

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева»,
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра музыкально-художественного образования

Фуфарева Мария Алексеевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Тема: Развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников на основе
инсценирования сказок в процессе внеурочной деятельности

Направление подготовки/специальность 44.04.01. Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программа Артпедагогика


ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
кандидат педагогических наук, доцент
Маковец Л.А.

13.12.2019г. 


(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
кандидат педагогических наук, доцент
Маковец Л.А.

12.12.2019г. 

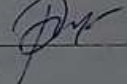
(дата, подпись)

Научный руководитель
кандидат педагогических наук, доцент
Маковец Л.А.

10.12.2019г. 

(дата, подпись)

Обучающийся
Фуфарева М.А.

10.12.2019г. 

(дата, подпись)

Красноярск, 2019

РЕФЕРАТ

Диссертация на соискание степени магистра педагогического образования «Развитие коммуникативных умений младших школьников на основе инсценирования сказок в процессе внеурочной деятельности» содержит введение, две главы, заключение, 124 использованных источника, 12 приложений, иллюстрации (26 таблиц и 9 рисунков). Общий объем работы 145 страниц, из них 90 страниц диссертация, 14 страниц список литературы 40 страниц приложений.

Цель исследования – изучить влияние арт–педагогических технологий на развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников.

Объект исследования – развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников на основе инсценирования сказок.

Предмет исследования – инсценирование сказок как средство развития коммуникативных умений и навыков первоклассников.

Методы исследования:

- Теоретические: анализ психолого–педагогической литературы и определение содержания основных проблем исследования;
- Эмпирические: педагогический эксперимент, опросные метод, тестирование;
- Статистические: количественный и качественный анализ, статистическая обработка данных, U – критерий Манна-Уитни.

Научная новизна исследования (авторская программа): Была реализована программа «Волшебное общение», для реализации во внеурочной деятельности на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения Лицей №1, г. Красноярск. В эксперименте приняли участие 20 первоклассников в возрасте 6.5 – 7 лет.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширение представлений об арт–педагогической деятельности как средстве развития коммуникативных умений и навыков развивающейся личности младших школьников.

Практическая значимость исследования обусловливается возможностью использовать разработанные арт–педагогические приемы для развития коммуникативных умений и навыков первоклассников в практической деятельности учителей начальных классов

Работа была апробирована в ходе выступления с докладом «Влияние арт–техник на развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников» 27.03.2019г; на VIII Международном научно–образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» с докладом «Специфика применения техник нетрадиционного рисования для развития представлений о себе младших школьников» в рамках психолого–педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой «Современное психолого–педагогическое образование».

По проблеме исследования имеются две публикации:

Фуфарева М.А. «Влияние арт–техник на развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников»

Электронный источник:

<https://moluch.ru/archive/287/64752/>

Фуфарева М.А. «Особенности формирования коммуникативных умений в коллективе младших школьников (первоклассников)»

Электронный источник:

https://interactivescience.media/ru/article/519365/discussion_platform?utm_source=ticket&utm_medium=email&utm_campaign=request_onsite&utm_term=ru&utm_content=discussion_platform

ESSAY

The thesis for the master 's degree of pedagogical education "Development of communicative skills of younger schoolchildren based on the staging of fairy tales in the process of out-of-school activities" contains an introduction, two chapters, conclusion, 124 used sources, 12 annexes, illustrations (26 tables and 9 drawings). The total volume of work is 145 pages, of which 90 pages are dissertation, 14 pages list of literature 40 pages of applications.

The aim of the study is to study the influence of art-pedagogical technologies on the development of communicative skills and skills of first graders.

The object of the study is the development of communicative skills and skills of first graders on the basis of the staging of fairy tales.

The subject of the study is the staging of fairy tales as a means of developing communicative skills and skills of first graders.

Research methods:

- Theoretical: analysis of psychological and pedagogical literature and determination of the content of the main problems of research;
- Empirical: pedagogical experiment, interrogation method, testing;
- Statistical: quantitative and qualitative analysis, statistical data processing, U - Mann-Whitney criterion.

Scientific novelty of research (author 's program): The program "Magic Communication" was implemented, for implementation in extra-day activities on the basis of the municipal autonomous general education institution Lyceum No. 1, Krasnoyarsk. The experiment was attended by 20 first graders aged 6.5-7.

The theoretical significance of the study is to expand the perception of art-pedagogical activity as a means of developing communicative skills and skills of the developing personality of younger schoolchildren.

The practical significance of the study is due to the possibility to use the developed art-pedagogical techniques to develop communicative skills of first graders in the practical activities of primary teachers

The work was tested at presentation of the report "Influence of Art-Techniques on Development of Communication Skills and Skills of Younger Schoolchildren" 27.03.2019; At the VIII International Scientific and Educational Forum "Man, Family and Society: History and Prospects of Development" with the report "Specifics of the Application of Techniques of Non-Traditional Drawing for the Development of Ideas of Younger Schoolchildren" within the framework of psycho-pedagogical readings of the memory of L.V. Yablokova "Modern psycho-pedagogical education."

There are two publications on the issue of research:

Fufareva M.A. "Influence of Art Techniques on Development of Communicative Skills and Skills of Younger Schoolchildren"

Electronic source:

<https://moluch.ru/archive/287/64752/>

Fufareva M.A. "Peculiarities of formation of communicative skills in the team of younger schoolchildren (first graders)"

Electronic source:

https://interactivescience.media/ru/article/519365/discussion_platform?utm_source=ticket&utm_medium=email&utm_campaign=request_onsite&utm_term=ru&utm_content=discussion_platform

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПЕРВОКЛАССНИКОВ	12
1.1. Понятие коммуникативных умений и навыков педагогических исследованиях.....	12
1.2. Классификация коммуникативных умений	23
1.3. Развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников с применением инсценирования сказок.....	28
Выводы по первой главе.....	42
ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО РАЗВИТИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНСЦЕНИРОВАНИЯ СКАЗОК	45
2.1. Констатирующий этап эксперимента	45
2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента	58
2.3. Анализ результатов контрольного среза	68
Выводы по второй главе.....	74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	76
Список использованной литературы.....	78
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	90

Введение

Несмотря на довольно широкое освещение в научных исследованиях, проблема общения первоклассников и по сей день остается актуальной. Год от года меняется мир, а вместе с ним и вся система человеческих ценностей, современные дети умеют и знают гораздо больше, чем их ровесники 10–15 лет назад, все это приводит и к изменению их отношений к окружающему миру, взрослым, сверстникам. В период младшего школьного возраста у ребенка происходит наиболее интенсивное формирование личности, что придает проблеме их коммуникативности еще большую актуальность. Ведь его дальнейшая учеба, работа, судьба и место в жизни, которое он будет занимать, напрямую зависят от того, насколько легко он умеет общаться с окружающими его людьми и налаживать с ними контакт. Ведь именно в младшем школьном возрасте ребенок учится отвечать за свое поведение, правильно организовывать общение, чтобы устанавливать позитивные отношения с окружающими людьми.

Коммуникативной компетентной личностью не рождается, она ею становится в процессе обучения не только в школе, но и совершенствуется на протяжении жизни. Значительная роль в формировании такой личности принадлежит учителю начальных классов, который закладывает основы в развитии речевых компетенций и формирования коммуникативной компетентности младших школьников.

Формирование коммуникативной компетентности первоклассников в современной лингводидактике рассматривается как важная общественно–педагогическая проблема. Ретроспективный анализ научных источников свидетельствует, что многие исследования посвящены поиску дидактических путей развития речевых и коммуникативных умений, и навыков первоклассников. Вопрос коммуникативной компетентности, как интегрированной свойства личности, включая развитые коммуникативные умения и навыки и сформированы умения и навыки межличностного общения исследованы в работах Ф. Бацевич, М. Вашуленко, Н. Гез, Н. Голуб, Ю. Жукова, И. Зимней, К. Климовой, Л. Мамчур, намечены пути развития коммуникативной

компетентности первоклассников в научных исследованиях Л. Вознюк, В. Гринькова, С. Залибовская–Ильницкий, Л. Климанова, Т. Олейник и др.

Результаты проанализированных исследований показали широкий спектр научных изысканий по проблеме формирования речевой компетентности первоклассников, однако в свете реализации современных концепций данная проблемы еще не нашла должного решения.

В этот период у ребенка активно формируется умение дисциплинировать себя, организовать как индивидуальную, так и групповую деятельность, осознавать ценность сотрудничества, общения и отношений в совместной деятельности. Тогда же он усваивает правила и нормы общения, которые пригодятся ему в дальнейшей жизни, а степень его самостоятельности и свободы определяется именно характером речевого и экспрессивного общения.

В контексте образовательных тенденций настоящее прикладное значение имеет применение диагностических приемов и методов с помощью арт-технологии, что является новейшим, и в то же время научно обоснованным, социально оправданным и перспективным.

Современные концепты диагностико-коррекционной работы с детьми младшего школьного возраста предусматривают рост ее качества и определяют формирование речекommunikативной компетенции как основного условия их дальнейшей успешной образовательной траектории.

Большой интерес преподавателей вызывают многочисленные арт-педагогические технологии в работе с детьми и принципы построения этой работы в образовательном учреждении.

Среди наиболее актуальных на сегодня видов арт-технологий ученые выделяют: изотехнологии, сказкотехнологии, игровые технологии, песочную технологию, музыкотехнология, хореотехнологию и так далее. Арсенал эстетических средств психолого-педагогического воздействия на человека постоянно обогащается в результате поиска и раскрытия факторов индивидуального и социального развития человека. Среди таких средств, по силе действия эмоционально-чувственных, эстетических впечатлений, выделяем

новую для отечественной психолого–педагогической науки и практики технологии работы со сказкой [8].

Вне зависимости от того, что основным видом деятельности первоклассника является учение, общение чаще всего связано с игрой. Именно в игре дети ярче всего проявляют личностные качества, умения и навыки общения.

Изучением проблемы развития умений и навыков занимались ученые А. Богуш, Л. Пономарь, Е. Тихеева, Л. Щерба и др. Проблема развития речевой–творческой деятельности как развития коммуникативной компетентности раскрывается в работах А. Леонтьева, И. Сеницы, Т. Ушаковой и др. Она основывается на представлении о структуре речевой деятельности и различные психофизиологические механизмы порождения речи, которыми обеспечивается выработка необходимых его качеств.

Эффективность использования различных видов арт-технологии в коррекционной обучении подтверждается широким спектром научных трудов по музыкотехнологии (Л. Брусиловский, С. Матейнова, В. Петрушин, Г. Побережная, М. Гринева), образотехнологии (А. Вознесенская, А. Захаров, А. Копытин, Р. Хайкин), сказкотехнологии (Т. Зинкевич–Евстигнеева [37], В. Мурашевский, А. Миллер, А. Рау), танцевально–двигательной технологии (И. Вольпер, Н. Говоров, Л. Язык и др.) [3].

Исследования и практика педагогической науки показали, что непосредственно формированию навыков речевой готовности, как компонента коммуникативной компетентности, по всем аспектам уделяется недостаточно внимания, хотя именно годы обучения в начальной школе являются периодом активного речевого роста.

Актуальность темы обусловлена необходимостью воспитывать гармонично развитую личность, способную свободно выражать свои мысли, поддерживать доброжелательные отношения, почитать традиции русского языка.

