

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно–педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки, специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
(БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)**

на тему **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ К КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА**

Студент

Е. И. Катранина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

Тольятти 2021

Аннотация

В бакалаврской работе рассматривается формирование мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха в возрасте 5-6 лет, в целях решения актуальной проблемы недостаточной степени коммуникативной готовности детей с нарушениями слуха, которые могут перерасти в коммуникативные трудности и иметь серьезные последствия при процессе воспитания или обучения.

Цель работы: теоретическое обоснование и проверка в ходе эксперимента психологических, педагогических условий формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха.

В ходе работы решаются следующие задачи: изучается процесс развития коммуникативной деятельности у детей дошкольного возраста с нарушениями слуха, анализируется влияние мотивации к коммуникативной деятельности на процесс ее формирования, определяются психологические, педагогические условия формирования мотивации к коммуникативной деятельности, формируется методологический инструментарий для проведения практической диагностики уровня сформированности коммуникативных умений у детей с нарушениями слуха, анализируются его результаты.

Бакалаврская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (25 источников), приложения. Работа включает в себя три приложения. Объем работы – 61 страница без приложения.

Оглавление

Введение	4
Глава 1 Теоретико-методологические основы формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха.....	8
1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха в коммуникативном аспекте.....	8
1.2 Методы формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями слуха.....	13
1.3 Роль мотивации в формировании коммуникативной деятельности.....	19
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха.....	25
2.1 Выявление уровня сформированности мотивации к коммуникативной деятельности и развития коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с нарушениями слуха.....	26
2.2 Содержание работы по формированию мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха.....	41
2.3 Изучение динамики сформированности мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха.....	49
Заключение.....	57
Список используемой литературы.....	59
Приложения А Список участников эксперимента.....	62
Приложение Б Результаты констатирующего этапа эксперимента.....	63
Приложение В Результаты контрольного этапа эксперимента.....	68

Введение

В развитии ребенка слух играет чрезвычайно важную роль. Слух помогает ориентироваться в пространстве, распознавать опасность. Частичная слуховая недостаточность или полное отсутствие слуха может оказывать существенное влияние на формирование поведения, характер ребенка, его интеллектуальное развитие, на возможность формировать целостный образ предмета или явления, полноценно познавать мир.

Все это приводит к появлению специфических способов овладения деятельностью, появлению иных форм взаимодействия с миром и поведения в социуме. Даже слабослышащие дети не всегда могут адекватно выражать свои мысли и чувства, что создает преграду для полноценного контакта с ровесниками, и создает потребность в специальных мероприятиях, направленных на формирование коммуникативных компетенций, мотивации к коммуникативной деятельности.

Проблемой формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста, ролью устной речи как средства общения занимались такие ученые, как Л.И. Тигранова, Л.С. Выготский, Г.Л. Выгодская, В.И. Бельтюкова, Н.А. Рау, Е.Ф. Рау, Н.И. Белова, Э.И. Леонгард, А.Д. Салахова, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская, С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова. Способы развития устной речи у детей с нарушениями слуха раннего и дошкольного возраста описаны Н.И. Беловой, Э.И. Леонгард, А.Д. Салаховой, Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымской.

Теоретический анализ исследований свидетельствует, что формирование мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха в настоящее время является недостаточно изученным.

Это приводит к возникновению **противоречия** между необходимостью формирования мотивации к коммуникации у слабослышащих, неслышащих, позднооглохших детей и недостаточной разработанностью психолого-педагогических условий данного процесса.

Выявленное противоречие позволило нам обозначить **проблему исследования:** каковы психолого-педагогические условия формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха.

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования:** «Формирование мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха».

Цель исследования: обосновать и экспериментально проверить результативность психолого-педагогических условий формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха.

Объект исследования: процесс формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха различного уровня (неслышащие, слабослышащие и позднооглохшие) в дошкольном учреждении.

Гипотеза исследования состоит в том, что процесс формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха возможен при следующих психолого-педагогических условиях:

- организация пребывания детей с нарушениями слуха среди слышащих сверстников и общение с ними;
- осуществление связывания речевой практики с иными видами деятельности (предметно-практической, познавательной) при коммуникативной направленности используемого материала;
- обеспечение общения детей в устной, письменной и тактильной форме речи;
- создание речевой среды, содействующей возникновению активной речи и необходимости в общении.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогические положения по рассматриваемой проблеме, раскрыть ее состояние на современном этапе развития дефектологического образования.

2. Определить показатели оценки уровня сформированности навыков коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха различного уровня.

3. Разработать и реализовать психолого-педагогические условия формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей нарушениями слуха различного уровня.

4. Изучить динамику уровня сформированности навыков коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха различного уровня.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- исследования Л.С. Выготского в части, касающейся формирования коммуникативной компетентности;
- исследования Г.Л. Выготской, посвященные формированию коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста;
- концепция Е.П. Кузьмичевой об остаточной слуховой функции у детей с нарушением слуха;
- исследования о способах развития устной речи у детей с нарушениями слуха (Н.И. Белова, А.Д. Салаховой, Н.Д. Шматко);
- теории интенсивной речевой деятельности (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин).

Для достижения поставленных задач и подтверждения выдвинутой гипотезы применялись следующие **методы исследования:** теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, интерпретация, обобщение, сопоставление); эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, состоящий из констатирующего,

формирующего и контрольного этапа, психодиагностические методы); методы обработки результатов (качественный и количественный анализы результатов исследования).

Экспериментальная база исследования: МБУ детский сад № 43 «Гнёздышко». В исследовании принимали участие 5 детей шестого года жизни с нарушениями слуха. Учреждение занимается обучением детей с ограниченными возможностями в рамках ФЗ №263, относя к этой категории детей с нарушением слуха. Среди воспитанников детского сада есть неслышащие, слабослышащие и позднооглохшие дети.

Новизна исследования заключается в:

- разработке психолого-педагогических условий формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха различного уровня;
- подборе методов формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха различного уровня.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании значимости формирования мотивации к коммуникативной группе у детей с нарушениями слуха (различного уровня) в условиях дошкольной образовательной организации, определении показателей оценки уровня развития у детей с нарушениями слуха навыков коммуникативной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования психолого-педагогических условий формирования мотивации к коммуникативной деятельности в дошкольных организациях, диагностических заданий по изучению уровня развития навыков коммуникативной деятельности.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (25 наименований), 3 приложения. Для иллюстрации текста используется 12 таблиц и 5 рисунков. Основной текст работы изложен на 61 странице.

Глава 1 Теоретико-методологические основы формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха

1.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями слуха в коммуникативном аспекте

Окружающий нас мир полон звуков, отличающихся известным разнообразием; мы живем в мире сложных природных, музыкальных, речевых звуков, и ребенок, имеющий нарушения слуха, постигает мир иначе, чем его сверстники. Ему могут быть недоступны детские песни, звукоподражания животным, он тяжелее ориентируется в пространстве, но главное: ему тяжелее общаться со сверстниками, родителями и педагогами.

Познание социального мира, сложные взаимоотношения между людьми могут быть недоступны слабослышащему ребенку, а значит, ему тяжелее участвовать в совместной с другими деятельности, что может приводить к социальной изоляции.

Различными подходами к решению проблемы развития коммуникативных навыков занимался Л.С. Выготский. Он полагал, что общение является главным условием личностного развития детей [15].

В свою очередь Г.Л. Выгодская утверждала, что формирование коммуникативных навыков – это одна из важнейших задач дошкольного образования, поскольку именно качество и результативность процесса формирования коммуникативных навыков напрямую влияет на качество и результативность всего процесса обучения [14].

Под коммуникативными навыками понимают умение взаимодействовать с людьми, правильно интерпретировать получаемую информацию и верно передавать ее [7, 11].

Поскольку детей с нарушениями слуха различных уровней без обучения не формируется речь, самостоятельное формирование коммуникативных

навыков также является затрудненным. В наибольшей степени это касается неслышащих детей, в меньшей – слабослышащих и позднооглохших, эти группы выделяются в клинико-лингвистической практике, и будут рассмотрены нами подробнее [6]:

Глухие дети – дети, которые имеют глубокое и стойкое, двустороннее нарушение слуха, приобретенное до овладения речью. В том случае, если этих детей не обучали при помощи специальных средств (сурдологопедических, логопедических), они становятся глухонемыми. Следует отметить, что дети этой категории все-таки имеют остаточный слух. При этом они воспринимают только очень громкие звуки (от 70 дБ), и в диапазоне не выше 2000 Гц. Практические исследования показывают, что глухие лучше слышат низкие звуки, и практически не слышат высокие [6, 77].

Слабослышащие дети – это дети с частичной недостаточностью слуха, которое может приводить к нарушению речевого развития, и, как следствие, неформированию коммуникативных навыков. Слабослышащие дети (по крайней мере, часть из них) способны понимать элементарную речь в обстоятельствах ситуации, так и (в некоторых случаях) за ее пределами [12, 140–143]. Как правило, слабослышащими принято считать детей, которые различают звуки громче 20 дБ (тугоухость первой степени, или 50 дБ (соответственно, тугоухость второй степени). Третью и четвертую степень традиционно относят к категории глухих.

Позднооглохшие дети – дети, которые потеряли слух позднее овладения первичными коммуникативными навыками, при этом потеря слуха, как правило, носит тотальный, близкий к глухоте характер. Поздняя потеря слуха может приводить к серьезным психологическим реакциям, одна из возможных – полный отказ ребенка от коммуникативного развития (что, соответственно, означает либо деградацию коммуникативных навыков, либо их стагнацию).

Таким образом, дети с нарушениями слуха представляют собой разнородную в коммуникативном контексте группу, методы работы с которой различны в зависимости от уровня речевого развития.

По времени возникновения нарушения слуха различают раннюю и позднюю глухоту. Ранняя глухота возникает в самом начале формирования речи и коммуникативных навыков, и резко ограничивает возможность овладения словесностью, поскольку возникает на этапе подражания речевой деятельности [20].

Поздновозникшая глухота возникает уже после овладения базовыми речевыми навыками.

Последней, четвертой категорией является категория имплантированных детей (кохлеарная имплантация), то есть детей обрётших слух после операционного вмешательства, и осваивающих коммуникативные навыки, не имея коммуникативной базы в прошлом [9].

Трудности этой категории детей связаны с нарушением слухового внимания, концентрации, восприятия. Процесс слушания и восприятия речи для них требует огромных усилий, поскольку они воспринимают колоссальное количество новых для них звуков; речь, в потоке шума, они не могут выделить, поскольку у них нет такого коммуникативного опыта.

Процесс развития их коммуникативных навыков тоже требует занятий с сурдопедагогом/логопедом, и внимания со стороны развития.

Причины нарушений слуха у детей различны, что, соответственно, приводит к различным психолого-педагогическим особенностям детей соответствующей категории. Выделяются две основные группы причин нарушений слуха:

- врожденные нарушения, связанные как с генетическими аномалиями, так и появившиеся как следствие вредных факторов со стороны организма матери – примерно 25% всех детей с нарушениями слуха [20];
- приобретенное слуховое нарушение, до 75% всех детей с нарушениями слуха. Среди причин основной массив занимают инфекционные заболевания – менингит, корь, скарлатина, пневмония. Несмотря на то, что эти преимущественно детские болезни встречаются в современном

мире все реже из-за развития медицины, тяжелые последствия слухового поражения остаются.

Следует отметить, что не все дети с приобретенными слуховыми нарушениями относятся к категории позднооглохших, поскольку ряд патологий, приведших к нарушению слуха, могли возникнуть в грудном возрасте, до овладения базовыми коммуникативными навыками. К позднооглохшим детям, таким образом, следует относить детей, потерявших слух в дошкольном возрасте.

Все категории детей с нарушениями слуха обладают своеобразными чертами развития, среди которых выделяются не только коммуникативные особенности (нарушение произношения, ограниченный словарный запас, неправильное произношение слов, что будет рассмотрено нами далее), но и специфические социальные черты, связанные с ограниченностью социального опыта.

