на среднем уровне развития. Практически у половины опрошенных слабо развиты коммуникативные навыки, уровень коммуникабельности, умение слушать собеседника и умение пользоваться формами речевого этикета.

Всего 35% дошкольников с речевыми нарушениями успешно справились с заданиями методики «Мышление и речь». Другими словами, большинство дети этого возраста не могут выполнить словесные поручения, изменять существительные по числам, понимают грамматические

конструкции речи, могут правильно восстановить последовательность событий по картинкам и составить по ним рассказ.

В ходе обследования дошкольников с речевыми нарушениями по методике «Незавершенные истории» нами были получены результаты, представленные в таблицах 2–7.

Таблица 2 – Отношение к сверстникам, %

Отношение	Результаты
равнодушное	45%
положительное	35%
отрицательное	20%

Таблица 3 – Оказание помощи, %

Отношение	Результаты
Охотно	25%
неохотно	40%
формально	35%

Таблица 4 – Проявление чувства долга, %

Проявления	Результаты
Да	20%
Нет	80%

Таблица 5 – Проявления эмпатии, %

Проявления	Результаты
Да	20%
Нет	80%

Таблица 6 – Проявление заботы о других, %

Проявления	Результаты
постоянно	10%
время от времени	25%
эпизодически	65%

Таблица 7 – Реакция на успех и неудачи других, %

Отношение	Результаты
равнодушно	70%
адекватно	20%
неадекватно	10%

Что касается отношения к сверстникам, то положительно оно характеризуется чуть более, чем у трети дошкольников с речевыми нарушениями, принявших участие в эксперименте. Наличие равнодушного отношения у 45% испытуемых и отрицательного отношения у 20% демонстрирует недостаточный уровень взаимного принятия испытуемыми. Распределение испытуемых по стремлению к оказанию помощи демонстрирует, что готовы искренне оказать ее четверть участников эксперимента. Чувство долга свойственно только 20%, что показывает его слабую сформированность в группе испытуемых. Такой же вывод можно сделать и об эмпатии – ее проявления характерны лишь для 20% дошкольников с речевыми нарушениями, участвовавших в эксперименте. Почти две трети испытуемых проявляется заботу о других эпизодически, четверть – время от времени, и постоянно ее проявляют – 10%. Это также свидетельствует о недостаточном уровне развития коммуникативной сферы участников эксперимента, их стремления к установлению и поддержанию доверительных отношений с окружающими. Равнодушие к успехам и неудачам других свойственно для преобладающего большинства участников

группы, адекватно реагируют 20%, неадекватная реакция характерна для 10% участников эксперимента.

4. Тестирование испытуемых по тесту тревожности (по методике Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена) показало, что высокий уровень тревожности характерен для 35% участников эксперимента, средний уровень тревожности – для 35%, низкий уровень тревожности – для 30% участников. Таким образом, из группы испытуемых в снижении уровня тревожности более всего нуждаются 70% детей. Высокая тревожность, вызванная ограничениями в здоровье, негативно сказывается на сфере вербальной коммуникации.

Результаты обследования по данной методике представлены на рисунке 12.

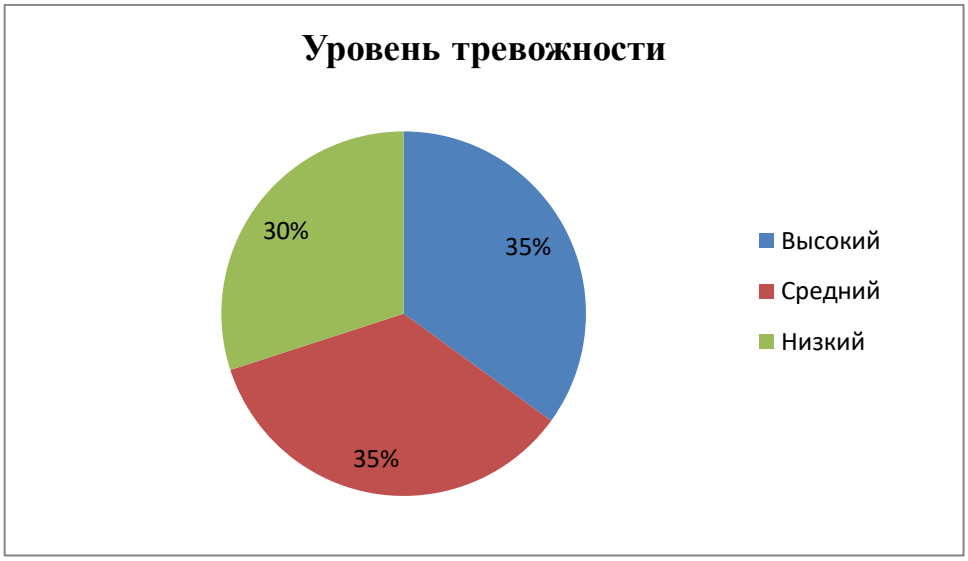


Рисунок 12 – Распределение испытуемых по уровню тревожности, %

2.2 Программа формирования коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями

Тренинговая программа предусматривает развитие коммуникативного потенциала дошкольников с нарушениями речи в процессе их коммуникативной деятельности, формирование и развитие у детей навыков сотрудничества в процессе речевого общения, развитие

волевых процессов, саморегуляции эмоциональных состояний и самосознания детей.

Тип программы: краткосрочная.

Вид программы: групповая.

Численность детей в группе: от 5 до 10 человек одного возраста.

Целевая аудитория программы: дошкольники старшего дошкольного возраста с нарушениями и затруднениями речи.

Программа предусматривает использование в работе педагогом-психологом: методики проведения тренинга в группе и игровых методик, бесед и коррекционных упражнений в формате тренинга.

Каждое занятие программы состоит из 3-х этапов: разминки, основной и заключительной части.

Материал в программе представлен соответственно следующим принципам:

– добровольности: в процессе реализации программы не может быть никакого принуждения;

– доступности: содержание тренинговых занятий равно доступно всем детям в группе в соответствии с их возрастными и индивидуальными возможностями;

– научности: программа тренинга разрабатывается с учетом актуальных положений современной сихологии и дошкольной педагогики, возрастной физиологии;

– наглядности: в процессе тренинга используется соответсвующая возрасту и уровню развития дошкольников предметная и изобразительная наглядность, благодаря чему у детей формируются новые коммуникативные навыки и появляются знания о речевой деятельности и эмоциональной саморегуляции в том числе;

– систематичности, постепенности и последовательности: каждое тренинговое занятие автономно, при этом связано с предыдущим и последующим;

– психологической комфортности и доброжелательности: тренинг проводится в эмоционально-благоприятной атмосфере понимания, признания и принятия всех участников коммуникативного процесса;

– ориентации на развитие потенциала личности ребёнка: задания повышенной трудности, что обеспечивает возможность введения ребёнка в «зону ближайшего развития»;

– кооперации: тренинговые занятия сплачивают детей, что в свою очередь позволяет применить в работе методы поддержки и понимающего общения.