В последнее время арт–технология активно интегрируется в систему формирования коммуникативных умений и навыков первоклассников с применением арт–технологий.

Выявленные противоречия обусловили выбор темы нашего исследования: «Развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников на основе инсценирования сказок в процессе внеурочной деятельности»

Цель исследования – изучить влияние арт–педагогических технологий на развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников

Объект исследования – развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников на основе инсценирования сказок

Предмет исследования – инсценирование сказок как средство развития коммуникативных умений и навыков первоклассников

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

1. Проанализировать психолого–педагогической литературу по проблеме исследования;
2. Определить особенности развития коммуникативных умений и навыков в процессе внеурочной деятельности;
3. Подобрать комплекс диагностических методик для выявления актуального уровня развития коммуникативных умений и навыков первоклассников и провести экспериментальное исследование;
4. Разработать и внедрить программу «Волшебное общение», направленную на развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников на основе инсценирования сказок;
5. Проследить динамику изменения уровня развития коммуникативных умений и навыков первоклассников до и после формирующего эксперимента.

Гипотеза исследования состоит в том, что инсценирование сказок во внеурочной деятельности будет способствовать развитию коммуникативных умений и навыков, если:

- Занятия будут проводиться с учётом возрастных особенностей первоклассников;
- В содержание занятий будут включены арт-задания способствующие развитию понимания невербальных сигналов собеседника и умению построить взаимодействие с партнёром.

В ходе исследования были использованы следующие *методы*:

- Теоретические: анализ психолого–педагогической литературы и определение содержания основных проблем исследования;
- Эмпирические: педагогический эксперимент, опросные метод, тестирование;
- Статистические: количественный и качественный анализ, статистическая обработка данных, U – критерий Манна-Уитни.

Методологической основой исследования стали:

- Положения Н.В. Ключевой [12], Р.В. Овчаровой, Н.В. Пилипко, А.И. Шемшуриной, А.А. Шустовой и др. о формировании коммуникативных умений младших школьников в процессе игры;
- Концепция игры Д.Б. Эльконина [23], Л.С. Выготского [6];
- Исследования А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Я.Л. Коломинского об особенностях общения младших школьников.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширение представлений об арт–педагогической деятельности как средстве развития коммуникативных умений и навыков развивающейся личности младших школьников.

Практическая значимость исследования обусловливается возможностью использовать разработанные арт–педагогические приемы для развития коммуникативных умений и навыков первоклассников в практической деятельности учителей начальных классов.

Экспериментальная база исследования: муниципальное автономное общеобразовательное учреждение Лицей №1, г. Красноярск, учащиеся 1–х классов в количестве 20 человек.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

1.1. Понятие коммуникативных умений и навыков педагогических исследованиях

Германизация и демократизация общественной жизни активизируют рост роли дифференциации и индивидуализации в учебно–воспитательном процессе, что, в свою очередь, требуют обязательного учета навыков учащихся и решения проблемы их выявления и дальнейшего развития. Значительное место в формировании межличностных отношений первоклассников занимают коммуникативные умения и навыки, актуальность развития которых раскрыта в научных трудах С.Л. Братченко, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, Л. Митиной, С. Трофимовой.

Сужая коммуникативные умения и навыки к организаторским, некоторые ученые определяют их как способность к образованию межличностных отношений, обеспечивающих успешную коллективную деятельность и определение в ней своего места, сплочение коллектива, умение притягивать к себе людей, проявляется или в способностях к лидерству, или в конформизме, скромности и дисциплине, получает всеобщее уважение коллектива, способствуя объединению последнего [4, с. 178]. Отождествляя это понятие с понятием «навыки к общению», М. Коджаспирова и О.Ю. Коджаспиров определяют коммуникативные умения и навыки как «умение общаться, сотрудничать». В работах А.А. Леонтьева, С. Трофимова коммуникативные умения и навыки рассматриваются под углом профессионального общения педагога и сводятся к перечислению знаний и навыков, необходимых в процессе взаимодействия с учениками.

Каждая способность имеет свою структуру, которая зависит от уровня развития личности, причем структура навыков имеет свой способ организации, индивидуальную внутреннее строение, представленная совокупностью элементов, которые во взаимодействии представляют собой единое целое.

Поэтому в зависимости от понимания понятия «коммуникативные умения и навыки» ученые по-разному определяют их структуру. Так, рассматривая коммуникативные умения и навыки как базовый элемент структуры коммуникативных умений и навыков, М. Бушуева определяет три блока умений: информационно-коммуникативные, регуляционных-коммуникативные, аффективно-коммуникативные.

Согласно комплексного представления о коммуникативный процесс Г.М. Андреевой, А.В. Батаршев, В.В. Волкова, коммуникативные умения и навыки включают коммуникативную, интерактивную и перцептивную компоненты.

Рассматривая личность как многоуровневую систему, объединяющую в себе психофизиологический, психологический и социально-психологический уровни, Е.А. Голубева выделяет в структуре коммуникативных умений и навыков три соответствующие уровни: психофизиологический, психологический и социально-психологический [2]. Согласно взглядам А.А. Кидрона, коммуникативные умения и навыки представляют собой совокупность личностного, поведенческого и познавательно-оценочного компонентов.

Проблема развития речи первоклассников, формирования и совершенствования коммуникативно-речевых умений – одна из основных задач учителя начальных классов.

Коммуникативно-речевые навыки – навыки, необходимые для эффективного осуществления речевой деятельности в условиях межличностного взаимодействия, то есть в разных ситуациях общения: с разной целью, в разных условиях, с разными собеседниками [3, с. 12].

На уроке основное внимание сосредотачивается на речевой деятельности учащихся. Одновременно младшими школьниками усваивается языковой материал и формируются их культурно-речевые умения и навыки. Обучение происходит непосредственно через общение. Вот почему так важно развивать речь, работать постоянно и целенаправленно. Ведь без хорошо развитой речи нет настоящих успехов в учебе, нет общения [2, с. 57].

Развитие речи является ведущей задачей при обучении первоклассников русского языка. Умение сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать языковые явления формируются путем применения знаний языка в разных видах речевой деятельности. Овладение речевой деятельностью осуществляется в процессе обучения на коммуникативной (речевой) основе, которая включает слушания, говорения, чтения и письмо.

Переступая порог первого класса, дети обладают разговорно–бытовым языком, их лексический словарик преимущественно беден. Неумение связно выражать свои мысли, неправильное произношение слов, ошибки в устной и письменной речи создают дискомфорт в процессе общения со взрослыми и сверстниками, не дают ученику возможности в полной мере раскрыть свои навыки и задатки, проявить себя как личность.

Уроки русского языка предоставляют большие возможности для ознакомления учащихся с важнейшими правилами устной и письменной речи и общения. Школьников необходимо учить следить за развитием мысли, адекватно принимать эмоционально–оценочную информацию; замечать в тексте слова, наиболее важные для понимания высказывания; осознавать значение общего тона, тембра, темпа, силы голоса. Развитие умения внимательно слушать, понимать прослушанное, выполнять после одного прослушивания определенные задачи происходит не только на материале связных (диалогических и монологических) высказываний, но и на материале, собранном из отдельных единиц различных языковых уровней. В работе по аудированию, как правило, используют фронтальные виды работы; для нее планируются задачи, выполнение которых не требует от ученика устных или письменных высказываний. К таким задачам относятся: выполнение действия, описанного в тексте, рисунка с текстом; выбор из предлагаемых ответов правильного варианта ответа на вопросы к тексту и тому подобное.

Формирование, развитие навыков речевой деятельности предполагает работу над построением диалогических и монологических высказываний. Имеется в виду перевод готовых текстов и построение своих высказываний на

основе прочитанных или прослушанных произведений, просмотренных фильмов, рассказов родственников, знакомых о тех или иных событиях, о случаях с повседневной жизни школьников. Необходимо предлагать ученикам составлять устные и письменные высказывания с непосредственно коммуникативной целью (приглашение, приветствие, объявление, прощения и т.д.). Эта работа выполняется учащимися самостоятельно или с опорой на разные вспомогательные материалы, предлагаемые учителем: содержание, ключевые слова, словосочетания, предложения, начало или конец высказывания, рисунок или серия рисунков.

Важно, чтобы в организации речевой деятельности учащихся на уроках складывались такие ситуации, которые побуждали бы их к говорению. С этой целью используются сюжетно–ролевые игры, в которых условно определяется место действия (в классе, автобусе, парке, магазине), собеседник (товарищ, младший брат, мама, гость из другого города, села), цель высказывания (о чем–то рассказать, сообщить, убедить).

В развитии устного (диалогического, монологического) вещания целесообразно широко использовать работу в парах и небольших группах, которая дает возможность высказываться большинству учащихся класса. При этом важно прививать школьникам культуру общения, которая проявляется не только в подходящем использовании формул речевого этикета, но и в умении слушать собеседника, приостановить свою речь, чтобы дать возможность другому, согласовывать свои реплики с тем, что сказал собеседник, в умении сказать ему хорошее слово, выразить критическое замечание в такой форме, чтобы никого не обидеть.

Развивая письменную речь первоклассников, учитель должен поощрять их записывать свои мысли, впечатления, писать о том, что их действительно волнует. Важным фактором является такая организация работы, при которой у того, кто делает записи, была бы заинтересованность, чтобы читатели или слушатели были готовы обсудить написанное.

Среди факторов, формирующих личность, в психологии выделяют прежде всего трудовую деятельность, познания и общения.

Психологический и педагогический словари понятия «общение» (в широком смысле) часто отождествляют с понятием «коммуникация», но также могут понимать ее и как акт общения, является узким понятием, чем процесс общения. В науке существуют две противоположные точки зрения на соотношение понятий «общение» и «коммуникация». В общем разница заключается в содержании самих понятий: узком и широком.

Известная исследовательница Н.И. Формановская базовой категорией выделяет коммуникацию, отмечая, что понятие коммуникации шире понятия общения.

Под коммуникацией в ее работах понимается и пути сообщения, и формы связи, и само общение [9, с. 7].

Проблемой толкование понятий «общение» и «коммуникация» занимался М.С. Каган. В своих трудах ученый отмечает, что в многочисленных трудах эти два срока выступают взаимозаменяемыми, то есть синонимичны. Но ученый подчеркивает, что общение имеет практический, материальный, духовный, информационных и практически–духовный характер, тогда как коммуникация является только информационным процессом – передачей тех или иных сообщений «Коммуникация является информационной связью субъекта с тем или иным объектом – человеком, животным, машиной» [1, с. 143].

Ф.С. Бацевич, поддерживая мнение М.С. Каган, отмечает, что общение – Одна из необходимых и всеобщих условий формирования, и развития общества и личности. Коммуникация, как правило, связана только с информационным связью [2, с. 27].

Следует отметить, что зарубежные исследователи коммуникации (Г. Гебнер, Д. Берло и другие) достаточно часто используют термин «коммуникация», а не «Общение». Они рассматривают коммуникацию как жизнь человека среди других людей и при этом отмечают, что «вне коммуникацией человек сознательно не существует». Такое определение

слишком широкое и многогранное, поскольку, согласно ему, коммуникация и есть жизнь. Другие исследователи – М.Н. Корнев и А.Б. Коваленко считают, что термин «общение» и «коммуникация» в широком смысле почти совпадают и поэтому используются очень часто как тождественные, что обусловлено их общей семантической основой, многозначностью использования в повседневной и научном понимании, а также функциями, которые они выполняют.