Зачастую наблюдаются замкнутость, своеобразие взаимоотношений с ровесниками. При этом представление о том, что слабослышащий ребенок с индивидуальным слуховым аппаратом сразу же становится слышащим и говорящим является неверным; аппарат может в значительной степени компенсировать нарушения слуха, но не заменить деятельность специалистов, осуществляющих формирование коммуникативных навыков.

Одной из ключевых особенностей глухих, слабослышащих и позднооглохших детей в контексте развития речевых коммуникаций является ограниченное понимание речи. Оно характеризуется следующим [15]:

- ограниченный запас слов;
- диффузность речи;
- расширенность и неточность значений слов.

Имеются особенности собственной речевой деятельности; в произношении наблюдается много искажений в структуре слова, характер звукопроизношения следующий:

- звонкие и глухие согласные смешиваются при явлении озвончения;

- проявляются сигматизм, замена шипящих свистящими, их смешение, неправильное произнесение сонорных согласных;
- полностью отсутствует смягчение согласных, либо проявляется в излишней мере;
- при стечении согласных выпадают некоторые гласные.

Сама по себе речь является невыразительной, и дополняется жестикуляцией, громкость речи усиливается, возможно, чтение с губ.

В более позднем возрасте возможны отклонения при письменной речи – пропуск букв и слов, употребление однотипных грамматических конструкций, однообразие фраз, общая бедность языка.

Психофизиологическое развитие детей с нарушениями слуха сопряжено с системными нарушениями, которые могут влиять и на умственное развитие личности, приводить к вторичным, третичным нарушениям [1, 66].

В исследованиях М.В. Акулиной, О.А. Беловой анализируется проявления тревожности и нарушений мотивации у детей с нарушениями слуха; авторы подчеркивают, что до 34% детей соответствующей категории имеют низкий уровень мотивации, и достаточно высокий (14,3%) в сравнении с репрезентативными группами уровень тревожности. При этом уровень тревожности мальчиков оказался выше, чем уровень тревожности у девочек, что может быть связано с возрастными гендерными особенностями развития детей.

Исследования прироста психических процессов в обобщении свидетельствуют, что наибольший прирост способности к восприятию имеют в период с 5 до 6 лет [24].

Таким образом, мы можем сделать предположение о том, что именно этот период дошкольного развития для слабослышащих детей является наиболее значимым в коммуникативном контексте [18].

Смежным к понятию «дети с нарушениями слуха» является термин «глухонемой». Он означает наиболее тяжелое последствие врожденной или наступившей в раннем детстве глухоты, которое заключается в полном

отсутствии речи. Отдельно следует рассматривать приобретенную глухонемоту – глухонемоту, возникшую, как правило, в результате поздних поражений мозга [8].

Таким образом, в настоящем параграфе мы рассмотрели типологию детей с нарушениями слуха по степени проявления нарушений, по времени их возникновения, по причинам нарушения слуха, выделили психолого-педагогические особенности детей этой категории, указали на психофизиологические особенности детей с нарушениями слуха.

1.2 Методы формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями слуха

Формирование коммуникативных навыков предполагает обучение тому, как правильно и полно донести свою мысль до собеседника. Сформированность коммуникативных навыков характеризует уровень возможностей ребенка к гармоничному развитию, овладению прочими навыками и умениями, к осуществлению культурного взаимодействия.

Низкая коммуникативная компетентность детей дошкольного возраста приводит к межличностным конфликтам и появлению у ребенка чувства отчужденности, замкнутости, ненужности.

Совершенствование опыта общения неотделимо от психологического взросления человека. Развитые коммуникативные навыки и толерантное отношение к социуму обеспечивают внутреннюю уверенность, способность самостоятельно найти решение в любой жизненной ситуации, максимально комфортное для себя и без ущерба для окружающих.

Препятствия к свободному выражению своих мыслей называют коммуникативными барьерами. Коммуникативные барьеры – психологические, физиологические особенности, снижающие уровень возможностей ребенка по овладению социальными навыками [5].

Весь комплекс методов формирования коммуникативных навыков заключается в преодолении коммуникативных барьеров, формировании мотивации к коммуникативной деятельности и практическом научении коммуникативным навыкам.

Специализированными методами формирования коммуникативных навыков у детей с нарушениями слуха занимаются исследователи трех дисциплин – сурдопедагогики, логопедии и специальной педагогики.

Отметим, что и сурдопедагогика, и логопедия, как правило, рассматривается как разделы специальной педагогики; тем не менее, общие специально–педагогические методы будут рассмотрены нами отдельно, как базовые концепции обучения коммуникативным навыкам.

В сурдопедагогике существует корпус психолого-педагогических методов, который приводим в обзоре Г. Карповой [17]. Рассмотрим методы.

Мимический метод (Ш.М. Делепе), основным принципом которого является природосообразность – то есть выбор визуальных средств обучения – жестовой и письменной речи. При этом жестовая речь рассматривается как самостоятельная знаковая система, а обучение официально ведется на жестовом языке.

Использование этого метода способствует умственному и социальному развитию детей с нарушениями слуха. Однако при этом ученики не получают наиболее оптимального способа коммуникации со слышащим большинством, не могут интегрироваться в слышащий социум, создают параллельные социальные «жестовые» группы, их восприятие чувственного мира остается ограниченным.

В настоящее время этот метод выходит из употребления, оставаясь актуальным только в тех случаях, когда обучение коммуникативным навыкам осуществляется в отношении детей, полностью лишенных слуха, остаточного слуха и не способных воспринимать никакую информацию органами слуха.

Чистый устный метод (С. Гейнике) – предполагает жесткий речевой режим, с предельной концентрацией на обучении произношению. Это

приводит к хорошему владению устной речью, что позволяет свободно интегрироваться в общество, однако применимость метода, во-первых, ограничена слабослышащими (не полностью глухими) детьми, а во-вторых, порождает проблемы социальной самоидентификации, приводит к общему низкому уровню знаний и умений (из-за затруднений в получении навыков и знаний в речевом режиме).

Комбинированная система (метод тотальной коммуникации) – это метод смешанного обучения коммуникативным навыкам, при котором происходит одновременное обучение и жестовому языку и устно-речевому; несмотря на приоритетность этого сурдопедагогического метода, к его недостаткам относят эклектичность, сложность одновременного восприятия информации, а также трудности с формированием мотивации к устной речи.

Билингвистический метод – признание лингвистической полноценности жестового языка, одновременное (но не параллельное) изучение и жестового, и устно-речевого языка. Не следует путать с комбинированной системой, при которой информация подается ребенку в двух формах коммуникации одновременно.

Интегрированная система обучения – обучение слабослышащих детей без отрыва от слышащих социальных групп, при сопровождении специалистов в естественной речевой среде.

Этот метод применим не ко всем категориям детей с недостатками слуха, и создаёт повышенную нагрузку на ребенка, а также помещает его в неравную со слышащими детьми ситуацию, что формирует тревожность.

Верботональный метод – предполагает использование сенситивного слухового и речевого периода в процессе слухоречевого развития, глубокую диагностику, ассимиляцию со слышащим большинством через раннее использование слухопротезирования и новейших технологий.

В логопедии формирование коммуникативных навыков у детей с нарушениями слуха ведется традиционными, принятыми в логопедии методами [13], и направлено на устранение самих нарушений речи.

При этом решаются следующие задачи:

- преодоление фонетико-фонематических нарушений;
- преодоление нарушений лексического строя речи;
- преодоление нарушений грамматического строя речи.

Иными словами, если сурдопедагогика предлагает концептуальные методы формирования коммуникативных навыков – через развитие только речевых умений, через развитие только визуального языка, через различные формы комбинирования этих методов, через интеграцию в устно-речевые группы и использование специальных средств, то логопедия решает прикладные задачи преодоления именно нарушений речи, таким образом, в отрыве друг от друга методы сурдопедагогики и логопедии не в состоянии решить общую задачу по формированию коммуникативных навыков.

В специальной педагогике выделяются четыре группы методов обучения людей со специальными потребностями [22]:

- инклюзивный метод – в рамках этого подхода дети с особыми потребностями проводят большую часть времени с обычными детьми, и с ними работает тот же педагог-воспитатель, что и с обычными детьми. Подход предполагает серьезную модификацию учебной программы;
- мейнстрим. Подход подразумевает совместную работу детей с особыми потребностями и обычных детей в течение небольших специальных промежутков времени;
- сегрегация – обучение детей с особыми потребностями в специализированных учреждениях или группах. При этом программа может быть идентичной, однако сам педагогический процесс – скорректированным;
- совместное обучение – в рамках этого подхода группы детей с особыми потребностями и обычные дети обучаются вместе, однако в группе одновременно находятся два педагога.

Ряд современных исследователей (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин) полагают, что развитие коммуникативных навыков возможно только на базе интенсивной речевой деятельности. В настоящее время это положение разделяют большинство исследователей по сурдопедагогике [7], таким образом, в практической деятельности используются методы тотальной коммуникации, билингвистический метод верботональный и билингвистические методы сурдопедагогики, а логопедические методы используются для преодоления нарушений самой речи. Основным подходом к обучению слабослышащих детей коммуникативным навыкам с точки зрения специальной педагогики в России является инклюзивный подход [10].

Формирование коммуникативных навыков в этом случае реализуется через:

- принцип коммуникативной направленности используемого речевого материала;
- связи речевой практики с игровой, познавательной, практической;
- ситуативности речи, опирающейся на овладение языковым материалом;
- активизацию самостоятельности в выражении мыслей.

По мнению Т.В. Розановой необходимым условием для развития коммуникативных навыков является сохранность (хотя бы частичная) слухового восприятия, пребывание среди слышащих ровесников, активное общение [22, 176].

Р.Е. Барабанов выделяет следующие основные принципы по формированию навыков у глухих детей (речь идет именно о категории детей со стойкими двусторонними нарушениями слуха, не включая слабослышащих и позднооглохших) [5]:

- сохранение визуального контакта с ребенком в ходе осуществления речевой деятельности – не поворачиваться к нему спиной, не затруднять

чтение с губ, визуальное восприятие информации; разрешить детям обращаться, чтобы видеть лицо говорящего человека;

- проверка работоспособности, исправности слуховых аппаратов;
- широкое применение наглядных визуальных средств восприятия информации.

Он же выделяет принципы по формированию коммуникативных навыков у слабослышащих и позднооглохших детей:

- нахождение ребенка этой категории в полноценной слухоречевой среде, которая сама по себе предполагает активное устное общение между детьми, при необходимости – создание такой среды;
- использование коммуникативно–тематического принципа при планировании любого речевого материала [5, 174];
- создание ситуаций, в которых ребенок с нарушением слуха будет вынужден использовать определенные слова или сочетания слов;
- организация занятий в игровой форме – включая форму сюжетно-ролевой игры.

При этом сама по себе речь педагога, сурдопедагога, воспитателя должна быть естественной и достаточно эмоциональной.

Дактилология используется в качестве вспомогательного средства и при затруднениях сопровождается устным проговариванием материала.

Выводы настоящего параграфа можно сформулировать следующим образом: детям с нарушениями слуха необходима профессиональная логопедическая и сурдопедагогическая помощь, направленная на развитие коммуникативных способностей, однако осуществление практической деятельности должно быть комплексным – с использованием методов сурдопедагогики, логопедии, и специальной педагогики.

При этом реализовываться эти методы должны в естественной устно-речевой коммуникативной среде – что предусматривает инклюзивный подход.

1.3 Роль мотивации в формировании коммуникативной деятельности

Изучение мотивации, как подчеркивает Н.Ц. Бадмаева, является одним из наиболее сложных и недостаточно проработанных вопросов психологической науки.

Мотивация, как основная движущая сила поведения и деятельности человека, безусловно, занимает ведущее место в структуре личности, и именно она является необходимым условием для развертывания мыслительной деятельности, так и для полноценной коммуникативной (и шире – всякой социальной) деятельности.

Принято выделять две группы мотивов человеческой деятельности: внешние и внутренние мотивы [3, 88].

Внутренние мотивы связываются при этом с познавательной деятельностью, познанием объекта.

Внешние – с достижением целей, не связанных с познанием – престижа, благополучия и так далее.

Сама проф. Бадмаева подчеркивает, что это деление является условным, и среди прочих приводит классификацию мотивов по В.Д. Шадрикову, основанную на трех шкалах:

- осознанность – неосознанность;
- врожденность – приобретенность;
- качественная характеристика мотивов.