Условия реализации программы: программу реализует владеющий технологией проведения тренинга педагог-психолог, который обеспечивает реализацию тренинговых занятий программы согласно комплексно-тематическому плану. Реализация занятий программы предполагает выполнение их содержания с помощью разнообразных приёмов и методов психологической коррекции затруднений и нарушений речи старших дошкольников. Также реализация программы обеспечивает сотрудничество с семьей дошкольника.

Цели программы: раскрытие и развитие коммуникативного потенциала детей 5- 6 лет с нарушением речи.

Задачи программы:

– развитие коммуникативных знаний и компетенций детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи;

– формирование и развитие у детей навыков сотрудничества в процессе речевого общения;

– развитие волевых процессов;

– развитие саморегуляции эмоциональных состояний и самосознания детей.

Критерии оценки эффективности программы:

– сохранение физического, психического и социального здоровья дошкольников;

– удовлетворенность дошкольников нахождением в детском саду;

– приобретение дошкольниками навыков установления контактов и общения с окружающими;

– удовлетворенность дошкольников межличностным общением;

– формирование у дошкольников регуляции поведения, инициативности;

– снижение у дошкольников агрессии и повышение социализации, самооценки, общительности и доброжелательности;

– снижение замкнутости дошкольников;

– приобретение дошкольниками навыков регуляции эмоциональных состояний и самосознания;

– сформированность навыков сотрудничества в процессе речевого общения дошкольников;

– развитие волевых процессов.

Также мы провели ряд коммуникативных упражнений с дошкольниками, имеющими речевые нарушения.

«Играем вместе»

Цель: Развитие навыков эффективного общения, обучение навыкам взаимопонимания, вербализация своих чувств.

Задачи:

1) повысить самооценку, приобрести чувство уверенности;
2) развивать эмпатию, научить работать в парах;
3) развивать речь, творческое воображение;
4) воспитывать доброжелательность.

Ведущий: педагог – психолог.

Ход тренинга:

Дети входят в музыкальный зал.

1. Упражнение «Доброе животное»

Цель: сплотить группу, почувствовать единение с другими.

Описание упражнения: участники – дети и воспитатели встают вкруг и берутся за руки. Психолог говорит: «Мы одно большое доброе животное. Давайте послушаем, как оно дышит, почувствуем как бьется наше сердце. А теперь послушаем все вместе. Вдох – все делают шаг вперед, выдох – шаг назад. «Животное» дышит легко и спокойно.

2. Игра «Зеркало»

Цель: развитие коммуникативных навыков и наблюдательности.

Описание упражнения: дети смотрят слайды «Выражение лица. Настроение». Поворачиваются к воспитателям и показывают выражение лица. Воспитатели зеркала, которые отображают детское настроение.

3. «Ладонь в ладонь»

Цель: развитие коммуникативных навыков, получение опыта работы в паре.

Описание игры: дети становятся попарно, прижимая правую ладонь к левой ладони, и левую к правой ладони друг друга. Соединенные таким образом, они должны передвигаться по залу, обходя различные препятствия: пройти змейкой, пройти по мостику (усложнение: передвигаться можно прыжками, бегом, на корточках). Играющим нужно напомнить, что ладони разжимать нельзя.

Игра полезна детям, испытывающим трудности в процессе общения.

4. Игра «Поварята»

Цель: развитие коммуникативных навыков, чувства принадлежности к группе.

Описание игры: все дети и взрослые встают вкруг – это «кастрюля» или «миска». Затем, договариваются, что они будут «готовить»: суп, компот,

салат и т.д. Каждый придумывает, чем он будет: картошкой, морковью и т.д. Ведущий называет название ингредиентов. Названные выпрыгивают в круг, следующий компонент берет за руку его. Когда все участники окажутся в одном круге, игра заканчивается (можно приступить к приготовлению другого блюда).

Хорошо, если ведущий будет выполнять какие-либо действия с «продуктами»: крошить, солить, перемешивать и т.д. можно имитировать закипание.

Эта игра помогает снять мышечные зажимы.

5.Игра «По кочкам»

Цель: развитие моторной ловкости

Описание игры: кочки раскладывают на полу. Количество кочек должно быть меньше, чем количество игроков. Играющие – лягушки, которые прыгают с кочки на кочку. На одной кочке две лягушке не умещаются, поэтому, запрыгивая на кочку, игроки квакают: «Ква-ква», подвинься!» - пытаются столкнуть с кочки лягушку или найти другое место.

Если негативные эмоции начинают преобладать, игру лучше остановить. Поругавшихся «лягушек» следует помирить, тем самым преодолев конфликт.

6.Игра «Изобрази без предметов»

Цель: развивать воображение и мышление.

Описание игры: воспитателям и детям предлагается показать действие без предметов:

– разрезать на ломтики арбуз и съесть его;

– перелить воду из одного стакана в другой;

– остричь ногти;

– развернуть и прочитать газету;

– наколоть дрова;

– катать машинку;

– качать ребенка и т.д.

7.Игра «Змея»

Цель: развитие ловкости, координации, умения действовать согласовано.

Описание игры: ведущий - голова змеи – предлагает участникам игры стать его хвостом. Таким образом, все участники держатся друг за другом, а потом голова догоняет хвост.

8.Упражнение «Чудесный лес»

Цель: развитие творческих способностей.

Описание игры: на мольберт вешается ватман с рисунком, который нужно дорисовать. Дорисовать нужно то, что намечено: ветки, животных, муравьев и бабочек. В игре принимают участие дети и воспитатели.

Материал: большие листы с нарисованными контурами деревьев, бабочек и неопределенные силуэты; цветные карандаши.

9.Упражнение «Комплимент»

Цель: развитие коммуникативных навыков, умения говорить другому комплимент.

Описание упражнения: дети и взрослые берут смайлики и дарят друг другу, говоря комплименты.

2.3 Описание и анализ результатов первичной диагностики коммуникативной компетенции дошкольников с речевыми нарушениями

Доля испытуемых с высоким уровнем развития характера общения со сверстниками составила 35%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 50%, а с низким уровнем – 15%.

Распределение дошкольников с речевыми дефектами на контрольном этапе эксперимента по уровню развития характера общения со сверстниками представлено на рисунке 13.



Рисунок 13 – Распределение испытуемых по уровню развития характера общения со сверстниками, %

Доля испытуемых с высоким уровнем развития коммуникативных навыков составила 20%, со средним уровнем развития коммуникативных навыков – 55%, а с низким уровнем – 25%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития коммуникативных навыков представлено на рисунке 14.