Термин «культура общения» был введен в научный оборот еще в 80–е годы прошлого века (трудами Б.В. Бушелевой, В.С. Гозмана, В.С. Грехнева, О.Б. Добровича, В.А. Кан–Калика и др.) И получил распространение в 90–е.

В научной литературе понятие «культура общения»: в объективном смысле – это ее характеристики (признаки) и свойства, совокупность и система которых свидетельствуют о ее психологически коммуникативную совершенство: структурированность, системность, мотивированность, коммуникативность, вербализованность, направленность, правильность, регулируемость и др.; в субъективном – система мотивированных и морально ориентированных качеств и умений человека, обеспечивающих коммуникативно эффективную и психологически комфортное взаимодействие, обмен информацией, взаимовлияние и взаимопонимания.

Коммуникативная культура – это структурно–функциональное единство коммуникативных знаний, качеств и умений человека, имеющих для нее личностный смысл, способствуя достижению жизненных целей.

В общем виде коммуникативную культуру можно рассматривать как систему сложившихся у индивида в межличностном взаимодействии качеств, навыков и умений, позволяет ему (в пределах коммуникативных умений и навыков, возрастного развития и социального статуса) достигать успешной адаптации в социальной среде, осуществлять эффективную коммуникативную и предметную деятельность, обеспечивать психологически комфортное взаимодействие и достигать взаимопонимания.

Анализ теоретических источников дает нам основания для толкования коммуникативной культуры как качественной характеристики навыка человека

к осуществлению деятельности общения, устойчивой интегративной свойства ее личности.

Структура коммуникативной культуры состоит из четырехкомпонентной модели: мотивационный компонент, познавательный компонент, волевой компонент и поведенческий (операционный) компонент, состоящие и развиваются в личности в ходе ее деятельности и общения с окружающими.

Мотивационный компонент (в иерархии принадлежит ключевая роль) играет роль внутреннего побуждения личности к определенным формам коммуникативной активности.

Таким образом, сама личность во всем ее психологическом богатстве, с присущей ей многоуровневой структурой, сложной системой мотивов – потребностей, интересов, установок, интенций, чувств, целей и т.д., которые воплощаются в положительном отношении к процессу общения и его субъектов, в морально коммуникативных качествах и умениях, – создает комплекс «внутренних» условий для формирования индивидуально своеобразного психологического образования, каким является ее коммуникативная культура. Последняя тесно связана со всеми сферами психики личности: познавательной, эмоциональной, волевой, мыслительной, речевой, но особенно органично – с ее потребностно–мотивационной сферой, которая выступает психологической основой приобретения коммуникативных знаний, навыков и умений, развития морально–коммуникативных качеств.

Одним из подходов к структуре коммуникативных умений является включение в их состава не только набора коммуникативных знаний, умений и навыков, но и интегративных показателей, которые обеспечивают успешность в коммуникации. Так, рассматривая коммуникативные умения и навыки как многоуровневое личностное образование коммуникативных характеристик личности, Н.А. Воробьева предлагает выделить производительность и вариативность общения, проявление положительных эмоций, доверие к людям, наблюдательность, особенности речи и голоса, интеллектуальные качества, выдержку, эмпатическое отношение, толерантность, точность восприятия,

способность получать удовольствие от общения, коммуникативный этикет. В М.И. Скрипко в структуру коммуникативных умений входят доброжелательность, эмпатия, самоконтроль в конфликте, гибкость.

Похожим является подход к структуре коммуникативных умений, предложенный С. Васильевым, особенностью которого является выделение трех основных подструктур – гностической, экспрессивной, интеракционной и одной фундаментальной, представленная идейностью, коллективизмом, профессионализмом, направленностью к общению, доброжелательностью, скромностью, требовательностью к себе, опытом общественной деятельности, застенчивостью, активностью, самоконтролем (выдержкой), меткостью, организованностью, то есть компонентами, которые комплексно формируют процесс коммуникации.

Зато исследователи Ю.М. Емельянов, И.М. Зотова, С.В. Петрушин включают в структуры коммуникативных умений когнитивный, поведенческий, волевой, личностный и инструментальный компоненты. В И.В. Лабутова – это психотехническая, экспрессивная и межличностное Состав [3]. О.Л. Солдатченко строит разработанную структуру коммуникативных умений с учетом единства личностных, деятельностных и управленческих компонентов [5].

Рассматривая навыки как комплекс психических свойств, делающих личность пригодной к определенному, исторически составленному виду общественно полезной деятельности, и определяя коммуникативные умения и навыки как обеспечивающие эффективность коммуникативной деятельности личности, является биологически обусловленными и развиваются только в процессе активной социального взаимодействия, отметим, что они являются результатом коммуникативной деятельности индивида. При этом достижение эффективности коммуникативного процесса требует от индивида соответствующего планирования. То есть, при построении структуры коммуникативных умений, будем отходить от того факта, что коммуникация «стратегическая», по своей сути», и общение не проходит без цели, согласно

которой происходит отбор и структурирование речевых выражений, коммуникативных технологий, каналов и практик» [6], а потому требует включения в структуру коммуникативных умений совокупности взаимосвязанных стадий, участвующих в создании коммуникации.

С другой стороны, нельзя не согласиться со мнением Б. Ананьева, который утверждал, что «в процессе обучения, воспитания, накопления опыта поведения строится все более осложнена система операционных механизмов – способов организации психических процессов, которые сказываются на росте навыков человека» [2, с. 191]. То есть, на каждой стадии коммуникативного процесса действуют соответствующие механизмы – системы действий, которые необходимы для качественного выполнения определенной деятельности, входящих в состав тактической составляющей коммуникативных умений и представляют собой способы действий в реализации общения.

1. Стратегический блок. Задачей стратегического блока является использование имеющихся коммуникативных умений и навыков для анализа, оценки, планирования, контроля и обеспечения коммуникативной деятельности в процессе достижения основных целей коммуникации, что происходит из-за решения промежуточных задач.

– Оценочно–интерпретационная стадия. На этой стадии с помощью перцептивных механизмов происходит восприятие информации от партнера по коммуникации, интерпретация информации и поступков, формирование обобщений о ней как личности, прогнозирования изменений его поведения и др.

– Контрольно–регулятивная стадия. На этой стадии с помощью регулятивных механизмов (анализа, прогноза и планирования, контроля деятельности) происходит организация, контроль и корректировка собственного поведения и поступков.

– Информационно–процессуальная стадия. На этой стадии с помощью операционных механизмов (вербальной и невербальной коммуникации) происходит формирование и передача информационных сообщений.

2. Tактический блок является инструментом реализации задач стратегического блока и делится на перцептивные механизмы коммуникации, регулятивные механизмы коммуникации и операционные механизмы коммуникации:

– Перцептивные механизмы коммуникации состоят из механизмов идентификации, эмпатии, эгоцентризма, рефлексии, стереотипизации, каузальной атрибуции и эффектов социальной перцепции;

– Регулятивные механизмы коммуникации состоят из механизмов анализа, прогноза и планирования (прогнозирования, планирования и рационализация), а также контроля деятельности (самоконтроль, самоанализ и самокоррекция)

– Операционные механизмы коммуникации делятся на вербальную и невербальную коммуникацию. В состав вербальной входят внутреннее и внешнее общение. Внешнее общение делится на устное и письменное. Устная речь, в свою очередь, – на монологическое и диалогическое, а письменное – на непосредственное и отсроченное. В состав невербальной входят кинестетика, паралингвистика, экстралингвистика, проксемика и визуальное общение.

Итак, результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. В научной литературе существуют различные подходы к структуре коммуникативных умений, что отличаются в зависимости от трактовки учеными данного понятия и от видения ими базового элемента в составе данной структуры.

2. Рассматривая коммуникативные умения и навыки как обеспечивающие эффективность коммуникативной деятельности личности, то есть имеют определенную цель, цели коммуникации и соответствующие механизмы их достижения, считаем, что структура коммуникативных умений должна быть представлена стратегическим и тактическим блоками, которые во взаимодействии описывают процесс коммуникации.

В выводах изложены результаты исследования, основные из них.

Исследование посвящено выяснению влияния арт-педагогической деятельности на развитие коммуникативных умений и навыков

первоклассников. Была разработана, теоретически обоснована и апробирована методика обучения творческого рассказывания первоклассников в арт-педагогической деятельности.

1. В процессе арт-педагогической деятельности творческое рассказывание выступает прежде всего в форме сюжета – устного связного высказывания, отражающее в сжатой форме динамику основных событий игры, и сценария, который состоит в устной форме (но может быть записанным взрослым за детьми) для разыгрывания в различных видах театрализованных игр. По сравнению с сюжетом игры своеобразие сценария проявляется в том, что фабула, как сюжетная основа произведения, отражается не столько в изображении последовательности событий, сколько в воспроизведении в диалогах отношений и состояния героев.

2. Одним из средств развития речи является та арт-педагогическая деятельность, которую рассматривают как один из видов сюжетно-ролевой игры. Эта деятельность, позволяющая комплексно решать различные речевые задания (обогащение словаря, развитие интонационной выразительности речи, формирование связной речи). Традиционно арт-педагогическая деятельность рассматривают как один из видов сюжетно-ролевой игры, основанной на материале литературных текстов, специально подготовленная и разыгрываемая для зрителей (Артемова Л., Жуковская Р.И., Косенко Ю.М., Маркова Т.А., Ядешко В.И. и др.). В исследовании арт-педагогическую деятельность рассматривают как один из видов сюжетно-ролевой игры. Эта деятельность рассматривается более широко, как художественная деятельность, связанная с восприятием произведений театрального искусства, воспроизведением в связной речи приобретенных представлений, впечатлений, чувств и реализована в игровой форме. Такое понимание театрализованной деятельности расширяет границы ее использования как влиятельного средства обучения творческого рассказывания через сюжетосложения и разработку сценариев для театрализованных игр, преобразования готовых литературных текстов на сценарии.

3. По результатам исследования были выявлены тенденции развития коммуникативных умений в процессе арт–педагогической деятельности. Среди них: информационно–содержательная осведомленность о арт–технологии, развитие художественно–эстетического восприятия театрального представления положительно влияют на обогащение театрализованной деятельности детей; поддержание интереса к театрализованной деятельности и самостоятельное ее использования оговариваются адекватным употреблением ее в учебно–воспитательном процессе и целесообразной частотностью планирования различных ее видов; личная заинтересованность воспитателя в рассматриваемом виде детской деятельности стимулирует яркие проявления театральных умений детей, их желание разыгрывать созданные сюжеты в самостоятельной театрализованной деятельности.

1.2. Классификация коммуникативных умений

Специфика межличностной коммуникации проявляется в конкретных ситуациях коммуникативного процесса. В зависимости от направленности информации она может иметь различные виды и формы.