Осознанность и произвольность означают степень участия сознания в мотивации к достижению цели, допуская существование неосознаной (но не инстинктивной) мотивации.

Шкала врожденности и приобретенности оспаривается рядом исследователей [17], которые полагают, что всякая истинная мотивация является приобретенной, однако это является, скорее вопросом философии, а не дефектологии.

Среди качественных мотивов В.Д. Шадриков выделяет материальные, духовные (познавательные и эстетические) и социальные мотивы, а также синтетические мотивы, которые складываются из нескольких категорий мотивов.

Еще одну категорию мотивации предлагает Х. Хекхаузен – его концепция мотивации достижения состоит в борьбе и диалектическом единстве двух противоположных тенденций – «мотивации достижения успеха» и «мотивации избегания неудачи» [23].

Н.Ц. Бадмаева подчеркивает, что мотивы находятся в иерархических отношениях между собой; некоторые из них являются ведущими, другие второстепенными.

При этом при смене жизненной ситуации они могут меняться местами; так переход от учебно-познавательной деятельности студента к профессиональной деятельности сопряжен с проблемой трансформации познавательных мотивов в профессиональные.

В контексте дошкольников дополнительно выделяется понятие игровой мотивации. Игровая мотивация – это методический прием, заключающийся в формировании мотивации к деятельности в рамках симуляции, то есть достижения мнимого успеха и избегания мнимой неудачи. С понятием сопряжено понятие ролевой игры, в рамках которой ребенок принимает мотивацию роли как свою собственную.

Мотивация к коммуникативной деятельности является комплексным явлением, которое будет рассмотрено нами исходя из приведенных классификаций и понятийного аппарата.

Внутренние мотивы коммуникативной деятельности заключаются в познании объектов социальной действительности в процессе обучения; таким образом, коммуникативная деятельность становится необходимым средством удовлетворения социальных, самоактуализационных потребностей ребенка.

Очевидно, что формирование внутренней мотивации к коммуникативной деятельности возможно только при наличии этих

потребностей, которые, являясь для человека естественными, могут быть искажены или вытеснены из-за длительного возможного периода социальной изоляции.

Социальные потребности ребенка могут включать в себя потребность в общении со взрослыми или ровесниками, в социальном признании. Вытеснение этих потребностей возможно в случае длительного негативного социального опыта, что позволяет нам сформулировать одну из задач формирования мотивации к коммуникативной деятельности как задачу преодоления негативного социального опыта, и формирования положительного социального опыта.

Внешние мотивы коммуникативной деятельности так же включают в себя достижение целей, не связанных с коммуникативным процессом непосредственно: получение игрушки, угощения, признания со стороны окружающих или похвалы (существует очевидная корреляция между «внешней» потребностью в признании и внутренними социальными потребностями, на что и указывала профессор Н.Ц. Бадмаева, называя эту классификацию условной). Таким образом, задача по формированию мотивации к коммуникативной деятельности в этом аспекте будет заключаться в конструировании ситуаций, в которых способом достижения внешней цели будет именно коммуникативная деятельность.

По шкале осознанности – неосознанности мотивации к коммуникативной деятельности необходимо выделить следующие группы мотивов [2, 14]:

- биологические цели (мотивы) коммуникации – коммуникация, необходимая для поддержания, сохранения и развития организма, удовлетворения базовых потребностей (неосознанная мотивация);
- социальные цели (мотивы) коммуникации – коммуникация, необходимая для расширения и укрепления межличностных контактов и установления интерперсональных отношений (осознанная по определению, исходя из понимания осознанности как способности

человека выделять и отделять себя от других людей; переживание внутренних состояний может быть непосредственным, в то время, как всякие внешние социальные переживания подразумевают концептуализацию) [19].

Таким образом, формирование мотивации к коммуникативной деятельности может быть сопряжено с неосознанной мотивацией (чувство голода, отправление физиологических нужд, боль, холод, которые ребенок с нарушениями слуха хочет преодолеть, но для этого ему необходимо вступить в коммуникацию) однако, намеренное использование такой мотивации в педагогическом процессе в дошкольном учреждении представляется неэтичным.

В свою очередь, весь остальной массив мотиваций будет рассматриваться как осознанные мотивы.

По шкале врожденности – приобретенности к врожденным мотивам относятся [4, 92] витальные, или биологические, физиологические мотивы, являющиеся неосознанными и рассмотренными нами ранее. Гипотетическая возможность существования осознанных и при этом врожденных мотивов выходит за рамки нашего исследования.

Качественная характеристика мотивов (материальные, духовные, социальные, синтетические) в контексте коммуникативной деятельности представляет собой спектр возможных стимулов для формирования внешней осознанной мотивации:

- примером материальных стимулов может быть игрушка или красивая вещь;
- примером духовно–познавательных стимулов может быть сказка для понимания содержания, которой слабослышащий ребенок должен овладеть некоторым объемом слов и уметь дифференцировать их;
- примером духовно–эстетических стимулов может быть возможность принять участие в детском спектакле (для чего необходимо суметь повторить несколько простых реплик);

– примером социальных стимулов может быть общение в группе детей, у которых нет нарушений слуха.

Описав некоторые из существующих подходов к мотивации коммуникативной деятельности, мы можем сделать следующие выводы:

– реальное развитие коммуникативных навыков без соответствующей мотивации может оказаться труднореализуемым;

– мотивация к коммуникативной деятельности может быть различна, но в большинстве случаев она связана с социальными потребностями ребенка;

– задача педагога, таким образом, сводится к формированию таких условий обучения и жизнедеятельности, при которых удовлетворение материальных, духовно–эстетических, социальных потребностей ребенка будет сопряжено с развитием коммуникативной деятельности, что будет мотивировать ребенка к ней; при этом огромное значение имеет избегание негативного опыта, который может привести к вытеснению потребностей, для удовлетворения которых необходимо осуществление коммуникативной деятельности;

– среди методов формирования условий, побуждающих к коммуникативной деятельности дополнительно следует выделить форму игры (как мнимой ситуации, формирующей мнимую потребность, например, в мнимом материальном благе – «фишке») и ролевой игры (в ходе которой ребенок принимает ролевую мотивацию как собственную).

Теоретический анализ представленных положений в исследованиях ученых позволил сформулировать выводы:

– дети с нарушениями слуха (различной степени и природы) испытывают трудности с коммуникацией, и это может приводить к дальнейшим трудностям в развитии;

– для недопущения этого сценария и полноценного развития ребенка необходимо реализовывать комплекс методов, направленных на обучение коммуникативным навыкам;

- этот комплекс методов включает сурдопедагогические, логопедические, специальные педагогические методы;
- их содержание сводится к преодолению коммуникативных барьеров, к формированию мотивации к коммуникативной деятельности и к научению коммуникативным навыкам;
- мотивация к коммуникативной деятельности является необходимым условием для обучения ей ребенка;
- формирование мотивации сопряжено с помещением ребенка в ситуации (или в игровом конструировании таких ситуаций) при которых использование коммуникативных навыков будет способом для удовлетворения его социальных, материальных, духовных или иных потребностей;
- при этом ребенку необходимо содействовать в использовании соответствующих навыков, иначе возможно формирование негативного опыта, который вытеснит первоначальные потребности, в случае с социальными потребностями – сделает ребенка замкнутым, десоциализированным.

Таким образом, важно формировать мотивацию к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха.

Во второй главе настоящего исследования мы проведем сбор данных по выявлению уровня развития навыков коммуникативной деятельности и представим реализацию психолого-педагогических условий формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушением слуха различного уровня.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха

Экспериментальная работа проводилась на базе МБУ детский сад № 43 «Гнёздышко». Учреждение занимается обучением детей с ограниченными возможностями в рамках ФЗ №263, относя к этой категории детей с нарушением слуха. Среди воспитанников детского сада есть неслышащие, слабослышащие и позднооглохшие дети.

Учреждение было основано 31 декабря 1965 года, расположено в г. Тольятти Самарской области.

Учреждение работает в пятидневном режиме, с 7.00 до 19.00. В «Гнездышке» есть группа «Искорки» для детей с ограниченными возможностями здоровья (категория – слабослышащие, позднооглохшие и глухие). Образовательный процесс осваивается в игровой деятельности.

Помимо этого, педагогический состав «Гнездышка» участвует в тематических конференциях, посвященных проблемам лиц с ограниченными возможностями, улучшению мер по их интеграции в общество и по улучшению условий их жизни.

Экспериментальная работа на базе МБУ детский сад №43 «Гнездышко» будет состоять из трех этапов. На каждом этапе, в зависимости от решаемых задач и условий проведения работы, применялись соответствующие методы исследования.

На первом этапе в ходе констатирующего эксперимента будет выявлен с использованием различных методик уровень мотивации к коммуникативной деятельности. Экспериментальная работа проводилась в отношении группы из пяти детей (обезличенные данные указаны в приложении А).

Средний возраст детей – 5,5 лет.

Из них:

- 80% слабослышащих;
- 20% позднооглохших;

На втором этапе (формирующего эксперимента) описано содержание работы по формированию мотивации к коммуникативной деятельности. Первоначальная группа в десять детей была разделена на две группы: экспериментальную и контрольную. Коррекционные занятия в двух группах проходили в обычном режиме, но в экспериментальной группе часть обычных занятий замещалась разработанной программой.

Третий этап – оценка динамики мотивации к коммуникативной деятельности. Первоначальный эксперимент был повторен, чтобы проследить эффективность проведенных занятий.

Полученные данные были проанализированы, что позволило сформулировать выводы исследования. Эксперимент проводился с 22.09 по 05.10. 2021 года.

2.1 Выявление уровня сформированности мотивации к коммуникативной деятельности и развития коммуникативных навыков у детей 5-6 лет с нарушениями слуха

Первая часть эксперимента проводилась 22 сентября 2021 года, на протяжении одного дня. Нами использовались показатели уровня мотивации к коммуникативной деятельности (таблица 1):

- стремление к совместной деятельности (методика Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой [21]);
- стремление вступать в партнерский диалог (методика А.М. Щетининой [25]);
- стремление к владению правилами и нормами общения в процессе диалога (методика А.М. Щетининой [25]);
- уровень инициативности и целенаправленности коммуникативной деятельности (методика Е. Виноградовой [11]);
- стремление к оценке эмоционального состояния собеседника (методика О.В. Дыбиной [16]).

Таблица 1 – Диагностическая карта констатирующего эксперимента

Показатель	Диагностическая методика
Стремление к совместной деятельности	Диагностическая методика 1. Задание – Мозаика. Выложить на поле картинку, обмениваясь ее элементами.
Стремление вступать в партнерский диалог	Диагностическая методика 2. Спонтанно–возникающие ситуации в ходе обычной деятельности (наблюдение и оценка педагога).
Стремление к владению правилами и нормами общения в процессе диалога	Диагностическая методика 3. Наблюдение за приветствием, прощанием детей, приемом пищи.
Уровень инициативности и целенаправленности коммуникативной деятельности	Диагностическая методика 4. Спонтанно–возникающие ситуации в ходе игры (выбор игр, предполагающих или не предполагающих взаимодействие, участие в игровых процессах).
Стремление к оценке эмоционального состояния собеседника	Диагностическая методика 5. Задание – Зеркало настроений.

Диагностическая методика 1. Мотивация дошкольника к совместной деятельности – методика «Проблемная ситуация. Мозаика» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой).

Цель методики: выявление у детей 5-6 лет с нарушениями слуха стремления к взаимодействию со сверстниками и оценка личностного поведения детей в различных видах деятельности совместно со сверстниками.

Материал: одна мозаика из элементов двух цветов.

Для игры необходимо выбрать двух детей. Каждый из детей получает себе комплект мозаики и поле, на котором её можно выкладывать.

Вначале одному ребёнку ставится задача выложить на своём поле какую-либо картинку (например, машину), второму ребёнку ставится задача наблюдать за действиями первого.

Во время этой игры особое внимание уделяется поведению и реакциям наблюдающего ребёнка. Во время выкладывания картинки взрослый сначала порицает действия ребенка, а затем поощряет их.