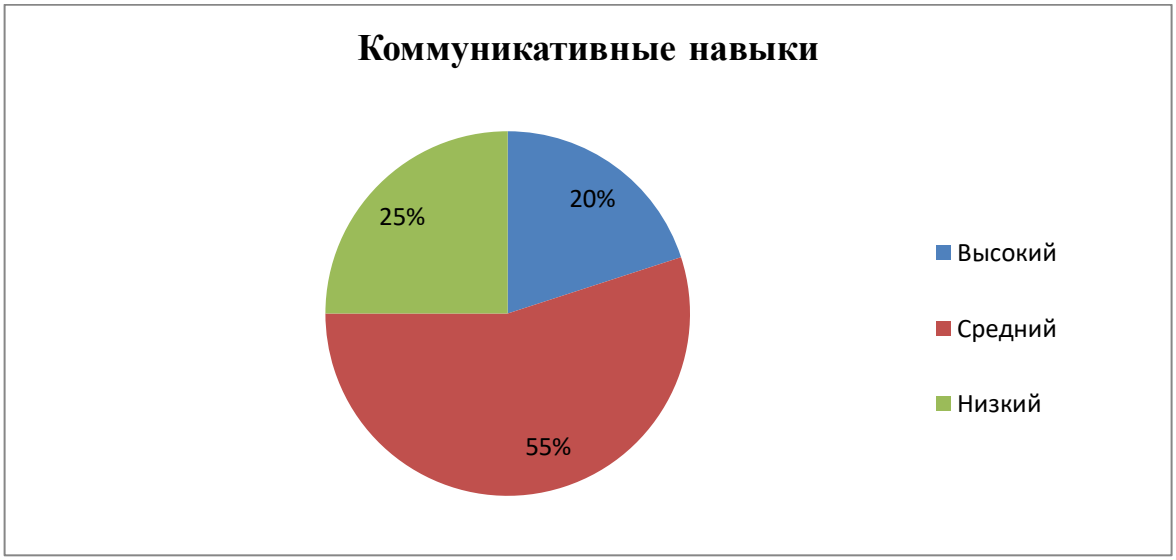


Рисунок 14 – Распределение испытуемых по уровню развития коммуникативных навыков, %

Доля испытуемых с высоким уровнем коммуникабельности составила 30%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 45%, а с низким уровнем – 25%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития коммуникабельности представлено на рисунке 15.



Рисунок 15 – Распределение испытуемых по уровню развития коммуникабельности, %

Доля испытуемых с высоким уровнем умения вступать в диалог составила 30%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 55%, а с низким уровнем – 15%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития умения вступать в диалог представлено на рисунке 16.

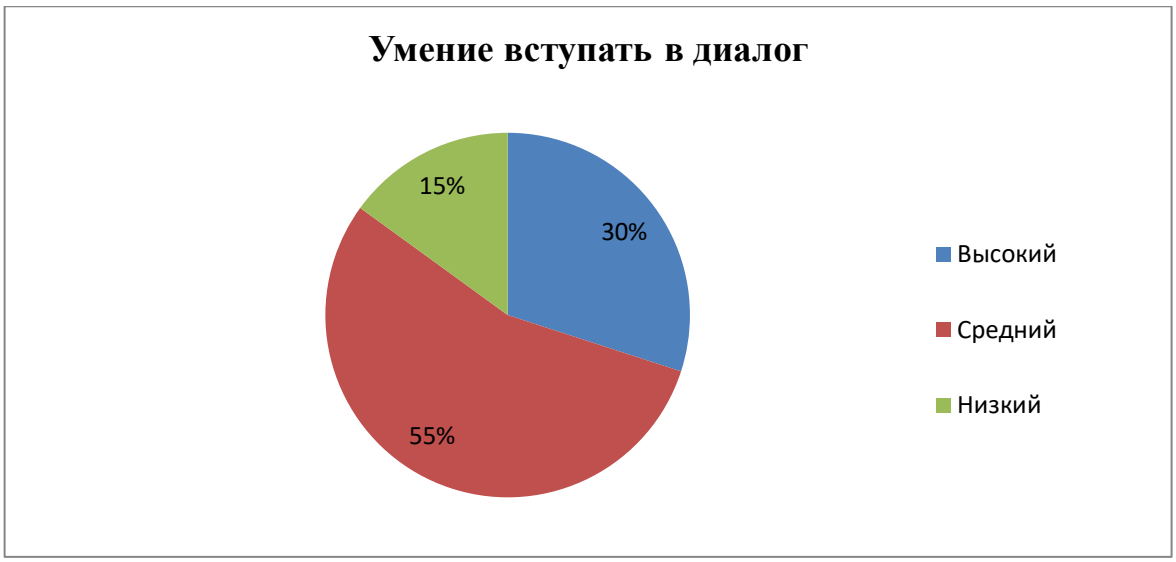


Рисунок 16 – Распределение испытуемых по уровню развития умения вступать в диалог, %

Доля испытуемых с высоким уровнем умения поддерживать диалог составила 30%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 45%, а с низким уровнем – 25%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития умения поддерживать диалог представлено на рисунке 17.



Рисунок 17– Распределение испытуемых по уровню развития умения поддерживать диалог, %

Доля испытуемых с высоким уровнем умения слушать собеседника составила 25%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 55%, а с низким уровнем – 20%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития умения слушать собеседника представлено на рисунке 18.



Рисунок 18 – Распределение испытуемых по уровню развития умения слушать собеседника,%

Доля испытуемых с высоким уровнем умения понимать собеседника составила 20%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 50%, а с низким уровнем – 30%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития умения понимать собеседника представлено на рисунке 19.



Рисунок 19 – Распределение испытуемых по уровню развития умения понимать собеседника, %

Доля испытуемых с высоким уровнем умения ясно выражать свои мысли составила 30%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 60%, а с низким уровнем – 10%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития умения ясно выражать свои мысли представлено на рисунке 20.