Коммуникативные умения — это индивидуально психологические особенности личности, обеспечивающие эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности. [5]

Коммуникативные умения — это вид взаимодействия, проявляемый в сфере общения и способствующий успешности человека в разнообразных областях деятельности. [6]

Коммуникативная навыки – это средства, включая правила, которыми люди осуществляют коммуникативные обмены и интеракции с другими людьми сообщества. [7]

Коммуникативные навыки – это способность человека взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее передавая. Эти навыки очень важны в

обществе, когда ежедневно необходимо взаимодействовать со многими людьми.
[7]

Коммуникативные умения проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развитию педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. [8]

Коммуникативные навыки – существует синонимичное понятие в психологии: коммуникативная компетентность. Это совокупность таких умений человека, которые адекватны для определенной социальной среды и включают в себя:

- Знание ограничений и культурных норм в общении;
- Знание традиций и обычаев;
- Владение этикетом;
- Демонстрацию воспитанности;
- Умелое применение коммуникативных средств. [9]

Коммуникативный – способный, склонный к коммуникации, установлению контактов и связей, легко устанавливающий их, общительный.

Коммуникация (COMMUNICATION) Передача сообщений от одной стороны к другой. Исследователи коммуникации сосредоточиваются на таких вопросах, как «кто с кем общается, посредством чего, каковы содержание и эффекты коммуникации». Коммуникация может происходить на нескольких уровнях – между индивидами, между социальными группами, в рамках одного общества или между обществами. [10]

Виды коммуникации зависят и от культурных традиций каждого народа, которые обуславливают восприятие индивидуумом той или иной информации. Поэтому в процессе коммуникации необходимо учитывать пол, возраст, образование, профессию, национальность, социальную роль собеседника, а так же ситуацию в обществе.

Классификация видов коммуникаций

1. По сфере деятельности:

- Непроизводственная – не касается ни каких процессов производства (личная, бытовая, «разговорная»)
- Производственная и научно–исследовательская – включает в себя аспекты образования и повышения квалификации (официально – деловая сфера).

2. По целям сообщение:

- Регуляторная – побуждает собеседника к действию;
- Эмоциональная – адресована к чувствам и переживаниям собеседников;
- Ознакомительная – передает только самые важные сведения об объекте.

3. По формам передачи информации:

- Межличностная – система установок, ориентаций, ожиданий и т.п., по которым люди, общаясь, воспринимают и оценивают информацию, которой непосредственно обмениваются (предполагается личный контакт);
- Массовая организованная – периодическое распространение заранее подготовленных сообщений с применением технических средств распространения информации (радио, телевидение, пресса, видео–, звуко–записи и т.п.), имеющие социальное значение и использующиеся с целью влияния на установки, поведение, мысли и оценочные суждения людей;
- Массовая или «стихийная» – это слухи, информация, поступающая от одного или нескольких лиц о неподтвержденных событиях. Слухи появляются тогда, когда система официальной коммуникации умалчивает определенные события. Информация, которую они содержат, удовлетворяет потребность человека или группы людей в смысле информации, которую они не получили официальными

путями. Но, так же существует достаточно большая вероятность получения недостоверной информации.

4. По месту распространения:

- Внутренняя – коммуникационные связи в закрытой системе (например, в образовательном учреждении);
- Внешняя – коммуникационные связи выходящие за пределы той или иной системы (например, между образовательными учреждениями).

5. По количеству участников:

- Односторонняя – информация распространяется только от одного источника без дальнейшего обмена информацией и коммуникационного взаимодействия;
- Двусторонняя – идет взаимный обмен информацией между двумя сторонами;

6. По типу связи:

- Человек – Человек;
- Человек – Машина;
- Машина – Машина.

7. По сроку действия

- Краткосрочные – коммуникативное взаимодействие отличающееся достаточно высокой скоростью, что, в свою очередь не всегда гарантирует информативность, или же полное усвоение собеседником информации;
- Долгосрочные – продолжительное речевое взаимодействие в ходе которого собеседник может получить максимальное количество информации о том или ином информационном поводе.

8. По периодичности:

- Регулярная – периодическое коммуникативное взаимодействие двух, или более, лиц отличающееся относительной постоянностью;

- Эпизодическая – обмен информацией имеет, скорее, единичный характер, не отличается регулярностью.

Итак, речевая компетентность личности включает в себя:

- Умение оперировать различными средствами речи, подбирать всевозможные ситуации общения, соблюдать нормы разговорно – литературной или письменно – литературной речи;
- Навыки и умения быстрого, автоматического, уместного употребления языковых средств;
- Способность понимать и выражать содержание (значение), порождать новые языковые формы, умение стилистически правильно пользоваться всеми средствами речи.

Личность, кроме знания языка, должна уметь использовать речь в конкретном контексте и ситуации, то есть обладать коммуникативной компетенцией.

Коммуникативная компетенция зависит от многих факторов, а именно:

1. От коммуникативных интенций (содержания в памяти сказанного и постоянная корреляция течения общения с целью говорящего, а так же его результатами);
2. От соблюдения коммуникативных стратегий, (конкретных целей), которые позволяют говорящему достичь того или иного необходимого ему результата в процессе общения;
3. От знания личностных особенностей собеседника и получения обратной связи в коммуникации, предполагает так же и учет психологических особенностей адресата (характера, предпочтений, обычаев, настроения), его социальных ролей;
4. От постоянной ориентации в условиях и ситуации общения, поддержания самого процесса и его контроль (удержание интереса собеседника);

5. От умения распознавать невербальные знаки или сигналы, которые собеседник может демонстрировать умышленно или же неумышленно.
6. От навыков и умений завершения коммуникации, выхода из нее, а также исключения, либо избегания конфликтных ситуаций, и тому подобное.

Итак, коммуникативные умения и навыки являют собой совокупность знаний об общении в различных условиях и обстоятельствах с различными коммуникантами, а также знания вербальных и невербальных основ взаимодействия, умений и навыков их эффективного применения в конкретной ситуации общения в роли адресанта и адресата.

1.3. Развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников с применением инсценирования сказок

Арт–технология имеет место в работах по педагогике и психологии, где рассматриваются техники и приемы арт–технологии. Арт–технология имеет древнее происхождение. В определенном смысле, ее прототипом являются различные виды сакрального искусства.

Потеряв атрибуты сакральности в эпоху господства Ньютон–картезианской научной парадигмы, технология впечатлениями или технология занятости через различные формы творческой активности пациентов была достаточно популярной разновидностью гуманной клинической психотехнологии еще до середины прошлого века. Однако в дальнейшем, в связи с дифференциацией психотерапевтических подходов, она была отеснена на задний план. Рассматриваемая нами арт–технология – педагогическая, так как рассчитана на потенциально здоровую личность, и на первый план выходят задачи развития, воспитания и социализации. Благодаря арт–технологии осуществляется забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности.

По мнению Л. Лебедевой, словосочетание арт–технология в научно–педагогической интерпретации понимается как забота об эмоциональном самочувствии и психологическом здоровье личности, группы, коллектива средствами художественной деятельности [1, с.25].

Разнообразие форм арт–технологии позволяет использовать ее на различных этапах урока. Это может быть начало урока, объяснение нового материала, закрепление пройденного, физкульт–минутка, домашнее задание и рефлексия.

Мы считаем, один из способов раскрепощения и мотивирование первоклассников является сказкотехнология

Возможность использования метода сказкотехнологии в профессиональной деятельности социального педагога обусловлена близким функционально–смысловым наполнением этих видов деятельности. Метод сказкотехнологии, по нашему мнению, может служить прекрасным инструментом для реализации задач социально–педагогической работы с ребенком. Следует отметить, что, учитывая относительно молодой возраст сказкотехнологии как научного направления на сегодня еще не существует общепринятого, четкого его определения. Нет его и в реестре большинства психологических словарей. Итак, рассмотрим основные характеристики понятия сказкотехнологии. При своей внешней несложности термин "сказкотехнология" – достаточно емкое понятие. Т.Зинкевич–Евстигнеева определяет его через такие характеристики, через которые могут проявляться потенциальные части личности» [38, с.14], наконец, "процесс подбора для каждого клиента его личной сказки" [39, с.15]. Все эти аспекты психологической работы со сказками отражают функциональную нагрузку сказкотехнологии, однако не дают четкого представления о сущности метода. Опираясь на выделенные исследовательницей функционально–смысловые аспекты сказкотехнологии, свое определение этого метода подает И.Вачков. По его мнению, "сказкотехнология – это такое направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки, позволяет людям развить

самосознание, построить уровне взаимодействия друг с другом, что создает условия для становления их субъектности» [4, 7]. По мнению А. Осиповой, "сказкотехнология – это метод, который использует форму сказки для интеграции личности, развития творческих навыков, расширения сознания и взаимодействия с окружающим миром "[цит. по 5, 7]. А.В. Гнездилов, давая определение работе со сказкой, особое внимание обращает на гармоничное развитие личности, следовательно – это еще и процесс "упоминание" и возвращение индивиду гармоничного мировосприятия» [6, 6]. С. Ройз указывает на особую важность работы со сказкой как системы передачи жизненного опыта, развития социальной чувствительности, творческих навыков и интуиции личности. О. Бреусенко–Кузнецов, называя работу со сказкой словесным вариантом более широкого понятия арт–технологии, определяет этот метод как таковой призван помочь человеку в личностном росте.

Мощные возможности сказки, как фольклорного жанра, обуславливают ее педагогический эффект в различных ситуациях: работу со сказкой рассматривают и в образовании, и в воспитании и в развитии, и в тренингах, и как инструмент психотерапии. Поэтому, работа со сказкой в разных контекстах рассматривается по–разному:

1. Как инструмент передачи опыта «из уст в уста»: воспитание в ребенка особого отношения к миру, принятому в данном социуме через фольклорные сказки, предания, притчи, легенды. Сказкотехнология – это способ передачи лицу (чаще всего ребенку) необходимых нравственных норм и правил.

2. Как инструмент развития.

В процессе слушания, сочинения и обсуждения сказки у детей развиваются необходимые для эффективного существования фантазия, творчество. Они усваивают основные механизмы поиска и принятия решений.

3. В тренингах: чаще всего вышеупомянутые механизмы работают и в взрослых (многие тренеры используют в своей работе сказку для поиска эффективного способа решения жизненных проблем взрослых).

4. В построении жизненного сценария. Слушая сказки, человек встраивает их в свой жизненный сценарий, формирует его. У детей этот процесс особенно яркий, большинство детей просят читать им одну и ту же сказку много раз. В некоторых психотерапевтических подходах именно любимым сказкам уделяется больше внимания.

5. Как психотехнология. Сказкотерапевт создает условия, в которых клиент работая со сказкой (читая, придумывая, разыгрывая, продолжая), находит решения собственных жизненных проблем [2].

Рассмотрим одну из методик работы со сказкой:

- придумывание продолжения сказки;
- изменение конечности сказки;
- совместное разрешение проблемного вопроса, поставленного в сказки;
- изменение ситуаций в знакомых сказках;
- изменение характеров персонажей сказки;
- составление сказки с персонажами из других сказок;
- составление новой сказки с помощью различных опорных элементов: рисунков, видео, схемы [6, с.11].

Работа со сказкой использует сказочную форму для интеграции личности, развития ее творческих навыков, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром.

Сказки вызывают интенсивную эмоциональную реакцию. Сказочные образы обращаются одновременно к сознанию и к подсознанию. Сказка позволяет выйти за рамки обычной жизни, в доступной форме изучать мир чувств и переживаний, идентифицировать себя с определенным персонажем и таким образом смотреть на свои трудности со стороны [6].

Исследованием сказки и ее лечебного эффекта занимались Н.Пезешкиан (положительная технология притчами и историями), М. Осорина (исследование детской субкультуры), А. Гнездилов [4].