В этот момент оценивается реакция наблюдающего ребёнка, взрослый наблюдает за тем, как наблюдающий ребёнок реагирует на критические замечания взрослого в адрес первого ребёнка. Оценивается то, выражает ли наблюдающий ребёнок несогласия с критикой, либо наоборот ребёнок поддерживает критические замечания взрослого в адрес первого ребёнка.

Когда выстраивание предмета из мозаики закончено, взрослый предлагает ребятам поменяться ролями.

Во второй части проблемной ситуации обучающимся предлагается наперегонки выложить на своем поле солнышко.

При выполнении данного задания элементы мозаики распределяются не поровну: в коробке первого ребенка в основном находятся желтые детали, а в коробке второго ребёнка лежат преимущественно синие. Через некоторое время один из детей начинает понимать, что ему недостаточно желтых элементов.

Такая проблемная ситуация вынуждает ребёнка вступить во взаимоотношение с другим ребёнком и попросить у него дать ему жёлтые детали. Как солнце сделано, взрослый ставит задачу добавить на поле небо. В этом случае уже другой ребёнок обращается за помощью, чтобы получить синие детали.

Желание ребенка помочь товарищу и отдать свою деталь, даже если она необходима ему самому, а также реакция на просьбы сверстников служат показателями стремления к взаимодействию.

Стремление к совместной деятельности оценивается последующим параметрам:

Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника. Интерес к сверстнику, обостренная чувствительность к тому, что он делает, может свидетельствовать о внутренней причастности к нему. Безразличие и равнодушие, напротив, говорят о том, что сверстник является для ребенка внешним, отделенным от него существом.

0 баллов – полное отсутствие интереса к действиям сверстника (не обращает внимания, смотрит по сторонам, занимается своими делами, заговаривает с экспериментатором);

1 балл – беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;

2 балла – периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;

3 балла – пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.

Характер участия в действиях сверстника, то есть окраска эмоциональной вовлеченности в действия сверстника: положительная (одобрение и поддержка), отрицательная (насмешки, ругань) или демонстративная (сравнение с собой).

0 баллов – нет оценок;

1 балл – негативные оценки (ругает, насмехается);

2 балла – демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);

3 балла – позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).

Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, которые ярко проявляются в эмоциональной реакции ребенка на успех и неудачу другого, порицание и похвалу взрослым действий сверстника.

0 баллов – индифферентная – заключается в безразличии, как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера, что отражает общую индифферентную позицию по отношению к партнеру и его действиям;

1 балл – неадекватная реакция – безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение. Ребенок охотно принимает критику взрослого в адрес сверстника, чувствуя свое превосходство перед ним, а успехи сверстника переживает как свое поражение;

2 балла – частично адекватная реакция – согласие, как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого. По-видимому, этот вариант реакции отражает скорее отношение ребенка к взрослому и его авторитету и попытку объективной оценки результата действий партнера;

3 балла – адекватная реакция – радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой. Здесь ребенок как бы стремится защитить сверстника от несправедливой критики и подчеркнуть его достоинства. Этот вариант реакции отражает способность к сопереживанию и «сорадованию».

Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу». Если ребенок совершает альтруистический поступок легко, естественно, без малейших колебаний, можно говорить о том, что такие действия отражают внутренний, личностный слой отношений. Колебания, паузы, оттягивание времени могут свидетельствовать о моральном самопринуждении и подчиненности альтруистических действий другим мотивам.

0 баллов – отказ – ребенок не поддается на уговоры, не уступает партнеру своих деталей. За этим отказом, по-видимому, стоит эгоистическая направленность ребенка, его концентрация на себе и на успешном выполнении порученного задания;

1 балл – провокационная помощь – наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали. При этом они дают партнеру один элемент мозаики, явно ожидая благодарности и подчеркивая свою помощь, заведомо понимая, что одного элемента недостаточно, и провоцируя тем самым следующую просьбу сверстника;

2 балла – прагматическая помощь – в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполнят задание сами.

Такое поведение имеет явную прагматическую ориентацию: поскольку ситуация содержит соревновательный момент, они стремятся прежде всего выиграть это соревнование и лишь при условии собственной победы помочь сверстнику;

3 балла – безусловная помощь – не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет сверстнику возможность пользоваться всеми своими элементами. В некоторых случаях это происходит по просьбе сверстника, в некоторых – по собственной инициативе ребенка. Здесь другой ребенок выступает не столько как соперник и конкурент, сколько как партнер.

Общий показатель мотивации к совместной деятельности оценивается следующим образом: 1-5 баллов – низкий уровень, 6-9 – средний уровень, 10-12 – высокий уровень. Результаты представлены в таблице 2 и таблице Б.1 приложения Б.

Таблица 2 – Количественные результаты диагностической методики 1

Уровень	Количество детей, %
Высокий	40%
Средний	60%
Низкий	0%

Анализ результатов диагностического исследования свидетельствует, что 40% детей имеют высокий уровень мотивации к совместной деятельности, охотно обмениваются элементами мозаики, вступают в ходе выполнения задания в спонтанные коммуникации, безусловно, оказывают помощь своим сверстникам, адекватно реагируют на оценку их действий. При этом дошкольники, как правило, справлялись с заданием без помощи педагога, активно использовали различные коммуникативные единицы, не демонстрировали провокационной помощи, демонстрировали эмоциональную вовлеченность в процесс и легко справились с заданием.

При этом 60% детей имели средний уровень мотивации к совместной деятельности; наибольшие сложности возникли у них с показателем «эмоциональная вовлеченность», 66% из детей этой категории демонстрировали прагматическую, а не безусловную помощь.

Так, Снежана М. игнорировала своего сверстника до тех пор, пока не выполнила задание сама, прибегая к коммуникации лишь в случае необходимости: когда элементы мозаики были у него.

Варвара Ю. участвовала в совместном задании отстраненно, отвечала и высказывалась односложно, однако адекватно реагировала на критику.

Денис Т. продемонстрировал неадекватную реакцию на критику – истерику. При этом он же продемонстрировал безусловную помощь и наибольшую эмоциональную вовлеченность в процесс, что может указывать не на сложности с самой по себе мотивацией, а с выраженными эмоциональными реакциями, затрудняющими коммуникацию.

К низкому уровню мотивации к совместной деятельности отнесены 0% детей.

Диагностическая методика 2. Стремление к партнёрскому диалогу, речевые умения, владение вербальными средствами коммуникации – методика диагностики способностей детей к партнёрскому диалогу (А.М. Щетиной).

Цель методики: изучение у детей 5-6 лет с нарушениями слуха стремления вступать в партнерский диалог в соответствии с параметрами: способность слушать партнера; договариваться с партнером; способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, то есть заражение чувствами партнера, эмоциональная настройка на его состояние, чувствительность к изменению состояний и переживаний партнера по общению и взаимодействию.

Педагог наблюдает за особенностями проявления детьми этих показателей в спонтанно возникающих ситуациях. Затем проводится анализ данных наблюдений, и его результаты представлены в таблице 3 и таблице Б.2 приложения Б.

Таблица 3 – Количественные результаты диагностической методики 2

Уровень	Количество детей, %
Высокий	40%
Средний	60%
Низкий	0%

Данные наблюдения в ходе диагностического задания 2 совпадают с данными диагностического задания 1, при этом и в том, и в другом задании, наилучшие результаты демонстрируют позднооглохшая Елизавета С. и слабослышащий Макар Д.

Эти дети активно вступали в спонтанные коммуникации, демонстрировали инициативность, любопытство, способность слышать партнера, способность к эмоционально-экспрессивной пристройке, умение договариваться с собеседником.

Примечательно, что эти дети чаще всего вступали в спонтанно–возникающие диалоги в ходе игр друг с другом, и играли между собой, практически игнорируя остальных детей, что может указывать на значительный разрыв в коммуникативных навыках: общаться с детьми, имеющими меньшие навыки, им было не интересно.

Оставшиеся 60% детей демонстрировали меньшую способность договариваться друг с другом, зачастую – полностью игнорировали остальных детей, либо вступали в полностью–односторонние коммуникации, за исключением Дениса Т., который вновь демонстрировал избыточные эмоциональные реакции, неспособность к эмоционально-экспрессивной пристройке.

К низкому уровню стремления к партнерскому диалогу отнесены 0% детей.

Диагностическая методика 3. Владение нормами и правилами общения – методика «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетиной).

Цель методики: выявить у детей 5-6 лет с нарушениями слуха стремление к владению правилами и нормами общения в процессе диалога и умение задавать вопросы на интересующую тему, оценить владение нормами и правилами общения в процессе диалога.

Наблюдается проявление поведения ребенка. Умение здороваться, умение прощаться, особенности и характер обращения, культура диалога, умение оказывать помощь. Обработка результатов проходит способом подсчета баллов, представлена в таблице 4.

Таблица 4 – Обработка результатов диагностической методики 3

Проявление поведения ребенка	Балл
Умение здороваться	
Здоровается громко:	
Обращается только к воспитателю	1
Обращается ко всем.	3
Здоровается тихо:	
Обращается только к воспитателю	1
Ни с кем конкретно	1
Не здоровается	0
Умение прощаться	
Прощается громко:	
Обращается только к воспитателю	1
Обращается ко всем	3
Прощается тихо:	
Обращается только к воспитателю	1
Ни с кем конкретно	1
Не прощается	0
Особенности и характер обращений	
Часто обращается к воспитателю и детям с просьбами, предложениями, рассказами	3
Редко обращается к воспитателю и детям с просьбами, предложениями, рассказами	1
Говорит четко, внятно, громко;	3
Тихо, неуверенно, сбивчиво	1
Тон обращений:	
Плаксивый, капризный, вопросительно–неуверенный;	1
Приказно–повелительный;	2
Спокойный, добродушный, доверчивый.	3
Выражение благодарности	
Благодарит всегда и всех, глядя в глаза и с готовностью (сам);	3
Благодарит лишь иногда, но сам;	2
Благодарит только воспитателя (сам);	1

Продолжение таблицы 4

Проявление поведения ребенка	Балл
Благодарит только взрослых и после напоминания;	1
Выражает благодарность пантомимой;	2
Не благодарит.	0
Культура диалога	
Не перебивает разговора старших и детей;	3
Перебивает разговор старших и детей;	1
Разговаривает спокойно;	3
Эмоционально возбужденно.	1
Умение слушать другого	
Не умеет слушать другого, любит говорить только сам	1
Сам не умеет о чем-либо рассказывать другому и не умеет слушать другого	0
Любит приказывать	1
Умение оказывать помощь	
Предлагает помощь часто, доброжелательно и с готовностью;	3
Помогает, но оскорбляет при этом другого;	0
Помогает, но по просьбе взрослого	
С желанием;	2
Без желания;	1
Не помогает;	0
Умение принимать помощь	
С благодарностью принимает помощь от взрослых и детей;	3
От помощи детей отказывается:	
Спокойно (уходит);	1
Грубо.	0

Максимальное число баллов – 33. Если ребенок получает 20–33 балла, то это показатель высокого уровня культуры поведения ребенка; если 11–19 баллов – среднего, а 0–10 баллов указывает на низкий уровень овладения ребенком навыками культурного поведения. Результаты представлены в таблице 5 и таблице Б.3 приложения Б.

Таблица 5 – Количественные результаты диагностического задания 3

Уровень	Количество детей, %
Высокий	40%
Средний	40%
Низкий	20%

Высокий уровень вновь продемонстрировали Макар Д. и Елизавета С., однако оба ребенка потеряли баллы из-за того, что активно перебивали собеседников; прощались и здоровались громко, обращаясь не только к воспитателю, но и к другим детям. С благодарностью принимали помощь, и сами ее предлагали другим детям в ходе приема пищи. Тон обращений был благодушный, спокойный.

Низкий уровень продемонстрировал Денис Т., он отказывался от помощи (уходил), не обращался за ней сам тех случаях, когда она была ему нужна, здоровался и прощался громко, однако демонстрировал излишнее эмоциональное возбуждение, нарушение норм и правил. В ходе приема пищи играл с едой, отказываясь от ее приема, игнорируя помощь и замечания.

Остальные дети демонстрировали среднее желание соблюдать правила и нормы диалога, преимущественно, нарушая те из них, которые требуют высокого развития коммуникативных навыков (обращение за помощью или предложение помощи), но демонстрируя соблюдение простых норм (приветствие или прощание).