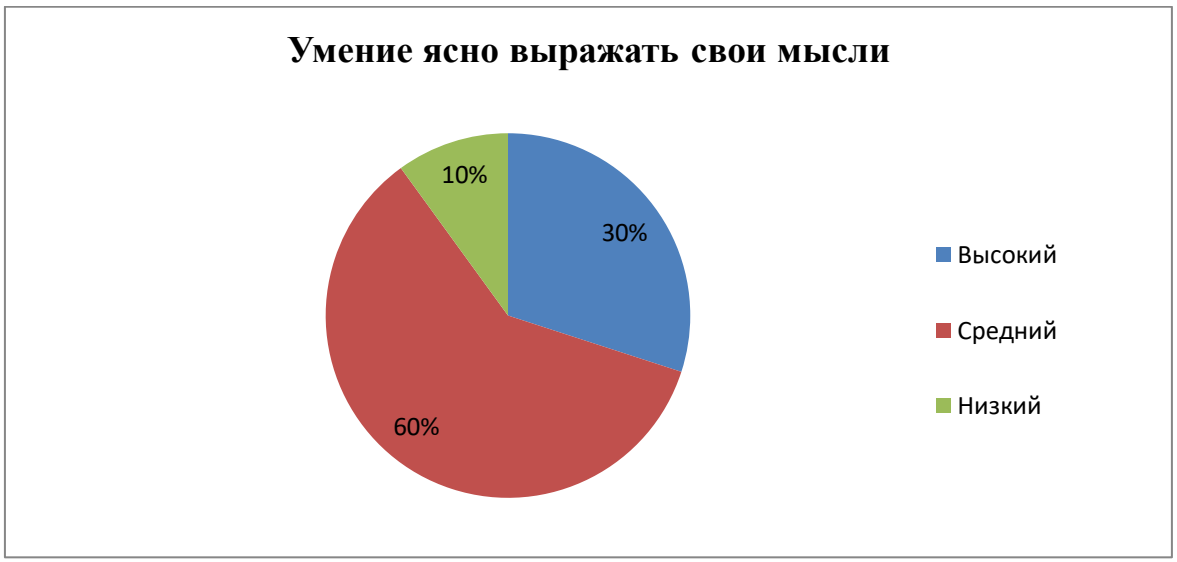


Рисунок 20 – Распределение испытуемых по уровню развития умения ясно выражать свои мысли, %

Доля испытуемых с высоким уровнем умения пользоваться формами речевого этикета составила 20%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 55%, а с низким уровнем – 25%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития умения пользоваться формами речевого этикета представлено на рисунке 21.

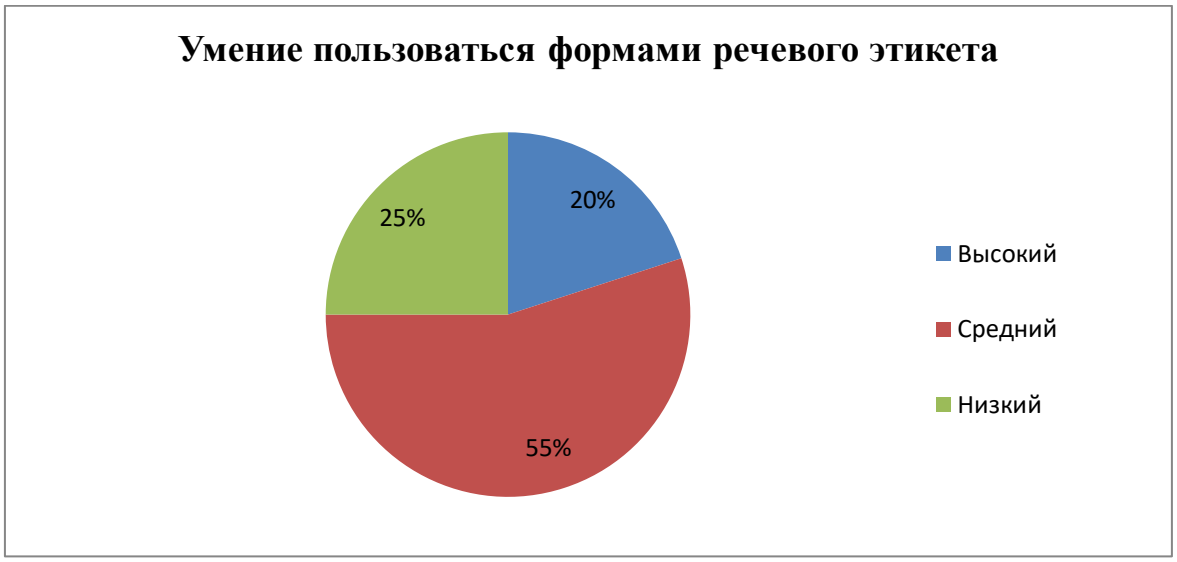


Рисунок 21 – Распределение испытуемых по уровню развития умения пользоваться формами речевого этикета, %

Важным является умение ясно и логично (насколько это позволяет возраст и возможности здоровья), выражать свои мысли. Именно это определяет во многом, будет человек понят окружающими или нет, донесет ли он свои мысли до другого человека.

Доля испытуемых с высоким уровнем умения понимать настроения и чувства другого составила 20%, со средним уровнем развития данного коммуникативного умения – 60%, а с низким уровнем – 20%.

Распределение испытуемых на контрольном этапе по уровню развития умения понимать настроения и чувства другого представлено на рисунке 22.



Рисунок 22 – Распределение испытуемых по уровню развития умения понимать настроения и чувства другого, %

Динамика развития коммуникативных умений испытуемых в ходе эксперимента представлена в таблице 8. Представленные в ней результаты свидетельствуют о положительном влиянии проведенных с дошкольниками с речевыми дефектами занятий на развитие их умений, связанных с общением с другими людьми: особенностями общения со сверстниками, умения вступать в диалог и поддерживать его, а также способности чувствовать настроение собеседника и понимать его.

Из представленной ниже таблицы видно, что динамику развития коммуникативных умений участников эксперимента можно охарактеризовать как положительную. По большинству коммуникативных умений снизилась доля испытуемых с низким уровнем развития (кроме характера общения со сверстниками и умения ясно выражать свои мысли). У дошкольников, участвующих в эксперименте, стало заметно улучшение развития сферы вербальной коммуникации.

Таблица 8 – Динамика развития коммуникативных умений испытуемых в ходе эксперимента (до и после формирующего этапа), %

Коммуникативное умение	Доля испытуемых с высоким уровнем развития		Доля испытуемых со средним уровнем развития		Доля испытуемых с низким уровнем развития	
	до	после	до	после	до	После
1. Характер общения со сверстниками	25%	35%	40%	50%	35%	15%
2. Коммуникативные навыки	20%	20%	35%	55%	45%	25%
3. Уровень коммуникабельности	15%	30%	45%	45%	40%	25%
4. Вступать в диалог	15%	30%	65%	45%	20%	25%
5. Поддерживать диалог	20%	25%	50%	55%	30%	20%
6. Слушать собеседника	15%	25%	45%	55%	40%	20%
7. Понимать собеседника	16%	20%	44%	50%	40%	30%
8. Ясно выражать свои мысли	20%	20%	70%	55%	10%	25%
9. Пользоваться формами речевого этикета	5%	20%	55%	55%	40%	25%
10. Понимать настроения и чувства другого.	20%	20%	45%	60%	35%	20%

2. На данном этапе эксперимента 75% дошкольников с речевыми нарушениями успешно справились с заданиями методики «Мышление и речь». Другими словами, большинство дети стали способны выполнить словесные поручения, изменять существительные по числам, понимают грамматические конструкции речи, могут правильно восстановить последовательность событий по картинкам и составить по ним рассказ.

3. Сравнительные результаты обследования дошкольников на констатирующем и контрольном этапах эксперимента по методике «Незавершенные истории» представлены в следующих таблицах.