Т. Зинкевич–Евстигнеева в своих исследованиях доказали, что работа со сказкой дает положительные результаты в педагогической деятельности с

детьми младшего школьного возраста, имеют различные эмоциональные и поведенческие трудности, проблемы в восприятии своих ощущений (стыда, вины, обмана и т. п.), в коммуникативно–рефлексивных процессах [37, с. 4].

А. Захаров широко применяет в своих исследованиях внушающее действие в процессе работы со сказкой на детей с различными формами неврозов и заикания [36, с.47]. В коррекционно–воспитательной работе с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения, применения инсценирования сказки способствует развитию связной речи, преодолению нарушений звукопроизношения, логофобий, дает детям возможность почувствовать уверенность в своих силах, освободиться от комплексов –отмечают Г. Беденко, Т. Голубцова, А. Красикова, Г. Чебанян.

Возможности инсценирования сказок в логокоррекционном процессе со младшими школьниками с ТНР исследовала С. Ленив.

Используя пассивную и активную работу со сказкой, исследовательница корректировала различные составляющие и характеристики речевой системы. В частности, для развития слухового внимания, фонематического восприятия и обогащения импрессивного словаря использовалась пассивная форма работы со сказкой; для развития фонематического слуха, фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза, для обогащения экспрессивного словаря, формирования умений образовывать словоизменения, формирование и коррекции грамматических категорий, формирование правильных речевых стереотипов применялась активная форма работы со сказкой [3].

Привлекательность сказки как средства педагогического воздействия для ребенка обусловлена ее свойствами [5]:

- отсутствие прямых поучений; события сказочной истории логические, естественно вытекают друг из друга, что позволяет ребенку усваивать причинно–следственные связи и опираться на них;
- через образы сказки ребенок знакомится с опытом многих поколений.

В сказочных сюжетах встречаются ситуации и проблемы, которые переживает каждый человек (отделение от родителей, жизненный выбор,

взаимопомощь, любовь, борьба добра и зла). Победа хорошо обеспечивает ребенку чувство психологической защищенности. Ребенок усваивает, что испытания способствуют внутреннему росту человека;

- отсутствие фиксации имени главного героя и места событий; главный герой – это собирательный образ, с которым ребенок может идентифицировать себя;

- интересный сюжет, наполненный загадками, волшебством, неожиданными превращениями героев обеспечивает активное восприятие и усвоение информации.

Развивающие функции сказки [3]:

- психологическая подготовка к напряженным эмоциональным ситуациям;
- символическое изменение физиологических и эмоциональных стрессов;
- осознание и принятие содержания собственной активности.

Виды работы со сказкой [1, 2]:

1. Использование сказки как метафоры: сказочные образы и сюжеты ассоциируются с жизненным опытом ребенка. Эти ассоциации можно обсудить.

2. Рисование по мотивам сказки: свободные ассоциации проявляются в рисунках, которые анализируют и обсуждают.

3. Обсуждение поведения и мотивов поступков персонажей: является поводом для разговоров о моральных ценностях, систему оценивания себя и окружающих.

4. Воспроизведение эпизодов сказки.

5. Использование сказки как притч–поучений: подсказка варианта решения ситуации на примере сказочного сюжета.

6. Творческая работа по мотивам сказки (Моделирование, дописки, переписывание, работа со сказкой, изготовлению кукол–персонажей сказки).

Каждое занятия состоит из нескольких этапов: вводная часть, вхождение в сказку, собственно сказка, выход из сказки [1].

Для эффективного воздействия следует придерживаться следующих правил:

- занятия достаточно проводить 1 раз в неделю;
- обязательно учитывать возраст детей и их психологические возможности;
- во время занятия детям периодически предоставляется возможность говорить о своих ощущениях;
- «вхождение в сказку» – момент таинственности и очарования;
- текст сказки является связующим звеном между упражнениями и создает определенную атмосферу [2].

Требования к использованию сказок [1]:

- текст русских народных сказок можно переводить, только авторские сказки лучше читать, чтобы сохранить стиль и тонкую авторскую атмосферу;
- текст сказок можно сокращать или изменять; через некоторое время их можно повторять;
- все атрибуты сказок, наглядность, музыкальное сопровождение можно заменять другими и варьировать;
- педагог на занятии должен создать благоприятную атмосферу, положительное настроение, использовать различные методы и приемы для реализации поставленной цели;
- необходимо помнить, что все, что выполняет ребенок, все его слова, движения, даже импровизация являются успешными, удачными, лучшими и прекрасными. Важно, чтобы дети чувствовали себя свободными, раскованными, чтобы верили в себя и свои силы.

Обобщая вышесказанное, можем определить рабочее определение понятия, которым мы будем пользоваться в нашем исследовании. Итак, работа со сказкой рассматривается нами как метод социально–педагогической и психологической помощи личности, который способствует его социализации, адаптации, коррекции, профилактике, регуляции, развития и мобилизации ресурсного потенциала с использованием метафорических ресурсов в форме сказки.

Инсценирование сказок как метод привлекает все больше специалистов еще и потому, что имеет достаточно мало ограничений. Она является эффективной при работе с детьми, взрослыми и пожилыми людьми, с людьми с "нормальным" и "особым" развитием. К особенностям, которые обуславливают эффективность использования сказки в работе Д. Соколов в частности относит то, что:

- сказка может быть использована для того, чтобы в не директивной форме предложить человеку способы решения конкретной проблемы;
- сказка дает непревзойденный общий язык для взрослого, работающего с ребенком;
- сказка более информативна, чем обычная, сжатая речь;
- сказка способствует пробуждению творческих сил в самом специалисте [5].

Инсценирование сказок с успехом используется для решения самых разнообразных проблем.

По нашему мнению, применение инсценирования сказок в социально–педагогической практике имеет более широкий диапазон и способствует реализации тех функций, которые выполняет педагог в своей профессиональной деятельности.

Функции педагога определяются конкретной целью и задачами его деятельности. На современном этапе развития социально–педагогической науки и практики существует большое количество классификаций функций социального по различным признакам.

Обзор научных работ Л.Артюшкиной, М.Галагузовой, Н.Заверико, И.Зверевой, А.Капской, Г.Локаревой, Л.Мищик, Р.Овчаровой, С.Хлебик, Г.Чернишовой и других исследователей позволяет выделить основные функции в работе педагога. К таким функциям относятся в частности диагностическая, прогностическая, профилактическая, социально–педагогическая, посредническая, охранно–защитная, организационно–коммуникативная, организаторская, превентивная, эвристическая, информационная,

информационно методическая; воспитательная; аналитико–исследовательская, медико–психологическая и др.

Что же касается функционального потенциала работы со сказкой, то подавляющее большинство исследователей выделяет такие функции использования сказки в работе с ребенком: диагностическая, терапевтическая, воспитательная, посредническая, экспрессивная, развивающая функция сохранения и передачи традиций и опыта и тому подобное.

Мы предположили, что использование инсценирования сказок в работе с различными категориями детей позволит педагогу успешно реализовать собственный функционально–ролевой потенциал.

Современный педагог в сфере диагностики является междисциплинарным специалистом и пользуется методами социологического, психолого–педагогического исследования личности.

Мы рассмотрели наиболее существенные характеристики функционально–смыслового наполнения практической деятельности педагога с использованием инсценирования сказок. В частности, наиболее эффективно применение этого метода в педагогической практике с целью профилактики и развития, коммуникативных умений.

Инсценирование сказок – это система передачи жизненного опыта, этот метод арт–технологии позволяет выйти ребенку за рамки обычной жизни, в доступной форме изучать мир чувств и переживаний, идентифицировать себя с определенным персонажем и таким образом развить собственные коммуникативные умения и навыки. Позволяет решать следующие основные задачи, как коррекцию речи, развитие мелкой моторики рук, активизацию процессов мышления.

Занятие обычно происходит в три этапа:

1. Расслабление. Это творческое действие, связанное с успокоением и настройкой на дальнейший процесс работы со сказкой.

2. Сказка. Написание или обсуждение сказки, проработка персонажей, обсуждение их характеров, подбор подходящего стиля изложения

3. Инсценирование сказки, завершение. Важное событие – и для автора, и для педагога, после которой ребенок может передать чувства, переживания персонажа раскрыв суть вымышленной истории, а педагог может дать дальнейшие рекомендации.

Инсценирование относится к группе методов игровой педагогики, имеет целью научить человека правильно реагировать в трудных жизненных ситуациях, расширении коммуникативных возможностей, развития навыка к воспроизводству вида, к мобилизации собственного жизненного опыта. Инсценирование основано на театрализации педагогического процесса.

Инсценирование, остается в практике учителей–логопедов недооцененной и ее удивительные возможности, к сожалению, мало используются педагогами.

Во время занятий с детьми инсценирование дает детям положительную динамику в качественном развитии речи, воображения, формировании творческого компонента, обеспечивает становление знаково–символической функции мышления, произвольного внимания, коррекции психоэмоционального состояния, а также способствует развитию многих компонентов личности. Инсценирование – это вспомогательное средство, что позволяет стимулировать ребенка, развивать его речевые навыки.

Упражнения по инсценированию способствуют:

- развития дыхания и речевого аппарата;
- овладение правильной артикуляцией;
- развития четкой дикции и разнообразной интонации;
- развития связной речи;
- развития творческой фантазии;
- развития логического мышления;
- развития коммуникативных умений.

Конечно, применение таких упражнений коррекции нельзя рассматривать как самостоятельные и самодостаточные, их использование, скорее всего, служит для создания благоприятного эмоционального фона, что, в конечном итоге, повышает эффективность педагогического воздействия.

Задачи, которые решает инсценирование с позиции логопедии:

- укрепление и обогащение эмоциональных ресурсов и коммуникативных возможностей;
- воспитание навыков адекватного реагирования на возникновение неблагоприятных ситуаций;
- тренировка навыка к мобилизации жизненного опыта в нужный момент;
- создание определенных творческих интересов, обогащают жизнь новым смыслом.

Исходя из этого значения инсценирование в формировании речи детей заключается в:

- усвоении богатства родного языка, его средств;
- воспитании живого интереса к самостоятельному познанию и размышлений;
- совершенствовании артикуляционного аппарата;
- формировании диалогического, эмоционально насыщенного речи;
- улучшении усвоения содержания произведения, логики и последовательности событий;
- поддержке эмоционального подъема;
- содействии развитию элементов речевого общения: мимики, жестов, пантомимики, интонации, модуляции голоса;
- формировании опыта социального поведения;
- стимулировании активной речи.

Виды театра, которые целесообразно использовать в педагогической работе:

1. Настольный театр игрушек распространенный в работе с младшими школьниками.

Манипулирование с игрушками – самая естественная деятельность для ребенка, что особенно важно при наличии речевых нарушений. Каждая фигурка воплощает некий образ, может взаимодействовать с другими персонажам. Ребенок сам придумывает, о чем они говорят, или что делают. Во всех случаях

ребенок чувствует себя хозяином своего маленького мира, режиссером действия, разыгрываемого на столе. Чаще всего настольный театр используется при переводе сказок, небольших рассказов. Особое внимание уделяется четкости дикции, выразительности речи, интонации, тембра голоса, мимике.

2. Театр на липучках (магнитах).