Диагностическая методика 4. Наблюдение в ходе спонтанно-возникающих игровых ситуаций: в группе разложены игрушки, предполагающие участие двух и более детей в игре (настольные игры, мячи), а также ряд игрушек, не предполагающих коммуникации (куклы, кубики). Педагог проводит с детьми не менее часа; за это время он фиксирует (по Е. Виноградовой):

- степень инициативности каждого ребенка к коммуникативной деятельности по четырехбалльной шкале – насколько часто ребенок становится инициатором коммуникаций, где 0 – никогда, 1 – в случае, когда коммуникации избежать нельзя, 2 – вступает иногда, 3 – вступает часто;
- степень эмоциональной вовлеченности к коммуникативной деятельности по четырехбалльной шкале, где 0 – отсутствие эмоций, 1 – редкие или не соответствующие ситуации, случайные эмоции, 2 –

ограниченная эмоциональность, 3 – корректные ситуации ярко проявляющиеся эмоции;

– целенаправленность коммуникативной деятельности – по четырехбалльной шкале, где 0 – отсутствие целей коммуникации, 1 – коммуникации исключительно по физическим, физиологическим потребностям в ходе игры (отведи меня в туалет...), 2 – собственно-игровые коммуникации, 3 – свободные коммуникации в ходе игры и вне игры на отвлеченные темы.

Оценка результатов. Выраженность трех показателей мотивации (эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность; целенаправленность деятельности, ее завершенность; степень инициативности ребенка) оценивается по четырехбалльной шкале (от максимальной выраженности качества – 3 балла, до 0 баллов – полного его отсутствия).

Уровни оценивания. Суммируя баллы по этим трем показателям, получают выводы об уровне развития мотивации к деятельности:

11-12 баллов – очень высокий уровень развития;

8-10 баллов – высокий уровень;

5-7 баллов – средний уровень;

2-4 баллов – низкий уровень;

0-1 балл – очень низкий уровень.

Результаты диагностического задания представлены в таблице 6 и таблице Б.4 приложения Б.

Таблица 6 – Количественные результаты диагностического задания 4

Уровень	Количество детей, %
Очень высокий	40%
Высокий	20%
Средний	40%

Макар Д. и Елизавета С. демонстрировали высокий уровень инициативности и целенаправленности в ходе спонтанно-возникающих игровых ситуаций; самостоятельно выбирая настольные игры – «бродилки» они демонстрировали высокий уровень эмоциональной вовлеченности в игру, целенаправленность и завершенность в ходе игры.

Денис Т., который по ряду параметров демонстрировал низкие показатели мотивации, в этот раз (в игровой ситуации) показал высокий уровень инициативности и целенаправленности коммуникативной деятельности; однако еще демонстрировал избыточные эмоциональные реакции, часто плакал в случае неудачи.

Двое других детей (Снежана М. и Варвара Ю.) не выступали инициаторами коллективных игр, вступали в игру (настольную) только по предложению преподавателя, демонстрировали мотивацию к игре самими с собой, однако, будучи вовлеченными в игру, демонстрировали достаточный уровень эмоциональных реакций.

Диагностическая методика 5. Методика «Зеркало настроений» (О.В. Дыбина). Цель: оценить умение понимать эмоциональное состояние партнера по его вербальному и невербальному поведению, оценить стремление к оценке эмоционального состояния собеседника.

Методика проведения. Дошкольники соединяются в пары, устанавливается, кто в паре станет «говорящим», а кто «отражателем». Исследователь тихо произносит фразу «говорящему», он воспроизводит ее, а «отражателю» необходимо определить, какое чувство испытывал сверстник в момент, когда проговаривал фразу (грусть, стыд, радость). Вслед за этим дети меняются местами.

Фразы: За мной пришла мама. Я сильно стукнулся ногой о стул. Вчера я сказал маме неправду. Скоро будет праздник! Мне не подарили игрушку, которую я хотел. Я боюсь идти лечить зубы. Я разбила любимую вазу мамы. Коля меня не угостил конфетой.

Оценка результатов: Высокий уровень (3 балла). Ребенок самостоятельно распознает эмоциональные состояния ровесников в период произнесения фразы; способен при помощи речи, мимики, телодвижений представить разнообразные чувства и состояния, имеет устойчивое стремление к определению эмоционального состояния партнера.

Средний уровень (2 балла). Ребенок справляется с выполнением задачи при помощи взрослого, фразу проговаривает эмоционально, но выражение чувств не всегда понятно ребенку, либо не имеет четкого желания к выражению или определению эмоционального состояния.

Низкий уровень (1 балл). Ребенок затрудняется в установлении эмоциональных состояний ровесника или устанавливает его неверно, при произнесении фразы не может изобразить разнообразные эмоциональные состояния, пассивен в ходе игры или отказывается от участия в ней.

Результаты задания представлены в таблице 7 и таблице Б.5 приложения Б.

Таблица 7 – Количественные результаты диагностического задания 5

Уровень	Количество детей, %
Высокий	40%
Средний	40%
Низкий	20%

Макар Д. и Елизавета С. сформировали первую пару; Снежана М. и Варвара Ю. – вторую; Денис Т., как ранее продемонстрировавший наименьшую мотивацию по ряду методик, был в паре с воспитателем.

В ходе выполнения диагностического задания первая пара справилась в полном объеме, дети распознали эмоции собеседников, и активно демонстрировали с помощью речи, мимики, телодвижений разнообразные чувства и состояния.

Во второй паре не возникло проблем с интерпретацией эмоций, но средства их выражения были ограниченными, дети не имели четкого желания к выражению эмоционального состояния или им были незнакомы средства этого выражения.

Денис Т. демонстрировал эмоции, однако у него возникли трудности с определением чужих эмоций, так и с мотивацией на определение чужих эмоций, выполнение задания пришлось прервать из-за истерики мальчика.

Итак, существует очевидная корреляция между уровнем мотивации к коммуникативной деятельности и уровнем развития коммуникативных навыков. Деятельность по формированию мотивации к коммуникативной деятельности будет способствовать и развитию коммуникативных навыков. Высокий уровень мотивации соответствует высокому уровню инициативности и целенаправленности коммуникаций, в свою очередь, низкий уровень мотивации наблюдается у тех же детей, которые демонстрируют наименьший уровень речевой культуры, целенаправленности коммуникаций (рисунок 1).

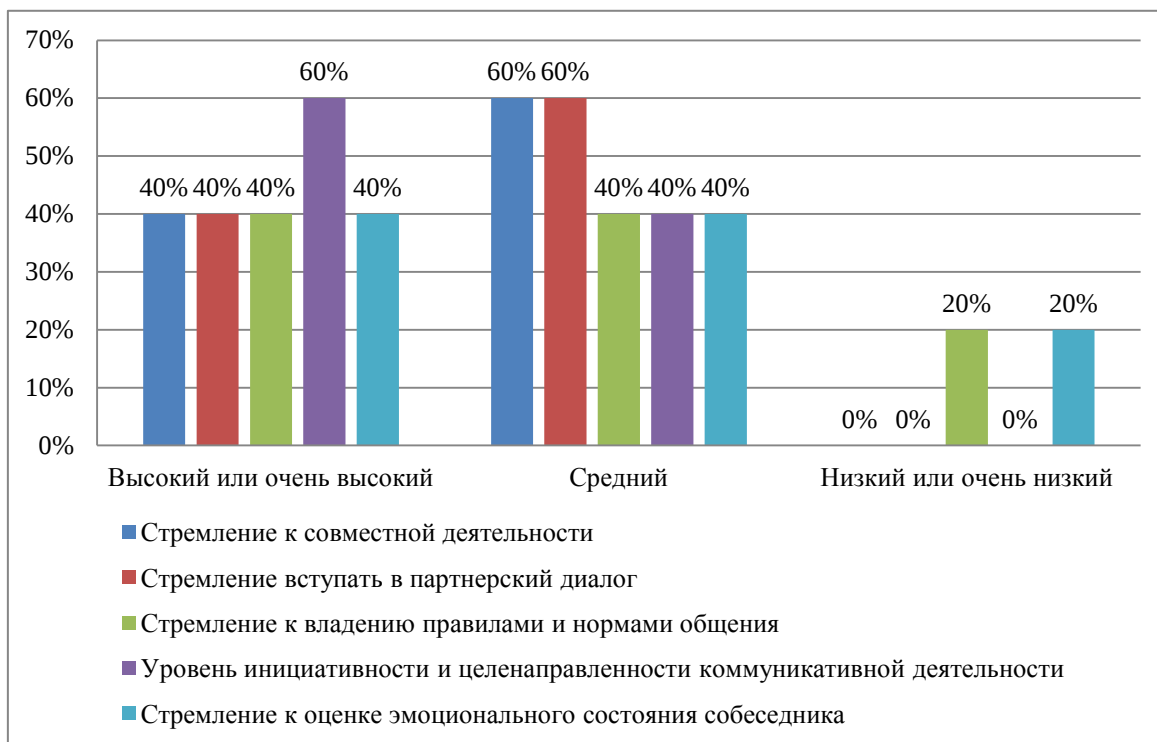


Рисунок 1 – Уровни мотивации к коммуникативной деятельности и развития коммуникативных навыков

Отметим, что диаграмма иллюстрирует общий высокий уровень мотивации к коммуникативной деятельности в указанной группе; единственный ребенок, демонстрирующий низкие уровни мотивации к совместной деятельности, стремления к партнерскому диалогу и уровень инициативности и целенаправленности к коммуникативной деятельности является полностью глухим. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости организации и проведения формирующего эксперимента.

В среднем девочки демонстрируют значительно лучший уровень мотивации к коммуникативной деятельности, чем мальчики (выше на 40%), так что для повышения среднего уровня мотивации в группе целесообразным представляется формирование соответствующей мотивации именно у мальчиков.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости организации и проведения формирующего эксперимента.

2.2 Содержание работы по формированию мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха

В этом параграфе мы опишем обучающий эксперимент с целью развития мотивации к коммуникативной деятельности у обучающихся с нарушениями слуха (слабослышащие и позднооглохшие).

На основании полученных результатов исследования уровня мотивации к коммуникативной деятельности у дошкольников с нарушениями слуха (констатирующий эксперимент), было определено, что уровень сформированных коммуникативных навыков у дошкольников с нарушениями слуха неоднородный; он зависит как от уровня нарушений слуха, так и от пола ребенка, но и внутри указанных групп может значительно различаться.

В целом девочки – Елизавета С., Варвара Ю., Снежана М. – показали более высокие результаты по целому ряду показателей; кроме того, Макар Д. и Елизавета С. так же показали высокие результаты по всем исследуемым нами показателям; в свою очередь, Денис Т. по тому же ряду показателей продемонстрировал наиболее низкие результаты.

Предметом коррекции стала коммуникативная и личностно-эмоциональная сфера развития дошкольников пяти – шести лет.

Цель коррекционных занятий: развивать мотивацию к коммуникативной деятельности через речевые и неречевые средства общения, использование стимулов различного характера, формирование специфической среды, отвечающей цели формирования мотивации к коммуникативной деятельности и развития речевых навыков.

Задачи формирующего эксперимента: подобрать упражнения и коммуникативные игры для повышения мотивации к коммуникативной деятельности, разработать перспективный план формирования мотивации к коммуникативной деятельности, обосновать использование стимулов различного характера в этой деятельности и проверить эффективность предложенных мер в специальном дошкольном образовательном учреждении.

Для участия в эксперименте все дошкольники, принимавшие участие в первичной диагностике, произвольно были разделены на две подгруппы: подгруппа – 1 экспериментальная, подгруппа – 2 контрольная. В контрольную группу вошли Макар Д. и Елизавета С. В экспериментальную группу – Снежана М., Варвара Ю., Денис Т.

Общее количество детей после корректировки в ходе констатирующего эксперимента – 5.

Дети были разделены по результатам констатирующего этапа эксперимента, по уровню развития у них мотивации к коммуникативной деятельности; дети, показавшие наиболее устойчиво-высокие результаты (Макар Д. и Елизавета С.) были включены в контрольную группу, остальные – в экспериментальную.

В экспериментальной подгруппе проводились занятия по формированию мотивации к коммуникативной деятельности с учетом предложенных нами условий и форм стимулирования мотивации. В экспериментальной подгруппе проводились занятия в обычном режиме, для последующего сопоставления результатов.