Таблица 9 – Отношение к сверстникам

Отношение	Констатирующий	Контрольный
равнодушное	45%	15%
положительное	35%	70%
отрицательное	20%	15%

Таблица 11 – Оказание помощи

Отношение	Констатирующий	Контрольный
Охотно	25%	50%
Неохотно	40%	10%
формально	35%	40%

Таблица 12 – Проявление чувства долга

Проявления	Констатирующий	Контрольный
Да	20%	70%
Нет	80%	30%

Таблица 13 – Проявления эмпатии

Проявления	Констатирующий	Контрольный
Да	20%	75%
Нет	80%	25%

Таблица 14 – Проявление заботы о других

Проявления	Констатирующий	Контрольный
постоянно	10%	60%
Время от времени	25%	25%
эпизодически	65%	15%

Таблица 15 – Реакция на успех и неудачи других

Отношение	Констатирующий	Контрольный
равнодушно	70%	20%
адекватно	20%	80%
неадекватно	10%	0%

Таким образом, что касается отношения к сверстникам, то оно стало положительным у большей части дошкольников с речевыми нарушениями, принявших участие в эксперименте. Равнодушное отношение проявилось лишь у 15% вместо 45% испытуемых на констатирующем этапе эксперимента. Таким образом, уровень взаимного принятия испытуемыми повысился. Распределение испытуемых по стремлению к оказанию помощи демонстрирует, что готовы искренне оказать 50% участников эксперимента (вместо 25% на констатирующем этапе). Чувство долга стало свойственно 70%, что показывает увеличение данного показателя на 50% после проведения коммуникативной коррекционной программы. Такой же вывод можно сделать и об эмпатии – уровень ее проявлений стал характерен для 75% дошкольников с речевыми нарушениями (по сравнению с 20% на констатирующем этапе). Всего 15% указали, что проявляют заботу о других эпизодически, четверть участников – время от времени, и постоянно ее проявляют – 60%. Это свидетельствует о повышении уровня развития коммуникативной сферы участников эксперимента, росту у них стремления к установлению и поддержанию доверительных отношений с окружающими. Равнодушие к успехам и неудачам других на контрольном этапе эксперимента свойственно для 20% участников группы, адекватно реагируют 80%, неадекватной реакции нет ни у кого из участников эксперимента.

Такая динамика в развитии отношения участников группы к окружающим характеризуется как положительная.

4. Повторное тестирования по Тесту тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен) дало следующие результаты.

Высокий уровень тревожности на контрольном этапе выявлен у 8% дошкольников с речевыми нарушениями, принимавших участив в эксперименте, средний уровень тревожности – у 60%, низкий уровень тревожности – у 32%. Динамика уровня тревожности, представленная в таблице 16, свидетельствует об улучшении психоэмоционального состояния испытуемых.

Таблица 16 – Динамика уровня тревожности в ходе эксперимента

Этап эксперимента	Констатирующий	Контрольный
Высокий уровень	35%	10%
Средний уровень	35%	45%
Низкий уровень	30%	45%

Так, доля испытуемых с высоким уровнем тревожности сократилась с 35% до 10%, средним уровнем тревожности – выросла с 35% до 45%, а с низким уровнем тревожности – выросла с 30% до 45%.

Выводы по 2 главе.

После проведенного эксперимента нами была подтверждена действенность разработанной модели и реализованной программы формирования коммуникативных навыков у дошкольников с речевыми нарушениями.

Так, динамику развития коммуникативных умений участников эксперимента можно охарактеризовать как положительную. По большинству коммуникативных умений снизилась доля испытуемых с низким уровнем развития (кроме характера общения со сверстниками и умения ясно выражать свои мысли). У дошкольников, участвующих в эксперименте, стало заметно улучшение развития сферы вербальной коммуникации.

Такжена контрольном этапе эксперимента при обследовании по методике «Мышление и речь» большинство детей (75%) стали способны выполнить словесные поручения, изменять существительные по числам, понимают грамматические конструкции речи, могут правильно восстановить последовательность событий по картинкам и составить по ним рассказ, тогда на констатирующем этапе эта доля составляла всего 35%.

Что касается выявленного с помощью методики «незавершенные истории» отношения к сверстникам, то оно стало положительным у большей части старших дошкольников с речевыми нарушениями, принявших участие в эксперименте. Равнодушное отношение проявилось лишь у 15% вместо 45% испытуемых на констатирующем этапе эксперимента. Таким образом, уровень взаимного принятия испытуемыми повысился. Это свидетельствует о повышении уровня развития коммуникативной сферы участников эксперимента, росту у них стремления к установлению и поддержанию доверительных отношений с окружающими. Такая динамика в развитии отношения участников группы к окружающим характеризуется как положительная.

Динамика уровня тревожности, выявленная в ходе эксперимента с помощью соответствующей тестовой методики, свидетельствует об улучшении психоэмоционального состояния испытуемых. Так, доля испытуемых с высоким уровнем тревожности сократилась с 35% до 10%, средним уровнем тревожности – выросла с 35% до 45%, а с низким уровнем тревожности – выросла с 30% до 45%.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей стране вследствие ухудшения состояния окружающей среды, нарушения норм здорового образа жизни значительной часть населения, находящегося в репродуктивном возрасте, повышению темпа жизни и информационной нагрузки, что ведет к постоянным стрессам, а также из-за неблагоприятных генетических факторов на протяжении последних лет все больше рождается детей со стойкими нарушениями в здоровье. Ограниченные возможности здоровья, имеющие стойкий характер, подтвержденный службой медико-социальной экспертизы, составляют детскую инвалидность. Такие ограничения здоровья создают серьезные барьеры в жизнедеятельности и прежде всего в общении, обучении, передвижении, подготовке ко взрослой и самостоятельной жизни.

Частым спутником ограничений в здоровье и инвалидности являются речевые нарушения. Если принять во внимание тот факт, что сейчас из всех детей, проживающих в России, около 4,5% составляют такую категорию, как лица с ограниченными возможностями здоровья, то можно говорить о значимости проблемы логопедических дефектов для данной части несовершеннолетних граждан нашей страны.

Речевые дефекты препятствуют формированию коммуникативной компетенции как такой способности личности, благодаря которой человек может беспрепятственно вступать в контакты с окружающими, устанавливать новые социальные связи, формировать и расширять сеть знакомств. Именно коммуникативная компетенция обеспечивает полноценную жизнедеятельность индивида в социуме, а барьеры в ее формировании, каковыми являются нарушения речи, затрудняют нормальное развитие ребенка как личности.

Дошкольный возраст является критически важным в освоении вербальных навыков, формирования речи. Если к 5-6 годам необходимые

речевые элементы не сформированы, то наверстать упущенное в более поздние годы будет все сложнее и сложнее.