Основой такого театра есть картинки персонажей известных сказок. Дети привыкли рассматривать картинки в книгах, на плакатах. Но куда больше удовольствия получают дети, если они могут картинки передвигать, действовать с ними, создавая при этом собственноручно сказку, историю. Фигурки героев в данном виде иллюстрируют содержание произведения. Сначала дети прослушивают сказку, отвечают на вопросы по содержанию, переводят. Здесь важно соблюдать определенную последовательность в построении содержания, интонационной выразительности. Происходит развитие связной речи путем построения монологов, диалогов.

3. Теневой театр.

Самый загадочный, несколько забытый педагогами. Маленький спектакль, созданный с помощью теневого театра, дает простор для фантазии детей. «Оживление» героев остается за экраном, поэтому у них возникает ощущение «сказочности». В процессе такого интересного занятия у детей развиваются движения пальцев и рук, и пробуждается положительное эмоциональное отношение к такому необычному виду театра. Теневой театр способствует развитию детской фантазии, свободы и координации движений рук, а также эмоциональности и выразительности речи.

4. Пальчиковый театр.

Данный вид театра, способствует развитию речи ребенка, внимания, памяти, формирует пространственные представления, развивает ловкость, точность, выразительность, координацию движений, повышает работоспособность, тонус коры головного мозга. Стимулирование кончиков пальцев, ведет к развитию речи, двигательные импульсы пальцев рук влияют на формирование «языковых» зон и положительно действуют на всю кору

головного мозга ребенка. Именно такой вид театра помогает ребенку хорошо говорить, готовит руку к письму, развивает мышление.

5. Вязаный театр.

Как и пальчиковый театр, развивает моторно–двигательную, зрительную, слуховую координацию; формирует творческие навыки, артистизм; обогащает пассивный и активный словарь ребенка.

6. Конусный театр.

Помогает учить координировать движения рук и глаз, сопровождать движения пальцев с языком; выражать свои эмоции с помощью мимики и речи.

7. Театр «Топотушки».

Достаточно редко практикуется в коррекционной деятельности. Имеет целью расширить словарный запас малыша, подключая слуховое и тактильное восприятие. Способствует развитию общей моторики, мелкой моторики, речи, творческих навыков детей, вправляет в умение согласовывать движения и язык, создает позитивный настрой; развивает интерес к театрально–игровой деятельности.

8. Театр масок.

Помогает ребенку перевоплотиться в любого персонажа, раскрыться, творчески самореализоваться, преодолеть свои комплексы, проявить свои лучшие качества.

Особое место занимает один из видов инсценирования – работа с куклами, которая основана на идентификации с образом любимого героя (сказки, мультфильма, игрушки). Занятия и игры с куклой преподносят настроение, вызывают положительные эмоции, побуждают к деятельности. В процессе такого взаимодействия дети становятся более уверенными и способными преодолевать трудности; здесь активно задействован творческий потенциал ребенка, активизируется воображение, образно–логическое мышление.

Работа с куклой позволяет

1. Совершенствовать мелкую моторику пальцев рук и координацию движений, что очень актуально для детей с нарушениями речи.

2. Воспитывать ответственность за управление куклой.

3. Проявлять через куклу те эмоции, чувства, движения, которые ребенок не может или не умеет проявлять в жизни.

4. Развивает способность к концентрации внимания, что помогает ребенку с нарушениями речи успешно реализовываться.

9. Театр «би – ба – бо» (куклы – перчатки).

Ведь именно такая кукла «заводит» ребенка за ширму, которая позволяет ей сначала спрятаться, а потом раскрыться. Так, даже если малыш боится говорить, заикается и краснеет, за ширмой он успокаивается и начинает говорить увереннее, ведь это не он говорит, а его герой. Куклы–перчатки, умело используются во время непосредственной образовательной деятельности, помогают вызвать у детей положительные эмоции и ослабить их нервное напряжение. Кукла на руке ребенка, выступает в роли собеседника, концентрирует на себе внимание, и побуждает к активным речевым действиям, предоставляя возможность почувствовать себя раскованной. Ребенок, «оживляя» куклу, впервые в жизни испытывает взрослую ответственность за ее действия, слова, поведение; учится находить адекватное выражение своих эмоций, чувств, состояний; у него развивается произвольное внимание и способность к концентрации.

Работа с куклами дает очень хорошие результаты при работе с детьми с нарушениями речи. Способствуя проявлению самостоятельности, активности в игре с персонажами – игрушками, педагог помогает ребенку вступать в речевой контакт со взрослыми и сверстниками.

Инсценирование – это прекрасное средство для интенсивного развития речи детей, обогащения словаря, развития мышления, воображения, творческих навыков. Занимаясь с детьми театром, мы делаем жизнь наших воспитанников интересным и содержательным, наполняем их яркими впечатлениями и

радостью творчества. Театр учит ребенка видеть прекрасное в жизни и в людях, зародит стремление нести в жизнь прекрасное и доброе.

Методы инсценирования обеспечивают огромный учебный и развивающий эффект для всестороннего развития детей. Эти методы относятся к числу эффективных средств коррекции и все чаще применяются в специальной педагогике, помогая достижению максимально возможных успехов в преодолении речевых нарушений детей младшего школьного возраста. На фоне комплексной педагогической помощи нетрадиционные методы, не требуя особых усилий, оптимизируют процесс развития речи детей и способствуют оздоровлению всего организма ребенка.

Итак, методы инсценирования можно органично вплетать в образовательно–воспитательный процесс, способствует речевому, творческому, умственному потенциала детей, дает возможность эффективно организовывать развивающую работу. На сегодняшний день использование в школьных учебных заведениях методов инсценирования в работе с младшими школьниками, наглядно свидетельствует о чрезвычайной актуальности и своевременности использования этой технологии в работе с детьми.

Таким образом, методы арт–технологии используются как средство развития коммуникативных умений, а именно: увеличению словарного запаса, развитию эмоциональной сферы ребёнка и конечно, опта построения межличностной коммуникации.

Выводы по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования можно сделать выводы о том, что проблема развития пространственного мышления подростков актуальна и требует внимания со стороны педагогов и родителей.

Коммуникативные умения и навыки являются фундаментальным процессом, объединяющим разные виды учебной деятельности во всех сферах жизнедеятельности человека – являют собой совокупность знаний об общении в различных условиях и обстоятельствах с различными коммуникантами, а также знания вербальных и невербальных основ взаимодействия, умений и навыков их эффективного применения в конкретной ситуации общения в роли адресанта и адресата.

В изучении коммуникативных умений и навыков можно выделить несколько классификаций: по сфере деятельности; по целям сообщения; по формам передачи информации; по месту распространения; по количеству участников; по типу связи; по сроку действия; по периодичности.

У педагогов появилась возможность использовать на занятиях различные технические средства, такие как компьютер, видео и аудио аппаратуру и многое другое. А это позволяет сделать занятия более интересными и продуктивными, повысить у учащихся мотивацию к обучению.

Одним из средств развития коммуникативных умений и навыков, умения задавать вопросы, выражать свое мнение, рассказывать о событиях в прошлом, настоящем или будущем, понимать собеседника, иначе говоря, личности, способной к общению, является использование арт-педагогической деятельности на занятиях по внеурочной деятельности с младшими школьниками, которые положительно влияют на усвоение, отработку и повторение учебного материала.

Современные образовательные тенденции подтверждают эффективность использования различных видов арт-педагогических приёмов в процессе развития детей. В частности, инсценирование сказок может широко использоваться в педагогической практике. Ведь через мощные возможности сказки, как фольклорного жанра, становится возможной реализация весомого развивающего эффекта: повышение эмоционального настроения, двигательной активности, обеспечивается чередование состояний активности и

пассивности, улучшается пластичность и подвижность нервных процессов, способствует развитию моторики и координации движений, снятию физического напряжения и благодаря разноцветному сказочному содержанию и сюжетных линий обеспечивается развитие всех составляющих речевой системы первоклассника. Переживание опыта героев сказки позволяет детям выработать собственный способ взаимодействия, коммуникации со внешним миром.

Анализ как положительных так и отрицательных персонажей, их манеры поведения, используемых ими речевых конструкций, особой эмоциональной окраски текста позволяет подготовить детей к жизненным ситуациям которые могут с ними произойти позднее. Через анализ персонажей, ребёнок научается понимать и своих собеседников. За счёт чего будет способен в дальнейшем оказать поддержку человеку действительно нуждающемуся в ней, демонстрирующему вербально и невербально своё настроение и состояние так как через пережитый ранее опыт персонажа сказки сумеет найти нужные слова.

ГЛАВА II. ОПЫТНО – ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО РАЗВИТИЮ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПЕРВОКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ИНСЦЕНИРОВАНИЯ СКАЗОК

2.1. Констатирующий этап эксперимента

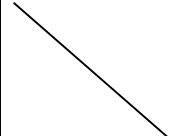
Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения лицей №1 г. Красноярска на занятиях театральной студии в 1 классах.

Целью констатирующего эксперимента было выявление актуального уровня развития коммуникативных умений и навыков первоклассников.

Для этого нами было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте приняли участие 20 учащихся в возрасте 6.5 – 7 лет.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были определены критерии коммуникативных умений и навыков первоклассников, выделены уровни по каждому из них, а так же подобраны методики для диагностики актуального уровня сформированности коммуникативных умений и навыков первоклассников.

Таблица 1. Критерии и уровни развития коммуникативных умений и навыков первоклассников

Уровни 	Низкий	Средний	Высокий	Методики
---	--------	---------	---------	----------

Критерии				
Понимание невербальных сигналов собеседника (Принятие позиции)	Неверное определение сторон и нахождения частей тела	Правильное определение стороны относительно своей позиции, но не учитывается позиция партнёра.	Учитываются отличия позиции другого человека	«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)
Умение построить взаимодействие с партнёром (Взаимодействие с партнёром)	Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, отсутствует взаимопомощь, взаимная вежливость	Отдельные признаки совпадают, но имеются и заметные отличия. Дети редко идут на уступки, нет уверенности друг в друге. Проявляется взаимопомощь, доброжелательность, вежливость	Дети активно обсуждают возможные варианты; приходят к согласию; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)

Принятие поставленной задачи и способность ретранслировать её собеседнику (Целеполагание)	Поставленные задачи не выполняются; Задаются вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера	Указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание	В процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)
---	--	---	---	---

Методика №1 «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997).

Оцениваемые УУД: действия, направленные на учет позиции собеседника (партнера)

Возраст: начальная ступень (6,5 –7 лет)

Форма (ситуация оценивания): индивидуальное обследование ребенка

Метод оценивания: беседа

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослых, задают вопросы, на которые он должен ответить, как словесно, так и в форме действия.

Материал: два хорошо знакомых детям (чтобы не привлекать их внимание) предмета, например, монета и карандаш.

Инструкция:

1. «Покажи мне свою правую руку. Левую. Покажи мне правую ногу. Левую».

2. «Покажи мне мою левую руку. Правую. Покажи мне мою левую ногу. Правую. [Эти вопросы ставятся взрослым, сидящим или стоящим лицом к лицу с ребенком.]»

Вариант: два ребенка ставятся спиной друг к другу. «Не оборачиваясь, покажи левую руку одноклассника. Правую. Дотронься до его (ее) левой ноги. Правой.

3. «На столе перед ребенком монета и карандаш: монета с левой стороны от карандаша по отношению к ребенку. –Карандаш слева или справа? А монета?»