В связи с тем, что и внутри экспериментальной группы коммуникативные навыки сформированы на разном уровне, содержание индивидуальных и групповых занятий было дифференцировано.

В ходе занятий формирование мотивации к коммуникативной деятельности осуществлялось через конструирование социальных потребностей, выраженных в материальных, духовно–познавательных, духовно-эстетических стимулах, через создание специальных условий для формирования мотивации к коммуникативной деятельности.

Таким образом, работа по формированию мотивации к коммуникативной деятельности велась по двум направлениям:

- внедрение стимулов различного характера в повседневную коммуникативную деятельность;
- создание специальных условий для формирования мотивации к коммуникативной деятельности.

Работа по первому блоку реализовывалась следующим образом - плановые занятия, в рамках дошкольного образовательного учреждения дополнялись стимулами, чтобы способствовать мотивации к коммуникативной деятельности и формировать систему поощрений (что было теоретически обосновано нами в третьем параграфе настоящего исследования).

Использовались следующие разные виды стимулов. Раскроем их.

Во-первых, материальные стимулы: мягкие игрушки, шоколадные яйца, вручаемые ребенку в том случае, если он разрешает учебную задачу с использованием коммуникативных навыков, демонстрирует речевую культуру, направленность на совместную деятельность, инициативность,

целенаправленность коммуникаций. Материальная база для соответствующего стимулирования была предоставлена в образовательное учреждение авторами настоящего исследования, и не изымалась после проведения эксперимента для сохранения психологического комфорта детей, получивших материальные формы поощрения; в ходе стимулирования устанавливалась устойчивая ассоциация коммуникативной деятельности с положительным эмоциональным фоном, с «наградой», в последствии и после прекращения материального стимулирования результат был закреплен. Наибольший эффект материальные стимулы имели на Снежану М., наименьший – на Дениса Т., который от предметов (мягких игрушек) отказывался, поскольку они ему «не нравились». Из различных форм материального стимулирования наиболее востребованными у детей оказались мягкие игрушки, которые устанавливали непосредственную связь между активными эмоциями ребенка (направленностью на приобретение) и коммуникативной деятельностью; менее эффективными оказались шоколадные яйца – базовые потребности ребенка (такие, как потребность в еде), находясь в основании пирамиды потребностей, как правило, и так были удовлетворены, однако ситуация могла быть иной в том случае, если бы в группе детей были преимущественно дети из неблагополучных семей; таким образом, форма материального стимулирования в значительной мере зависит от социально-психологических характеристик детей с нарушениями слуха, характеристик, которые не вызваны самой структурой их особенностей развития.

Во-вторых, духовно–познавательные стимулы: вместо мультфильмов детям предлагались аудиосказки, для понимания которых нужен объем слов и умение их дифференцировать, с обязательным обсуждением услышанного; несмотря на теоретически–обоснованную эффективность, в ходе проведения практических занятий эта форма стимулирования не показала своей эффективности: дети не желали концентрироваться на только частично понятном им тексте, и начинали играть в игрушки, полностью игнорируя эту форму стимулирования. Денис Т. игнорировал новые духовно-познавательные

стимулы полностью, остальные дети – в значительной степени. В ряде случаев вместо аудиосказки дети требовали включить им мультфильм; это может означать, что получение аудиовизуальной информации для них в целом значительно комфортнее с духовно-познавательной точки зрения, чем получение исключительно-аудиальной информации. Метод, тем не менее, мог бы показать свою эффективность при предшествующем ему ограничении (и ограничении вне учреждения) аудиовизуальных развлечений – таких, как мультфильмы, смартфоны или планшеты. Являясь более простыми с точки зрения получения информации (особенно – для детей с нарушениями слуха) они «вытесняют» более сложные формы духовно-познавательной деятельности, что затрудняет использование соответствующего стимулирования в деятельности по формированию мотивации к коммуникации.

В-третьих, духовно-эстетические стимулы: активизация участия дошкольников соответствующей группы в детских спектаклях. Данная форма стимулирования так же не показала своей эффективности, ввиду отсутствия интереса дошкольников к участию в спектакле из-за невозможности присутствовать на представлении родителей (что связано со специфическими ограничениями, введенными из-за пандемии COVID-19). Тем не менее, эффективность духовно-эстетического стимулирования может быть высокой в иных ситуациях. Наибольший интерес этот вид стимулов вызвал у Дениса Т., который, при общей своей избыточной эмоциональности, оказался крайне заинтересован в таком виде времяпрепровождения. Как показал ход занятий с Денисом Т., использование такого рода духовно-эстетических стимулов может быть эффективным в том случае, если ребенок имеет аудиторию, перед которой он выступает, которой показывает спектакли или перед которой читает выученные стихи; имеет значение и одобрительная реакция этой аудитории; однако при общем низком уровне социализации детей с нарушениями слуха (ввиду неразвитости у них коммуникативных навыков) в роли аудитории должны выступать хорошо знакомые ребенку люди, прежде

всего – его родственники, родители. Использование этого стимула, в период действия ограничений, возможно вне специального учреждения – как рекомендация для совместного домашнего досуга.

В-четвертых, социальные стимулы состояли в проведении совместных занятий с детьми, не имеющими нарушений слуха, что пересекается с созданием специальных условий для формирования мотивации к коммуникативной деятельности, и будет рассмотрено нами далее.

В части второго блока нами были предложены условия для формирования мотивации к коммуникативной деятельности.

Первым условием является организация пребывания детей с нарушениями слуха среди слышащих сверстников и общение с ними (обучающихся в этом же учреждении, но имеющие иные особенности развития, что было реализовано практически, и показало высокую заинтересованность слабослышащих детей в коммуникации). Наибольший эффект был в отношении Варвары Ю. и Снежаны М., которые в присутствии детей без нарушений слуха проявляли высокую коммуникативную инициативность, вовлеченность в диалоги и спонтанно-возникающие ситуации; отметим, что наибольшая эффективность достигалась в тех случаях, когда дети, совместное пребывание с которыми организовывалось, сами были высоко социально-адаптированы; совместное пребывание с детьми, имеющими ментальные особенности, но не имеющими нарушений слуха, при этом, демонстрировало меньшую эффективность – экспериментальной группе не о чем было говорить с этими детьми, формы совместного досуга были ограничены; наибольшую эффективность могло бы показать организация совместного пребывания детей, не имеющих никаких особенностей развития (в том числе – нарушений слуха) и экспериментальной группы, однако для этого к работе требовалось привлечение иных образовательных учреждений, что в условиях пандемии коронавирусной инфекции было затруднено; проверка соответствующего варианта формирования специальных условий может быть проведена в дальнейшем.

Следующим (вторым) условием является осуществление связывания речевой практики с иными видами деятельности (предметно-практической, познавательной) при коммуникативной направленности используемого материала. На практике это было реализовано через совместное ролевое чтение сказок (у каждого ребенка экземпляр сказки, и каждый читает реплики определенного персонажа, эмоционально окрашивая их). Это условие привело к общему росту уровня инициативности у Дениса Т., и отчасти снизило количество неадекватных эмоциональных реакций; таким образом, одним из наиболее эффективных способов связывания речевой практики с иными видами деятельности является ролевая игра; при этом роль, предлагаемая ребенку, не должна предполагать нарушений слуха или ограниченных коммуникаций – напротив, она должна предлагать ребенку ситуацию, при которой он в игровой форме оказывается в роли человека, ведущего полноценную коммуникативную деятельность; иное может привести к закреплению стереотипов о должном поведении человека с нарушениями слуха. В ходе собственно-ролевой игры (основанной на сюжете детской сказки «Волшебник Изумрудного города» и проводившейся в словесной форме) Снежана М. выступала в роли Элли, Варвара Ю. в роли Трусливого Льва, Денис Т. – в роли Железного Дровосека; прежде ролевой игры дети были подробно ознакомлены с сюжетом сказки, а так же с характерами своих героев; сама словесная игра состояла в построении ведущим (воспитателем) гипотетических, фантастических ситуаций, в которые попадали герои, задачей детей было продемонстрировать, как именно повел бы себя в этой ситуации их персонаж, изобразить его эмоции, речь. Наибольший интерес игра вызвала у Варвары Ю., которая изображала Трусливого Льва, что может быть связано с простотой и яркостью самого характера.

Третье условие – это обеспечение общения детей в устной, письменной и тактильной форме речи (в рамках группы именно слабослышащих детей использовалось в наименьшей степени); в ходе занятий дети из экспериментальной группы учились писать простейшие записки с

одновременным проговариванием их содержания; однако эта форма работы показывает наибольшую эффективность в группах полностью-глухих и позднооглохших детей, поэтому в ходе нашей экспериментальной работы использовалось ограничено; другой причиной ограниченного использования этого условия формирования мотивации к коммуникативной деятельности было слабое овладение детьми умения писать печатными буквами (наименьшие навыки продемонстрировал Денис Т., умевший писать только несколько букв, что делало его записки нечитаемыми, однако само по себе написание их доставляло ребенку удовольствие).

Кроме того, уделяли внимание такому условию, как создание речевой среды, содействующей возникновению активной речи и необходимости в общении. Игрушки в группе были перераспределены таким образом, чтобы на виду у детей были парные, совместные игры, игры, предполагающие более одного участника и, соответственно речевую деятельность; с другой стороны, ограничивалось количество форм развлечения, не предполагавших совместной коммуникативной деятельности – таких, как просмотр мультфильмов, в особенности – бессловесных.

Время проведения формирующего эксперимента – две недели с продолжительностью занятий 20-25 минут, с 22 сентября по 05 октября 2021 года. В целом предложенные нами формы стимулирования и специальные условия были восприняты детьми положительно; большинство из предложенного воспринималось детьми без тревоги или дискомфорта, в целом присущего всякому изменению привычного дневного досуга; во многом устранение дискомфорта было связано с активным использованием различных форм стимулирования, включая (прежде всего) материальное стимулирование.

Ограниченный дискомфорт вызывала организация пребывания детей с нарушениями слуха среди слышащих родственников, однако и этот дискомфорт был разрешен в ходе дальнейших занятий и знакомства с новыми детьми.

2.3 Изучение динамики сформированности мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха

В данном параграфе представлены результаты контрольного среза, направленного на изучение динамики сформированности мотивации к коммуникативной деятельности у детей 5-6 лет с нарушениями слуха. Контрольный эксперимент проводился в двух группах: в экспериментальной группе и в контрольной группе, где проводились традиционные занятия. Для диагностики были использованы те же методики, что и в первом параграфе настоящей главы.

Результатом внедрения предложенных нам условий и форм стимулирования стал устойчивый рост коммуникативных навыков, мотивации к коммуникативной деятельности у детей из экспериментальной группы, при этом навыки и мотивация детей из контрольной группы не изменились.

Диагностическая методика 1. Мотивация дошкольника к совместной деятельности – методика «Проблемная ситуация. Мозаика» (Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой).

Цель методики: выявление у детей 5-6 лет с нарушениями слуха стремления к взаимодействию со сверстниками и оценка личностного поведения детей в различных видах деятельности совместно со сверстниками

Результаты диагностического задания 1 представлены в таблице 8, на рисунке 2 и в таблице В.1 (приложение В).

По уровню мотивации к совместной деятельности наблюдается устойчивый переход детей их категории «средний уровень мотивации» к категории «высокий уровень мотивации» без изменений в контрольной группе. Рост мотивации к коммуникативной деятельности, по итогам выполнения «Мозаики», продемонстрировала Варвара Ю., которая начала проявлять в игре инициативу, помогать другому игроку и перестала демонстрировать прагматизм коммуникативных взаимодействий.

Таблица 8 – Количественные результаты диагностической методики 1

Уровень	Количество детей, %
Высокий	60%
Средний	40%
Низкий	0%

Следует отметить, что динамика не коррелировала с уровнем нарушений слуха, однако выводы – из-за размера выборки – на основании этих данных не могут быть обоснованными. Не было так же половой корреляции, однако это может быть связано с высокими показателями девочек, продемонстрированными в ходе констатирующего эксперимента.



Рисунок 2 – Уровень мотивации к совместной деятельности

Диагностическая методика 2. Стремление к партнёрскому диалогу, речевые умения, владение вербальными средствами коммуникации – методика диагностики способностей детей к партнёрскому диалогу (А.М. Щетининой).