Нормальное развитие коммуникативной компетенции происходит за счет формирования, расширения и усложнения речевых навыков и включает три периода, последний из которых охватывает и старший дошкольный возраст. Именно тогда формируется внеситуативное абстрактно-понятийное мышление и внеситуативная речь, активно развивается грамматическая сторона речи, происходит усвоение основных грамматических форм. В данном процессе ключевую роль играет общение ребенка с окружающими, чтение ребенку детской литературы, соответствующие учебные занятия в дошкольных образовательных учреждениях, а также средства массовой коммуникации. Связная монологическая речь важна для дальнейшего обучения в школе.

Дошкольники с логопедическими нарушениями имеют серьезные затруднения в развитии коммуникативной компетенции и нуждаются в квалифицированном психолого-педагогическом сопровождении и логопедической помощи. Поскольку дошкольный возраст относится к критическому периоду формирования речевых навыков, важно компенсировать имеющиеся вызванные хроническими заболеваниями или травмами затруднения в речевом развитии и развитии коммуникативной сферы

После проведенного эксперимента нами была подтверждена действенность разработанной и реализованной нами программы формирования коммуникативной у дошкольников с речевыми нарушениями.

Динамику развития коммуникативных умений участников эксперимента можно охарактеризовать как положительную. По большинству коммуникативных умений снизилась доля испытуемых с низким уровнем развития (кроме характера общения со сверстниками и умения ясно выражать свои мысли). У дошкольников, участвующих в эксперименте, стало заметно улучшение развития сферы вербальной коммуникации.

Так, на контрольном этапе эксперимента при обследовании по методике «мышление и речь» большинство испытуемых (75%) стали способны выполнить словесные поручения, изменять существительные по числам, понимают грамматические конструкции речи, могут правильно восстановить последовательность событий по картинкам и составить по ним рассказ, тогда на констатирующем этапе эта доля составляла всего 35%.

Что касается выявленного с помощью методики «незавершенные истории» отношения к сверстникам, то оно стало положительным у большей части старших дошкольников с ОВЗ, принявших участие в эксперименте. Равнодушное отношение проявилось лишь у 15% вместо 45% испытуемых на констатирующем этапе эксперимента. Таким образом, уровень взаимного принятия испытуемыми повысился. Это свидетельствует о повышении уровня развития коммуникативной сферы участников эксперимента, росту у них стремления к установлению и поддержанию доверительных отношений с окружающими. Такая динамика в развитии отношения участников группы к окружающим характеризуется как положительная.

Динамика уровня тревожности, выявленная в ходе эксперимента с помощью соответствующей тестовой методики, свидетельствует об улучшении психоэмоционального состояния испытуемых. Так, доля испытуемых с высоким уровнем тревожности сократилась с 35% до 10%, средним уровнем тревожности – выросла с 35% до 45%, а с низким уровнем тревожности – выросла с 30% до 45%.

Таким образом, при целенаправленной и комплексной работе по формированию коммуникативной компетенции у дошкольников с речевыми нарушениями возможно компенсировать или минимизировать препятствия в их коммуникативном развитии, которые образуются из-за логопедических дефектов, и обеспечить более полноценное становление как членов социума. Ведь общение в семье, а также в дошкольном образовательном учреждении – это те первые области социального функционирования ребенка, от освоения которых зависит его коммуникативное и социальное развитие в дальнейшем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богданович Г.Ю. Языковая компетенция личности в поликультурной ситуации // Гуманитарные исследования. 2004. № 3. С. 5–11.

2. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. М. Воронеж: МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 290 с. с. 32

3. Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1991, № 1. С. 33-44.

4. Бородич А. М. Методика развития речи детей Электрон.дан. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0174 (дата обращения: 16.09.2020 г.)

5. Волкова Л. С., Шаховская С.Н. Логопедия. М: Академия, 2006. 292 с.

6. Вольская О. В. Формирование вербального общения дошкольников с задержкой психического развития в игровой деятельности: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03: Коррекционная педагогика. СПб, 2006. 26 с.

7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Наука, 1996. 302 с.

8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. Электрон.дан. URL: https://vk.com/doc28777228_243923094?hash=60ce4771910cb3e321&dl=863b45f35de9d19c71 (дата обращения: 16.09.2020 г.)

9. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985 № 2. С. 86-88.

10. Горбань Е.Е. Коммуникативная компетенция как основа толкования реальности мира в тексте // Восточно-Казахстанский государственный технический университет им. Д Серикбаева, Республика Казахстан Электрон.дан. URL: http://www.rusnauka.com/23_D_2009/Philologia/49825.doc

11. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург, 2000. 314 с.

12. Занятия по развитию речи в детском саду / под ред. О. С. Ушаковой. М.: Педагогика, 1993. 234 с.

13. Иваненко С. Ф. Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями речи произношения. М.: Правда, 1984. 198 с.

14. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54-60.

15. Козырева Л. М. Путешествие в страну падежей. Ярославль, 2002. 152 с.

16. Коноваленко В. В., Коноваленко С. В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с ОНР III уровня.1, 2, 3 период. М: Логос. 190 с.

17. Коррекция нарушений речи / под ред. Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. М.: Академия, 2008. 214 с.

18. Кушнер Ю. З. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения. М.; Минск: АПО, 2001. 51 с.

19. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. Электрон.дан. URL: http://pedlib.ru/Books/5/0231/5_0231-1.shtml (дата обращения: 16.09.2020 г.)

20. Лебединский В. В. Нарушение психического развития в детском возрасте. М.: Наука, 2003. 219 с.

21. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Наука, 1997. 306 с.

22. Лурия А. Р. Язык и сознание. Ростов-на-Дону: Феникс,1998. 358 с.

23. Львов М.Р., Рамзаева Т. Г., Светловская Н. Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах. М.: Правда, 1987. 304 с.

24. Методы обследования речи детей (пособие по диагностике речевых нарушений) / под ред. Г. В. Чиркиной. М.: Академия, 2005. 284 с.

25. Миронова С. А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. М.: Знание, 1993. 189 с.

26. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Академия, 2008. 352 с.

27. Общая психодиагностика: учебное пособие / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. СПб.: Речь, 2006. 274 с.

28. Нухова М. В. Семейные факторы становления самосознания ребенка // Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: В 8 т. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. Т. 6. С. 125-129.

29. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М.: Изд-во МГУ, 1997. 369 с.

30. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. М: МГУ, 2001. 235 с.

31. Психология развития / под ред Т. Д. Марцинковской. М.: Академия, 2001. 298 с.

32. Репринцева Г. И. Игротерапия как метод психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1997. № 1. С. 52-61.

33. Самойлова В.Г. Арт-терапия как одна из инновационных педагогических технологий коррекции эмоциональной сферы младших школьников: Учеб.пособие. Челябинск: ЧГАКИ, 2004. 155 с.

34. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровнему описанию в методических целях // О чем спорят в языковой педагогике. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.

35. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000. 369 с.

36. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2002. 374 с.

37. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников. М.: Академия, 2012. 256 с.

38. Ткаченко Т. А. Формирование лексико-грамматических

представлений. М.: Академия, 2003. 238 с.

39. Ушакова О.С. Развитие словесного творчества // Подготовка детей к школе. М.: Знание, 1997. 308 с.

40. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. Электрон.дан. URL: http://www.twirpx.com/file/467120/ (дата обращения: 16.09.2020 г.)

41. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Изучение детей с ОНР в специальном детском саду // Дефектология. 1985. № 6. с. 103-112.

42. Филичева Т. Б.,Чиркина Г. В. Устранение ОНР у детей дошкольного возраста. М.: Логос, 2003. 196 с.

43. Хрестоматия по логопедии в 2 т. / под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селивёрстова. М.: Наука, 1997. 358 с.

44. Черенкова О. А. Формирование коммуникативных умений детей 4–5 лет в игровой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: [утв. 11.02.10]. Пенза, 2008. 156 с.

45. Чугаева И. Г. Развитие нравственной сферы личности дошкольника через активизацию процесса переживания в процессе художественной коммуникации // Обучение и воспитание: методики и практика. 2017. № 32. С. 138-142.

46. Шабалина Н. В. Методика Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления» в развитии навыков коммуникативного общения детей старших дошкольников // Наука и социум: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. / Ответственный редактор: Е.Л. Сорокина. 2017. С. 199–200.

47. Шанский, Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. Электрон.дан. URL: http://www.alleng.ru/d/rusl/rusl302.htm (дата обращения: 16.09.2020 г.)

48. Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками. М: Наука, 2003. 348 с.

49. Шмидтгаль Г. В. Развитие речи детей дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема. Электрон.дан. URL: http://festival.1september.ru/articles/568565/ (дата обращения: 16.09.2020 г.)

50. Уварова Н. Н., Широкова Л. В., Буркова М. А. Готовность российского общества к реализации инклюзивного образования // МНКО. − 2020. − № 2 (81). Электрон.дан. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-rossiyskogo-obschestva-k-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya (дата обращения: 17.12.2020).

51. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте Электрон.дан. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-127.shtml#book_page_top (дата обращения: 16.09.2020 г.)

52. Ягунова К. В., Гайнетдинова Д. Д. Речевые нарушения у детей раннего и дошкольного возраста // Рос вестнперинатол и педиат. 2018. № 6. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevye-narusheniya-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta (дата обращения: 25.10.2022).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Метод наблюдения за свободным общением

Критериями оценки коммуникативных умений дошкольников с речевыми дефектами для нас служили следующие. Высокий уровень развития коммуникативных умений: ребенок активен в общении, умеет слушать, понимает речь; строит общение с учетом ситуации; легко входит в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражает свои мысли; умеет пользоваться формами речевого этикета. Средний уровень развития коммуникативных умений: Ребенок умеет слушать и понимает речь; участвует в общении чаще по инициативе других; умеет пользоваться формами речевого этикета неустойчиво. Низкий уровень развития коммуникативных умений: Ребенок малоактивен и малоразговорчив в общении с детьми и педагогом, невнимателен, редко пользуется формами речевого этикета, не умеет последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание.

В перечень основных коммуникативных умений мы включили:

1) характер общения со сверстниками;
2) коммуникативные умения;
3) уровень коммуникабельности;
4) вступать в диалог;
5) поддерживать диалог;
6) слушать собеседника;
7) понимать собеседника;
8) ясно выражать свои мысли;
9) пользоваться формами речевого этикета;
10) понимать настроения и чувства другого.

Приложение Б

Диагностическая методика «Мышление и речь»

Методика включает 4 задания:

2.1 Понимание грамматической конструкции.

Педагог произносит предложение: «Петя пошел в кино после того, как дочитал книгу». Предложение нужно произносить медленно и четко. Желательно повторить его дважды, чтобы быть уверенным, что ребенок хорошо его расслышал. Затем педагог задает вопрос: «Что Петя делал раньше – смотрел кино или читал книгу?».

Оценка результатов: верный ответ – 2 балла, неверный – 0 баллов.

2.2 Выполнение словесных поручений.

На столе в беспорядке лежат карандаши. Педагог просит ребенка: «Собери карандаши, сложи их и коробку и положи коробку па полку». После выполнения задания педагог спрашивает: «Где теперь лежат карандаши? Откуда ты их взял?»

Если ребенок не может правильно выполнить задание, оно упрощается. Педагог говорит: «Возьми карандаши и убери их в ящик». Затем задаются те же вопросы.

Оценка результатов: верное выполнение полной инструкции и правильный ответ на оба вопроса – 2 балла, невыполнение: ни полной, ни упрощенной инструкции – 0 баллов, промежуточные результаты – 1 балл.

2.3 Изменение существительных по числам.

Педагог говорит ребенку: «Я назову словом один предмет, а ты измени это слово так, чтобы получилось много предметов. Например, я скажу карандаш, а ты должен ответить карандаши». Далее педагог называет 11 существительных в единственном числе: книга, ручка, лампа, стол, окно, город, стул, ухо, брат, флаг, ребенок.

Если изменяя слово книга (первая из называемых педагогом), ребенок обнаруживает недостаточно четкое понимание инструкции (отвечает: книжки, много книг и т.п.), следует дать образец правильного ответа: книга — книги.

Оценка результатов: если допущено не более двух ошибок – 2 балла (ошибки могут быть разные: перестановка ударения — стол – столы, искаженные формы множественного числа — город – городы, ребенок – ребенки, ухо – ухи и т.п.); 5-6 ошибок – 1 балл, 7 и более ошибок - 0 баллов.

2.4 Рассказ по картинкам.

Перед ребенком в беспорядке кладут четыре картинки, на которых изображена определенная, хорошо известная ему последовательность событий (например, на одной картинке мальчик просыпается, на другой – умывается, на третьей – завтракает, на четвертой – идет детский сад). Педагог просит ребенка разложить картинки в нужном порядке и объяснить, почему он положил их так, а не иначе.

Оценка результатов: правильное расположение картинок и правильное описание изображенных событии – 2 балла (не считается ошибкой изменение последовательности картинок, если оно разумно обосновано ребенком: например, вместо последовательности «просыпается – умывается – завтракает – идет в школу» дана последовательность «приходит из школы – умывается - ужинает – ложится спать»); ребенок логично выстраивает последовательность картинок, но не может ее обосновать – 1 балл, последовательность картинок случайна – 0 баллов.

Итоговый уровень развития мышления и речи оценивается как «высокий», если по всем четырем заданиям получено – 7-8 баллов. Если 4-6 балла — то итоговый уровень оценивается как средний. Менее 3 баллов – низкий уровень.