4. «[Ребенок сидит напротив взрослого, у которого в правой руке монета, а в левой руке карандаш.] Ты видишь эту монету? Где она у меня, в левой или в правой руке? А карандаш?»

Критерии оценивания:

- Понимание возможности различных позиций и точек зрения, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной,
- Соотнесение характеристик или признаков предметов с особенностями точки зрения наблюдателя, координация разных пространственных позиций.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень: ребенок отвечает неправильно во всех четырех пробах (0-3 балла).

Средний уровень: правильные ответы только в 1-й и 3-й пробах; ребенок правильно определяет стороны относительно своей позиции, но не учитывает позиции, отличной от своей (4-6 баллов).

Высокий уровень: на все вопросы во всех четырех пробах ребенок отвечает правильно, т.е. учитывает отличия позиции другого человека (7-8 баллов).

Методика №2 «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация)

Возраст: начальная ступень (6,5 –7 лет)

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, –для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала, надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания:

- Продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- Умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- Взаимопомощь по ходу рисования,
- Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень—в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем (0-3 балла);

Средний уровень—сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия (4-8 баллов) (4-8 баллов);

Высокий уровень—рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла (9-10 баллов).

Методика №3 «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992).

Оцениваемые УУД: умение выделить и отобразить в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру, планирующая и регулирующая функция речи

Возраст: пред школьная ступень (6,5 –7 лет)

Форма (ситуация оценивания): выполнение совместного задания в классе парами

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности и анализ результата.

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому — фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй — действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один—два узора по образцу.

Материал: набор из трех белых и трех цветных квадратных фишек (одинаковых по размеру), четыре карточки с образцами узоров, экран (ширма).



Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из Вас получит карточку с образцом узора, а другой — фишки (квадраты), из которых этот узор надо выложить. Один будет диктовать, как выкладывать узор, второй — выполнять его инструкции. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на узор нельзя. Сначала диктует один, потом другой, —

Вы поменяетесь ролями. А для начала давайте потренируемся, как надо складывать узор».

Критерии оценивания:

- Продуктивность совместной деятельности оценивается по сходству выложенных узоров с образцами;
- Способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора;
- Умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- Способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- Эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

Низкий уровень – узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;

Средний уровень – имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;

Высокий уровень – узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

Для выявления актуального уровня коммуникативных умений и навыков была применена методика, представленная в виде устной инструкции «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)

По результатам проведённой методики выявлены уровни развития коммуникативных умений и навыков:

Низкий уровень – 0–3 – учащийся выполнил инструкцию не верно

Средний уровень – 4–6 баллов – учащийся выполнил инструкцию с некоторыми затруднениями.

Высокий уровень – 7–8 баллов – инструкция выполняется верно без затруднений.

Получившиеся результаты оформлены в диаграмме на рисунке 1.

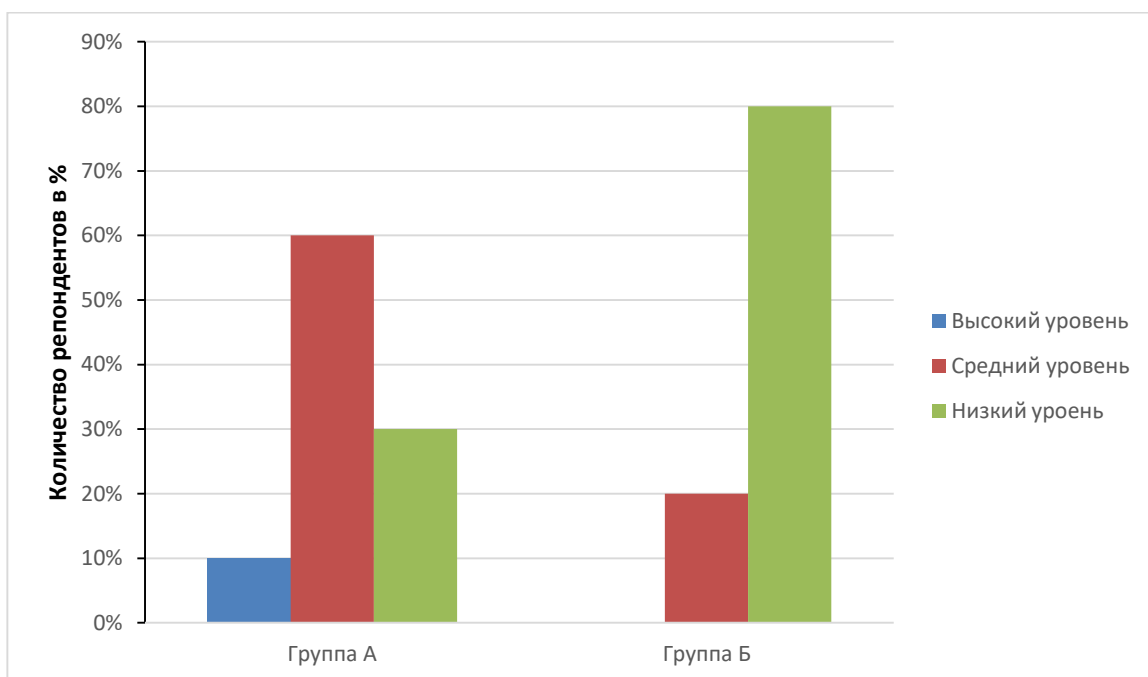


Рис.1. Распределение обучающихся по уровням принятия позиции собеседника в группах А и Б на этапе констатирующего эксперимента (%)

По результатам методики на выявления уровня понимания позиции собеседника отметим, что показатель среднего уровня в группе А (70% обучающихся) является преобладающим. В группе Б преобладающим уровнем является низкий уровень, характерный для 8 обучающихся (80% обучающихся). Это значит, что учащиеся не имеют должного уровня понимания позиции собеседника, неверно определяют стороны и нахождение частей тела.

Методика для выявления актуального уровня взаимодействия с партнёром была представлена в виде задания «Раскрасьте рукавички». Здесь учащемуся предлагалось совместно с напарником раскрасить рукавички, договориться и выбрать стиль оформления, цвета, узоры. К методике «Рукавички» приложены подробно расписанные уровни:

Низкий уровень – 0–3 баллов, дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, отсутствует взаимопомощь, взаимная вежливость друг к другу

Средний уровень – 4–7 балла, отдельные признаки совпадают, но имеются и заметные отличия. Дети редко идут на уступки, нет уверенности друг в друге. Проявляется взаимопомощь, доброжелательность, вежливость.

Высокий уровень– 8–10 баллов, дети активно обсуждают возможные варианты; приходят к согласию; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла

Результаты представлены в диаграмме на рисунке 2.

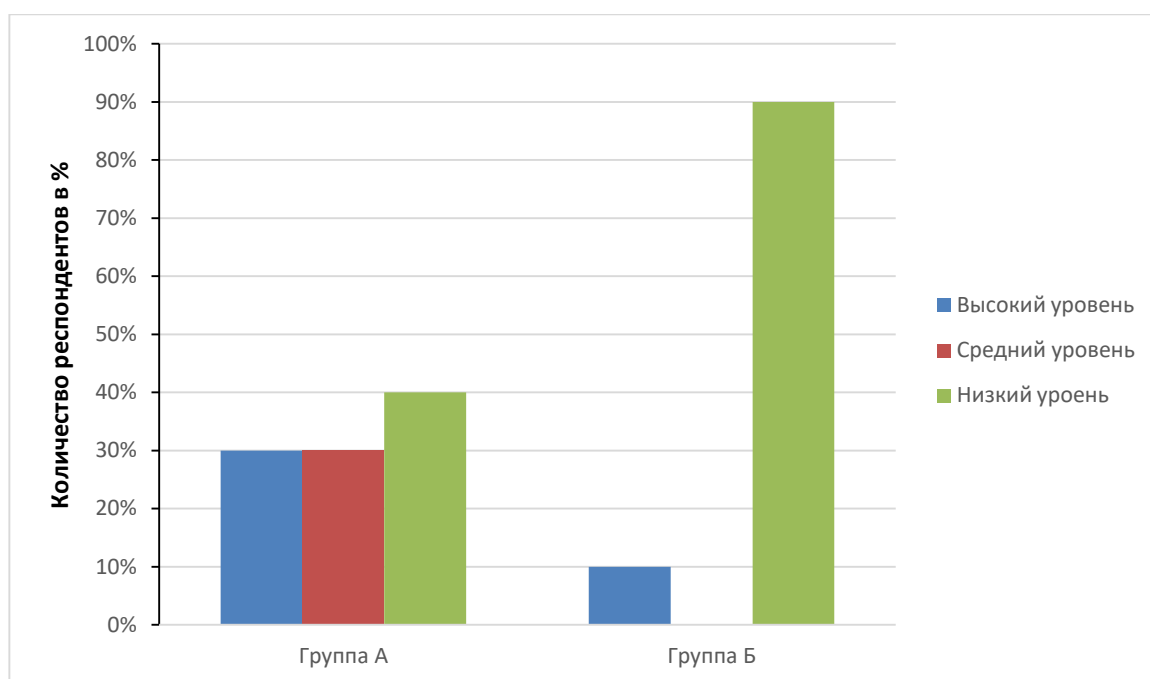


Рис.2. Распределение обучающихся по уровням взаимодействия с партнёром в группах А и Б на этапе констатирующего эксперимента (%)

Критерий Взаимодействие с партнёром был выражен преимущественно низким уровнем в группе А, которым обладает 7 детей (70% обучающихся), а так же низким уровнем в группе Б, который характерен для большего количества детей класса (90% обучающихся).

Для измерения третьего критерия коммуникативных умений и навыков– уровня целеполагания «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992). Здесь учащимся предлагается в парах сперва выполнить узор под диктовку, после ретранслировать своему товарищу. Уровни целеполагания ранжируются следующим образом:

Низкий уровень – 0–3 баллов, поставленные задачи не выполняются; Задаются вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

Средний уровень – 4–8 балла, указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание.

Высокий уровень – 9–10 баллов, в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил. Результаты представлены в диаграмме на рисунке 3.