Цель методики: изучение у детей 5-6 лет с нарушениями слуха стремления вступать в партнерский диалог в соответствии с параметрами.

Количественные результаты диагностической методики 2 представлены в таблице 9, на рисунке 3 и в таблице В.2 (приложение В).

Таблица 9 – Количественные результаты диагностической методики 2

Уровень	Количество детей, %
Высокий	80%
Средний	20%
Низкий	0%

Этот показатель вырос в наибольшей степени, относительно всех, выявляемых в ходе методик, наибольший рост продемонстрировала Варвара Ю., которая, в ходе спонтанно–возникающих ситуаций, стала инициативнее, доброжелательнее; в свою очередь, Денис Т. начал корректнее стал демонстрировать эмоции.

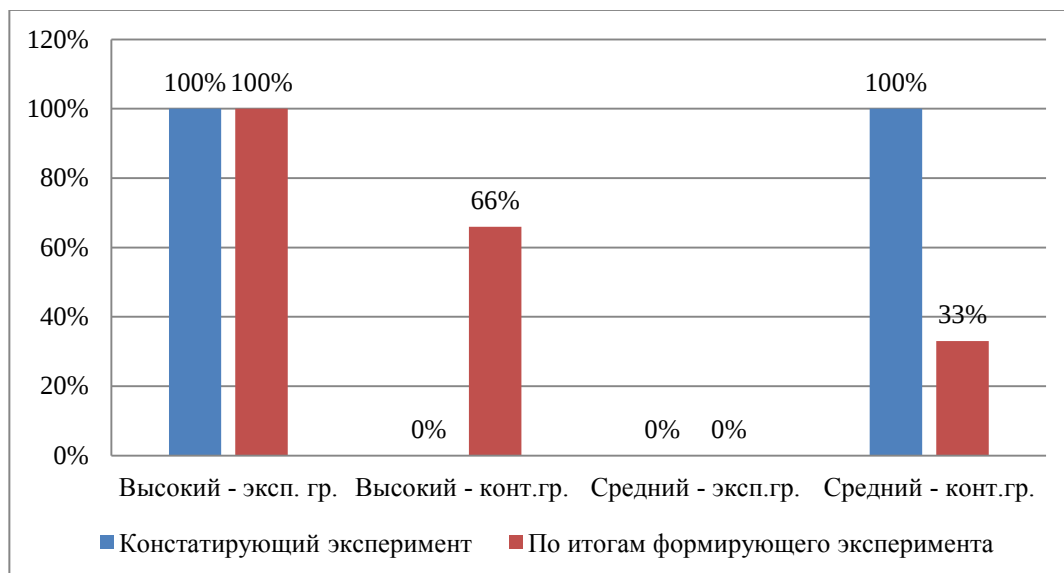


Рисунок 3 – Уровень стремления к партнерскому диалогу

На данной диаграмме проиллюстрирована динамика по показателю уровень стремления к партнерскому диалогу – отмечается рост числа детей, демонстрирующих высокий уровень по итогам формирующего эксперимента.

Тем не менее, представление данных статистически было бы некорректным, поскольку реальный рост продемонстрировал один ребенок, что связано с ограничениями размеров выборки. Наибольший рост уровня стремления к партнерскому диалогу продемонстрировала Варвара Ю., которая, общаясь в группе детей с иными особенностями развития, стала более чуткой к состоянию собеседника.

Диагностическая методика 3. Владение нормами и правилами общения – методика «Программа наблюдения за культурой поведения ребенка» (А.М. Щетиной).

Цель методики: выявить у детей 5-6 лет с нарушениями слуха стремление к владению правилами и нормами общения в процессе диалога и умение задавать вопросы на интересующую тему, оценить владение нормами и правилами общения в процессе диалога.

Результаты диагностической методики представлены в таблице 10 и в таблице В.3 (приложение В).

Таблица 10 – Количественные результаты диагностической методики 3

Уровень	Количество детей, %
Высокий	60%
Средний	40%
Низкий	0%

Анализ результатов диагностической методики демонстрирует динамику по показателю «Стремление к владению правилами и нормами общения». Предпринятые в ходе формирующего эксперимента меры позволили добиться 100% снижения числа детей, демонстрирующих низкий

уровень показателя, и, соответственно, добиться роста числа детей, демонстрирующих высокие показатели. Так, Денис Т. перестал демонстрировать низкий уровень владения правилами и нормами общения, находясь в общении с детьми, не имеющими нарушений слуха, научился здороваться и прощаться громко, обращаясь к другим детям.

Диагностическая методика 4. Наблюдение в ходе спонтанно-возникающих игровых ситуаций: в группе разложены игрушки, предполагающие участие двух и более детей в игре (настольные игры, мячи), а также ряд игрушек, не предполагающих коммуникации (куклы, кубики).

Результаты диагностической методики представлены в таблице 11, на рисунке 4 и в таблице В.4 (приложение В).

Таблица 11 – Количественные результаты диагностической методики 4

Уровень	Количество детей, %
Очень высокий	60%
Высокий	20%
Средний	20%

Уровень инициативности и целенаправленности коммуникативной деятельности вырос в наибольшей степени; все без исключения дети в экспериментальной группе начали демонстрировать высокие показатели; при этом за указанный период времени не было изменений в контрольной группе.

Это так же может быть связано не только с эффективностью предпринятых мер, но и с размерами самих групп, а также с отсутствием детей, демонстрирующих низкий или очень низкий уровень инициативности и целенаправленности в первоначальной выборке.

Денис Т., изначально демонстрировавший высокие показатели по этой методике, вырос до уровня «Очень высокий», Варвара Ю., демонстрировавшая средний уровень – до «Высокого».

Не повлияли предпринятые меры на результаты Варвары Ю., которая сохранила средний уровень, что может свидетельствовать не о неэффективности предложенных мер, а о личных особенностях девочки, ее интровертности.

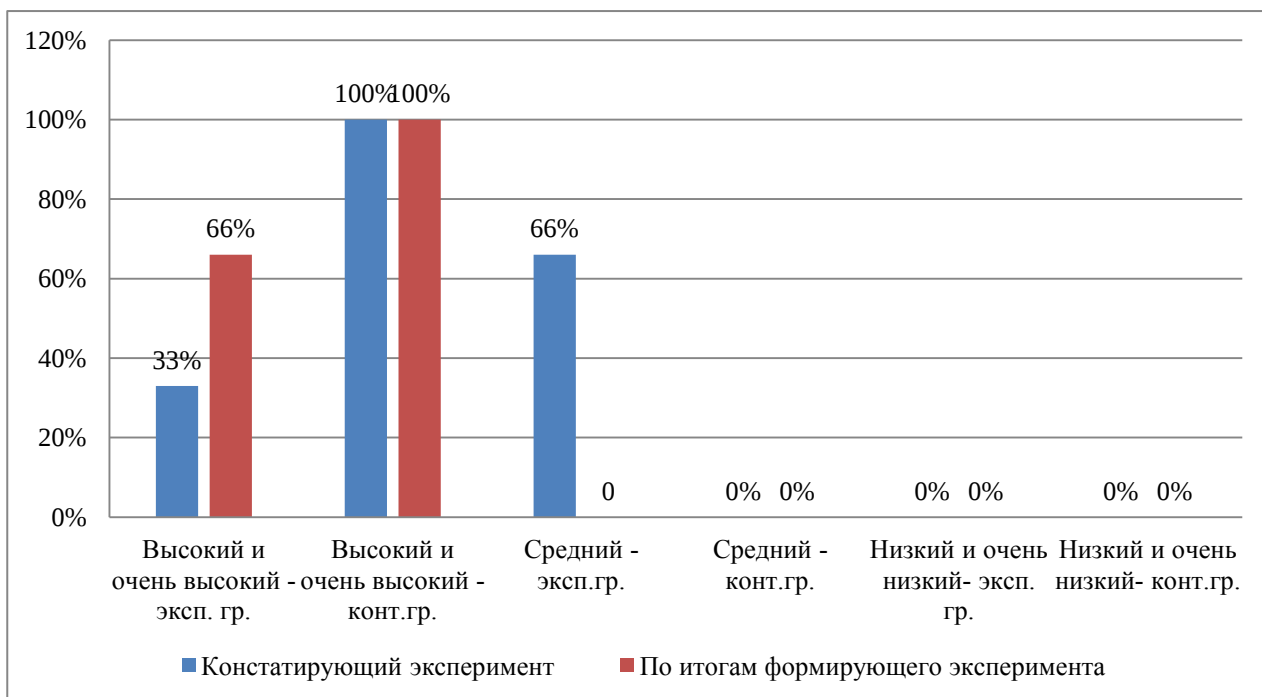


Рисунок 4 – Уровень инициативности и целенаправленности коммуникативной деятельности

Диагностическая методика 5. Методика «Зеркало настроений» (О.В. Дыбина). Цель: оценить умение понимать эмоциональное состояние партнера по его вербальному и невербальному поведению, оценить стремление к оценке эмоционального состояния собеседника.

Стремление к оценке эмоционального состояния собеседника так же выросло в экспериментальной группе и не изменилось в контрольной. При этом высокие результаты показал Денис Т., ранее демонстрировавший низкие результаты.

Результаты диагностической методики представлены в таблице 12, на рисунке 5 и в таблице В.5 (приложение В).

Таблица 12 – Количественные результаты диагностической методики 5

Уровень	Количество детей, %
Высокий	60%
Средний	40%
Низкий	0%

В целом результаты детей оказались значительно лучше, чем были до начала эксперимента. Особенно эффективным оказался опыт взаимодействия с детьми, имеющими отличные от слуховой особенности развития.

Этот опыт повлиял не только на рост инициативности детей, но и на их эмоциональное поведение в ходе взаимодействий: оно стало более адекватным ситуации.

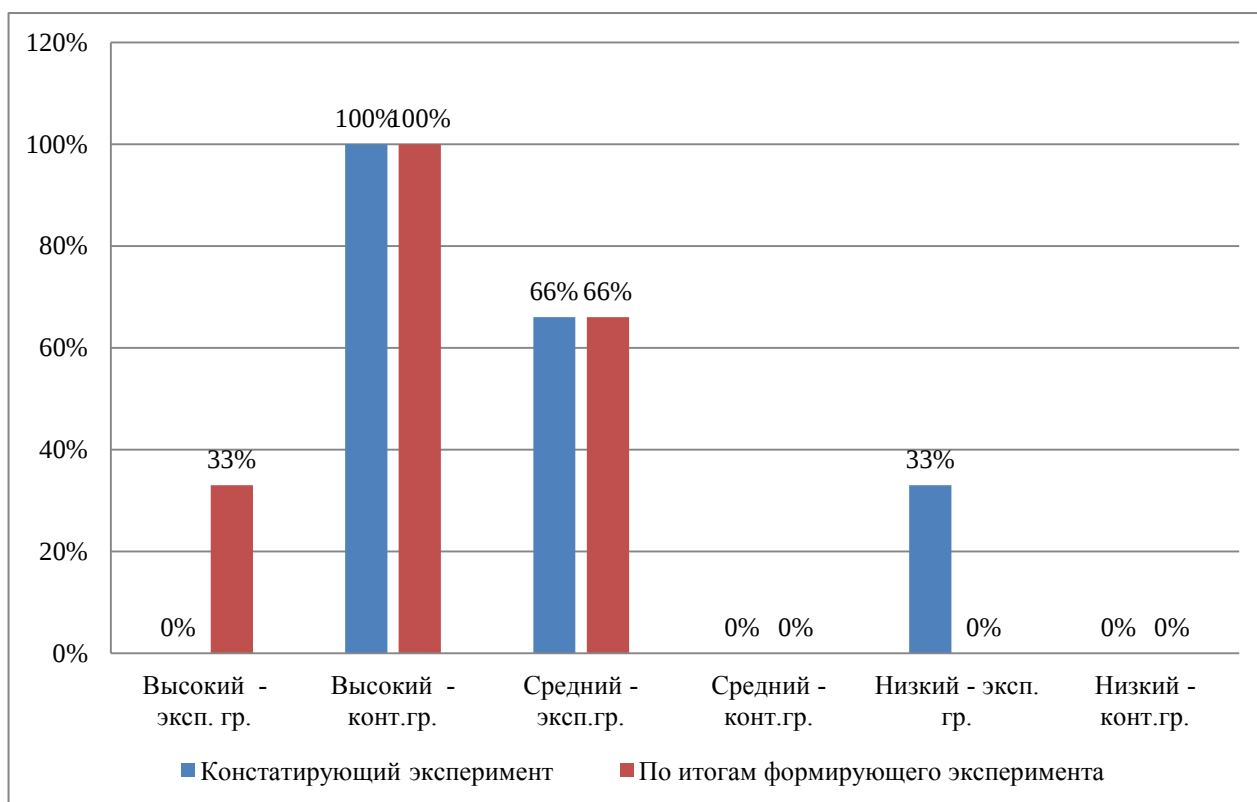


Рисунок 5 – Стремление к оценке эмоционального состояния собеседника

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что различные категории детей с нарушениями слуха имеют значительные отличия в уровне

развития коммуникативных навыков, так и сформированности мотивации к коммуникативной деятельности.