Приложение В

Методика неоконченных предложений (незавершенных историй)

Методика состоит из ряда незавершенных предложений, предъявляемых ребенку для их завершения. Обычно предложения выбираются с целью исследования конкретных важных моментов в установках ребенка.

Процедура состоит в том, что взрослый просит ребенка закончить несколько ситуаций:

– Маша и Света убирали игрушки. Маша быстро сложила кубики в коробку. Педагог ей сказал: «Маша, ты сделала свою часть работы. Если хочешь, иди играй или помоги Свете закончить уборку». Маша ответила... Что ответила Маша? Почему?

– Петя принес в детский сад новую игрушку — самосвал. Всем детям хотелось поиграть с этой игрушкой. Вдруг к Пете подошел Сережа, выхватил машину и стал с ней играть. Тогда Петя... Что сделал Петя? Почему?

– Катя и Вера играли в пятнашки. Катя убегала, а Вера догоняла. Вдруг Катя упала. Тогда Вера... Что сделала Вера? Почему?

– Таня и Оля играли в «дочки-матери». К ним подошел маленький мальчик и попросил: «Я тоже хочу играть». — «Мы тебя не возьмем, ты еще маленький», — ответила Оля. А Таня сказала... Что сказала Таня? Почему?

При анализе ответов детей и результатов наблюдения следует обращать внимание на следующие моменты:

– как ребенок относится к сверстникам (равнодушно, ровно, отрицательно), отдает ли кому-то предпочтение и почему;

– оказывает ли другому помощь и по какой причине (по собственному желанию, по просьбе сверстника, по предложению взрослого); как он это

делает (охотно, неохотно, формально; начинает помогать с энтузиазмом, но это быстро надоедает и т. д.);

– проявляет ли чувство долга по отношению к сверстникам, младшим детям, животным, взрослым, в чем оно выражается и в каких ситуациях;

– замечает ли эмоциональное состояние другого, в каких ситуациях, как на это реагирует;

– проявляет ли заботу по отношению к сверстникам, младшим детям, животным и как (постоянно, время от времени, эпизодически); что побуждает его заботиться о других; в каких действиях выражается эта забота;

как реагирует на успех и неудачи других (равнодушен, реагирует адекватно, неадекватно, т. е. завидует успеху другого, радуется его неудаче).

При анализе ответов детей особое внимание следует обращать не только на правильность ответа ребенка, но и на его мотивировку. Методика позволяет выявить особенности общения ребенка с окружающими, поведенческие установки, особенности коммуникации.

Приложение Г

Тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен)

Экспериментальный материал

14 рисунков размером 8,5 х 11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни младшего школьника ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом — печальное.

Инструкция и стимульный материал

1. Игра с младшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет с малышами».

2. Ребенок и мать с младенцем. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом».

3. Объект агрессии. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

4. Одевание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка? Он (она) одевается».

5. Игра со старшими детьми. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми».

6. Укладывание спать в одиночестве. «Какты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать».

7. Умывание. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной».

Выговор. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Игнорирование. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?».

Агрессивное нападение. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?»

Собирание игрушек. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки».

Изоляция. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?»

Ребенок с родителями. «Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой».

Еда в одиночестве. «Какты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест».

Во избежание персеверативных выборов у ребенка в инструкции чередуются определения лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются.

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее).

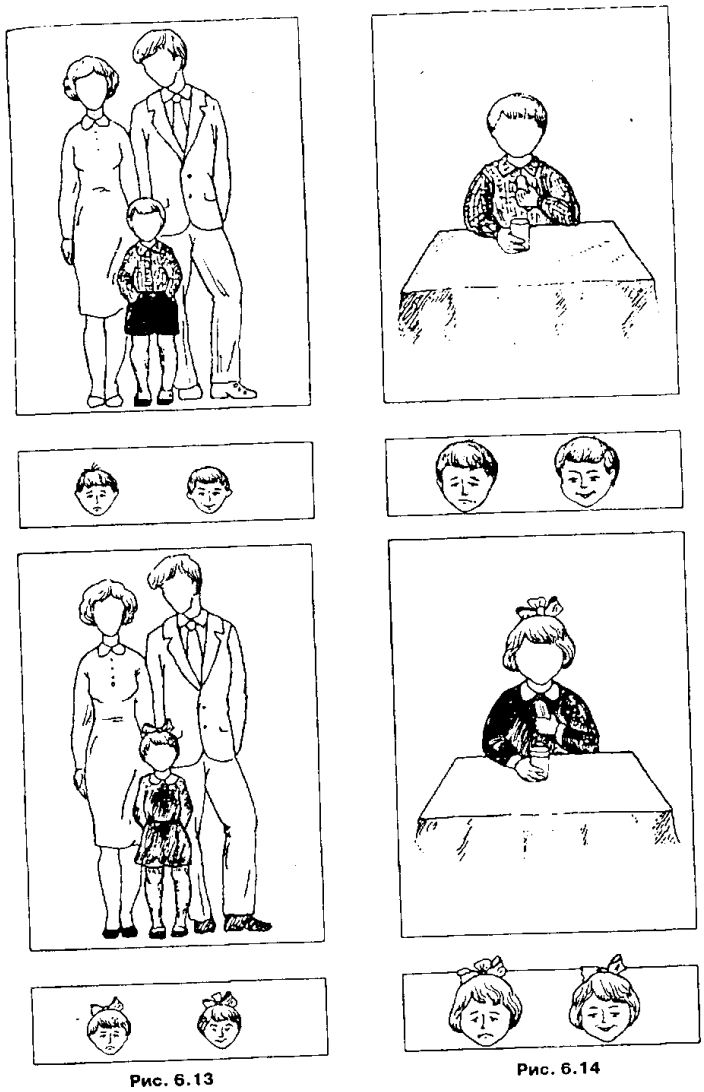


Рисунок Г.1 – Стимульный материал к тесту тревожности

Ход исследования.

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, педагог дает инструкцию.

Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (Рисунок 1):

$$ИТ = \frac{\text{число эмоциональных негативных выборов}}{14} \cdot 100\%$$

Рисунок Г.2 – Формула индекса тревожности

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

а) высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);

б) средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);

в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

Качественный анализ

Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 («Одевание»), 6 («Укладывание спать в одиночестве»), 14 («Еда в одиночестве»). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего будут обладать наивысшим ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 («Ребенок и мать с младенцем»), 7 («Умывание»), 9 («Игнорирование») и 11 («Собирание игрушек»), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.

Как правило, наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок—ребенок («Игра с младшими детьми», «Объект агрессии», «Игра со старшими детьми», «Агрессивное нападение», «Изоляция»), Значительно ниже уровень тревожности в рисунках, моделирующих отношения ребенок-взрослый («Ребенок и мать с младенцем», «Выговор», «Игнорирование», «Ребенок с родителями»), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание», «Укладывание спать в одиночестве», «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве»).