При этом были выявлены существенные различия между слабослышащими девочками и мальчиками, демонстрирующими различный уровень мотивации, у девочек он выше.

В ходе второй части эксперимента были предложены условия для формирования мотивации к коммуникативной деятельности и различные варианты стимулирования.

Оценка результатов формирующего эксперимента показала, что предложенные меры являются эффективными и позволяют говорить об устойчивом росте, как самих коммуникативных способностей, так и мотивации к коммуникативной деятельности.

Тем не менее, полученные результаты нуждаются в расширении исследовательской базы (ввиду малого количества детей с соответствующими особенностями развития в выборке).

Кроме того, исследование может служить базой для дальнейших исследований по эффективности конкретных условий формирования мотивации к коммуникативной деятельности, так в оценке целесообразности использования конкретных вариантов стимулирования.

Заключение

Теоретический анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует об актуальности проблемы формирования мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха.

Изучив специализированную литературу и современные исследования, мы пришли к выводу, что нарушения слуха могут вести к отставанию детей в развитии коммуникативных навыков, а это, в свою очередь, может оказывать влияние на все развитие ребенка. Таким образом, работа с детьми с нарушениями слуха должна включать в себя развитие их коммуникативных навыков, но оно, в отсутствие мотивации у самого ребенка, может быть затруднено; решение задачи по формированию мотивации к коммуникативной деятельности позволит достичь высокого уровня самих коммуникативных навыков, а значит – приведет к гармоничному развитию самого слабослышащего ребенка.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что у детей с нарушениями слуха действительно наблюдаются определенные проблемы с коммуникативными навыками, вызванные отсутствием мотивации к коммуникативной деятельности; при этом результаты исследования были существенно дифференцированы; некоторые дети демонстрировали значительно более высокий уровень мотивации к коммуникативной деятельности до проведения формирующего этапа эксперимента, чем другие. Нами была установлена связь между мотивацией к коммуникативной деятельности и развитием коммуникативных навыков. Так, только 40% детей продемонстрировали высокий уровень мотивации к совместной деятельности (остальные – средний), к партнерскому диалогу, и к овладению навыками культурного поведения. Аналогичные результаты показало выполнение диагностического задания, направленного на выявление инициативности, целенаправленности и эмоциональной вовлеченности к коммуникациям.

Уровень умения оценки эмоционального состояния партнера оказался еще ниже; высокий уровень продемонстрировали те же 40% детей, но 20% детей смогли показать только низкий уровень.

Формирующий эксперимент доказал, что работа по формированию мотивации к коммуникативной деятельности с использованием различных стимулов может приводить к устойчивому результату – увеличению уровня мотивации детей, их стремления к партнерскому диалогу, соблюдению культуры общения, к совместной деятельности. Нами использовались материальные, духовно-познавательные, духовно-эстетические, социальные стимулы и ряд дополнительных условий, включая организацию пребывания детей с нарушениями слуха среди слышащих сверстников.

Анализ данных контрольного этапа исследования свидетельствует о положительной динамике сформированности мотивации к коммуникативной деятельности у детей с нарушениями слуха. Дети демонстрировали более высокие результаты по всем пяти приведенным нами показателем.

Так, высокий уровень мотивации к коммуникативной деятельности продемонстрировали на 20% детей больше (рост показателя до 60%), стремление к партнерскому диалогу – на 40% больше (рост до 80%), высокий уровень овладения правилами и нормами общения – до 60%, и на 100% (до 0%) снизился низкий уровень. Аналогично выросли стремление к оценке эмоционального состояния собеседника и уровень инициативности и целенаправленности коммуникаций.

Таким образом, контрольный этап исследования показал рост по всем показателям, а полученные результаты исследования подтвердили выдвинутую нами гипотезу исследования.

Список используемой литературы

1. Акулина М. В., Белова О. А. Школьные тревожность и мотивация у глухих и слабослышащих детей // Вестник РУДН. Серия: Медицина. 2008. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/shkolnye-trevozhnost-i-motivatsiya-u-gluhih-i-slaboslyshaschih-detey> (дата обращения: 18.04.2021). 14 с.
2. Амиров А. Ф., Кудашкина О. В. Коммуникативная деятельность: уч.-метод. Пособие. Уфа: Изд-во ГБОУ ВПО БГМУ Минздрав России, 2014. 144 с.
3. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей. Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2005. 204 с.
4. Бадмаева Н. Ц. Роль коммуникативной мотивации в умственной деятельности // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kommunikativnoy-motivatsii-v-umstvennoy-deyatelnosti> (дата обращения: 18.04.2021).
5. Барабанов Р. Е. Этиология нарушения слуха и речи у глухих и слабослышащих детей. Челябинск ; Молодой ученый, 2011. № 5. Т.2. С. 174
6. Барабанов Р. Е. Формирование коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, декабрь 2013 г.). Челябинск : Два Комсомольца, 2013. 143 с. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/98/4520/> (дата обращения: 01.05.2021).
7. Бекетова Е. С. Пути формирования коммуникативных навыков у детей с нарушением слуха // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум». 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/puti-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-u-detey-s-narusheniem-sluha> (дата обращения: 18.04.2021).
8. Белая Н. А., Речицкая Е. Г. Особенности коммуникативной компетентности слабослышащих детей 6-7 лет // European Social Science Journal. 2012. № 10-2 (26). С. 113-119.

9. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха. М.: Просвещение, 2008. С. 211-213.
10. Бражнов К. А. Особенности инклюзивного образования слабослышащих детей в специализированной школе-интернате // Теория и практика образования в современном мире : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2016 г.). Санкт-Петербург : Свое издательство, 2016. С. 46-48. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/192/10850/> (дата обращения: 01.05.2021).
11. Виноградова Е. Л. Условия становления познавательной мотивации старших дошкольников: диссертация кандидата психологических наук / Москва - МГППУ, 2004 15 с.
12. Власова Т. А. О влиянии нарушения слуха на развитие ребенка. М, 1954. 178 с.
13. Волкова Л. С., Лалаева Р. И., Мастюкова Е. М. Логопедия : учеб. пособие / под ред. Л. С. Волковой. Москва : Просвещение, 1989. 528 с.
14. Выгодская Г. Л. Обучение глухих дошкольников сюжетно-ролевым играм. М.: Просвещение, 1975. 174 с.
15. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 5. Основные проблемы дефектологии. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
16. Дыбина О. В. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников / О. В. Дыбина, А. Ю. Кузина [и др.]. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 64 с.
17. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы СПб: Издательство «Питер», 2000 512 с.
18. Карпова Г. А. Основы сурдопедагогики. Екатеринбург: Просвящение, 2008. 28 с.
19. Макарова И. В. Психология: конспект лекций. 2-е изд., доп. М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2010. 237 с. 24-25.
20. Мардахаев Л. В. Специальная педагогика. М.: Юрайт, 2015. 448 с.

21. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 114 с.
22. Розанова Т. В. Развитие способностей у глухих детей. М.: Педагогика, 1991. 176 с.
23. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 244 с.
24. Чернышенко Ю. К. Возрастные особенности развития психических процессов детей 3-6 лет // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-osobennosti-razvitiya-psihicheskikh-protsessov-detey-3-6-let> (дата обращения: 01.05.2021).
25. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребенка: Учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. 321 с.

Приложение А

Список участников эксперимента

Таблица А.1 – Список участников эксперимента

№	Ф.И. ребенка	Уровень нарушений слуха	Возраст
1	Макар Д.	Слабослышащий	5 лет
2	Снежана М.	Слабослышащий	6 лет
3	Варвара Ю.	Слабослышащий	5 лет
4	Денис Т.	Слабослышащий	5 лет
5	Елизавета С.	Позднооглохшая	5 лет

Приложение Б

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Таблица Б.1 – Результаты диагностического задания 1

№	Ф.И. ребенка	Балл	Уровень мотивации к совместной деятельности
1	Макар Д.	11	Высокий
2	Снежана М.	6	Средний
3	Варвара Ю.	7	Средний
4	Денис Т.	8	Средний
5	Елизавета С.	12	Высокий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.2 – Результаты диагностического задания 2

№	Ф.И. ребенка	Уровень стремления к партнерскому диалогу
1	Макар Д.	Высокий
2	Снежана М.	Средний
3	Варвара Ю.	Средний
4	Денис Т.	Средний
5	Елизавета С.	Высокий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.3 – Результаты диагностического задания 3

№	Ф.И. ребенка	Балл	Стремление к владению правилами и нормами общения
1	Макар Д.	33	Высокий
2	Снежана М.	22	Средний
3	Варвара Ю.	21	Средний
4	Денис Т.	13	Низкий
5	Елизавета С.	26	Высокий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.4 – Результаты диагностического задания 4

№	Ф.И. ребенка	Балл	Уровень инициативности и целенаправленности коммуникативной деятельности
1	Макар Д.	11	Очень высокий
2	Снежана М.	7	Средний
3	Варвара Ю.	6	Средний
4	Денис Т.	10	Высокий
5	Елизавета С.	11	Очень высокий

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.5 – Результаты диагностического задания 5

№	Ф.И. ребенка	Балл	Стремление к оценке эмоционального состояния собеседника
1	Макар Д.	3	Высокий
2	Снежана М.	2	Средний
3	Варвара Ю.	2	Средний
4	Денис Т.	1	Низкий
5	Елизавета С.	3	Высокий

Приложение В

Результаты контрольного этапа эксперимента

Таблица В.1 – Результаты диагностического задания 1

№	Ф.И. ребенка	Балл	Уровень мотивации к совместной деятельности
1	Макар Д.	11	Высокий
2	Снежана М.	6	Средний
3	Варвара Ю.	7	Высокий
4	Денис Т.	8	Средний
5	Елизавета С.	12	Высокий

Продолжение Приложения В

Таблица В.2 – Результаты диагностического задания 2

№	Ф.И. ребенка	Уровень стремления к партнерскому диалогу
1	Макар Д.	Высокий
2	Снежана М.	Средний
3	Варвара Ю.	Высокий
4	Денис Т.	Высокий
5	Елизавета С.	Высокий

Продолжение Приложения В

Таблица В.3 – Результаты диагностического задания 3

№	Ф.И. ребенка	Балл	Стремление к владению правилами и нормами общения
1	Макар Д.	33	Высокий
2	Снежана М.	22	Высокий
3	Варвара Ю.	21	Средний
4	Денис Т.	13	Средний
5	Елизавета С.	26	Высокий

Продолжение Приложения В

Таблица В.4 – Результаты диагностического задания 4

№	Ф.И. ребенка	Балл	Уровень инициативности и целенаправленности коммуникативной деятельности
1	Макар Д.	11	Очень высокий
2	Снежана М.	7	Средний
3	Варвара Ю.	6	Высокий
4	Денис Т.	10	Очень высокий
5	Елизавета С.	11	Очень высокий

Продолжение Приложения В

Таблица В.5 – Результаты диагностического задания 5

№	Ф.И. ребенка	Балл	Стремление к оценке эмоционального состояния собеседника
1	Макар Д.	3	Высокий
2	Снежана М.	2	Средний
3	Варвара Ю.	2	Высокий
4	Денис Т.	1	Средний
5	Елизавета С.	3	Высокий