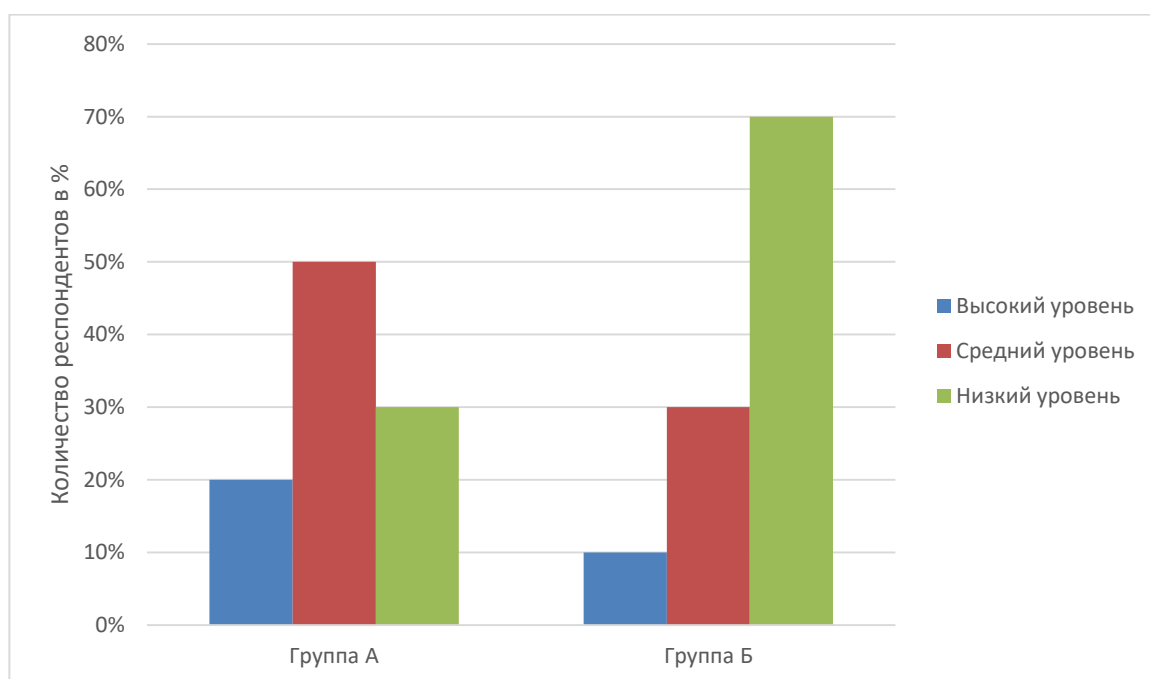


Рис.3.Распределение обучающихся по уровню целеполагания в группах А и Б на этапе констатирующего эксперимента (%)

Результаты этой методики показали, что для учащихся группы А характерен, преимущественно, средний уровень целеполагания (50% обучающихся), а в группе Б преобладающим оказался низкий уровень экологической деятельности (70% обучающихся). Это свидетельствует о том, что учащиеся группы А в указаниях отражают часть необходимых ориентиров,

вопросы и ответы позволяют ученикам получить недостающую информацию, а так же, отмечено частичное взаимопонимание между учениками.

Для группы Б, с преобладающим низким уровнем целеполагания, характерно следующее: поставленные задачи детьми не выполняются. Задаются вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

Ранжирование уровней было выполнено на основе суммирования максимального количества набранных баллов по итогу каждого задания, таким образом мы получаем:

- высокий уровень 21 – 28 баллов;
- средний уровень 11 – 20 баллов;
- низкий уровень 0 – 10 баллов.

После проведения диагностических методик были получены результаты (Приложение Б–Д, таб. 2–17), которые подробно предоставляют данные о том, что в группах А и Б имеются подростки разного уровня развитости коммуникативных умений и навыков.

По результатам констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы. В группе А, по результатам проведённых методик, определяющих уровень коммуникативных умений и навыков, для 5 первоклассников, что составляет 50% от общего числа учащихся, характерен средний уровень сформированности коммуникативных умений и навыков: некоторые учащиеся в достаточной мере обладают коммуникативными навыками и могут достаточно успешно взаимодействовать со сверстниками. Так же были отмечены учащиеся, которые не обладают достаточным уровнем коммуникативных умений и навыков, не проявляют активную позицию в отношении сверстников, не выражают заинтересованность во взаимодействии.

В группе Б средний уровень экологической воспитанности представлен в количестве 2 человек, что составляет 20% от общего количества школьников.

Высоким уровнем экологической воспитанности в группе А обладают 2 ребёнка, что составляет 20% от общего количества обучающихся. Это свидетельствует о высокой коммуникативной активности. Школьники

понимают, как успешно построить диалог со сверстниками, демонстрируют в ответах полную включенность в диалог.

В группе Б высокий уровень коммуникативных умений и навыков наблюдается у 1 или 10% обучающихся.

Для 3 детей в группе А, что соответствует 30%, характерен низкий уровень коммуникативных умений и навыков. Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, не проявляют взаимопомощь, взаимная вежливость друг к другу, отсутствует. Не понимают поставленных задач, не способны передать собеседнику точную информацию.

Для сравнения, в группе Б низкий уровень экологической воспитанности характерен для 7 детей, или для 70% учащихся в данном классе.

По результатам всех проведенных методик были сделаны выводы об общем уровне коммуникативных умений и навыков первоклассников. Сравнительные данные актуального уровня коммуникативных умений и навыков первоклассников в группах А и Б представлены в рисунке 4.

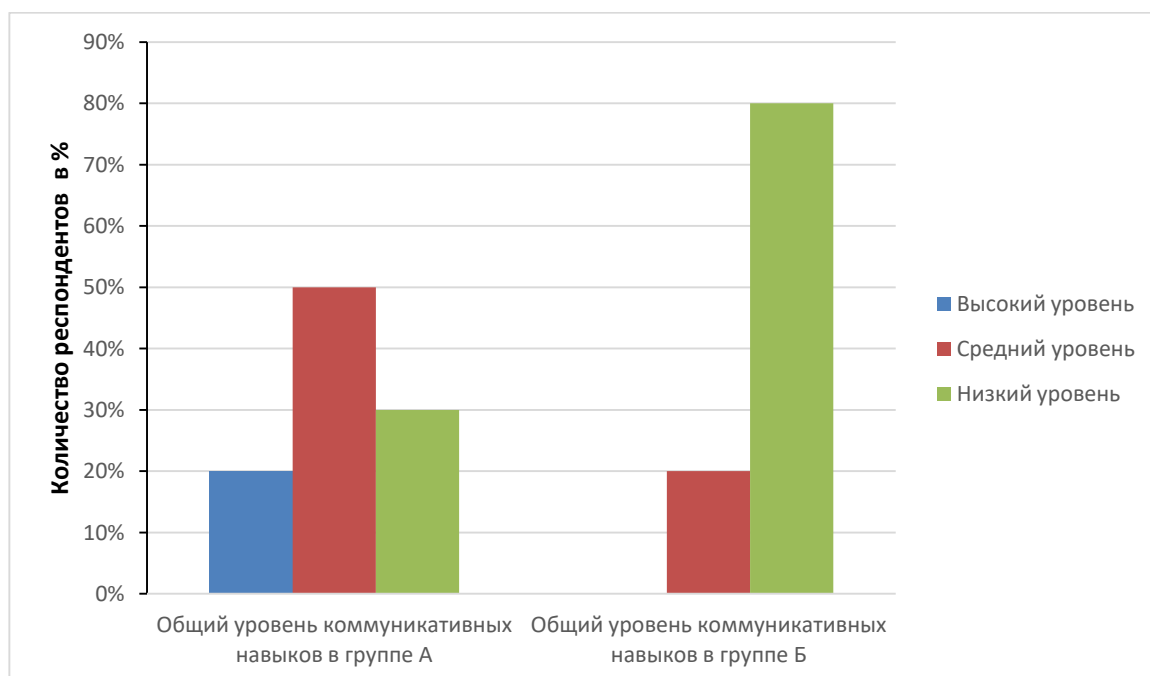


Рис.4. Общий уровень развития коммуникативных умений и навыков в группах А и Б на этапе констатирующего эксперимента (%)

Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, не проявляют взаимопомощь, взаимная вежливость друг к

другу, отсутствует. Не понимают поставленных задач, не способны передать собеседнику точную информацию

По результатам исследования видно, что учащиеся группы Б имеют более низкие показатели уровня коммуникативных умений и навыков, который выражается в отсутствии взаимопомощи, нежелании найти общий язык, умения к установлению межличностных связей. Многие учащиеся не понимают важности межличностного взаимодействия, направленных на успешное выполнение поставленных задач. Следовательно, в группе Б необходимо проводить специально организованные занятия театральной студии, которые будут направлены на развитие коммуникативных умений и навыков посредством приёмов инсценирования, эту группу мы обозначаем как экспериментальную.

Учащиеся группы А имеют более высокие результаты, поэтому эту группу для нашего исследования мы обозначаем как контрольную.

2.2. Организация и проведение формирующего эксперимента

Для дальнейшего формирования коммуникативных умений и навыков у первоклассников мы организовали опытно–экспериментальную работу. Чтобы достигнуть поставленных выше целей, мы подобрали игровой материал с различным содержанием и видом арт–деятельности.

При проведении занятий с использованием игровых форм с учениками 1 «З» класса (экспериментальная группа) мы соблюдали следующие условия:

- Соответствие игры учебно–воспитательным целям урока;
- Доступность для учащихся данного возраста;
- Умеренность в использовании игр на уроках.

Были выделены следующие типы игр и игровых ситуаций:

- Ролевые игры (инсценирование сказок);

- Игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (урок–соревнование, урок–конкурс, урок–путешествие, урок–КВН);
- Использование фрагментов сказки на определенном этапе урока (начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного);
- Различные виды внеклассной работы (экскурсии, вечера, проекты и т.п.).

Цель цикла занятий – развитие навыков эффективного общения и уверенного поведения первоклассников.

Задачи:

1. Развитие личностных ресурсов учащихся в области коммуникативных умений и навыков.
2. Формирование умения слушать, высказывать свою точку зрения, умение аргументировать и отстаивать свою позицию.
3. Формирование бесконфликтной модели поведения.
4. Выработка навыков бесконфликтного поведения.
5. Помощь в развитии механизмов самовыражения.

Программа занятий направлена на:

1. Развитие и совершенствование коммуникативных умений и навыков:
 - Становление умения владеть средствами общения;
 - Формирование установок на взаимодействие и доброжелательное отношение к собеседникам;
 - Установление позитивных взаимоотношений с окружающими: выслушивание товарищей, корректное выражение своего отношения к собеседнику;

- Способность выражения собственного мнения, формирование позитивного образа «Я»;

2. Развитие речевой деятельности:

- Приобретение знаний об окружающей действительности, способствующих улучшению коммуникативных умений и навыков;
- Формирование развернутой монологической и диалогической речи, умения правильно и последовательно излагать свои мысли, соблюдая правила построения сообщения;
- Расширение словарного запаса;
- Овладение планирующей функцией речи (ответы на вопросы в точном соответствии с заданием, умение выражать свои мысли в речи и развернуто рассказывать о последовательности выполнения работы).

Составленная нами программа занятий рассчитана на 15 занятий (1 – 2 часа в неделю на занятиях по внеурочной деятельности) с продолжительностью каждого занятия от 45 минут до 2 часов (Приложение М).

По мимо проведения занятий использовались непродолжительные по времени игровые приемы на уроках русского языка, математики, литературного чтения и окружающего мира. На формирующем этапе эксперимента были использованы приёмы инсценирования. Для того чтобы дети могли проявлять себя творчески в различных видах сюжетно–ролевых заданий, чтобы они были интересны и привлекательны, создаем следующие условия:

- содержание занятий соответствует интересам и возможностям детей;
 - педагогическое сопровождение занятий строится с учетом постепенного развития самостоятельности и творчества ребенка;
 - создаются необходимые атрибуты к занятию (куклы, сказочные персонажи);
 - предметно–игровая среда школьного учреждения постоянно изменяется.
- Технические и эстетические требования.

В ходе исследования отмечено, что одним из важных условий решения поставленных задач является такая организация предметно–развивающей среды, при которой процесс освоения речевых навыков будет протекать наиболее эффективно. Осуществляя развитие коммуникативных умений и навыков детей школьного возраста, педагог остановил свой выбор на объектах, непосредственно окружающих ребенка, тех которые встречаются ему каждый день дома, во дворе, в школе.

Для детей были организованы:

- книжный уголок, где дети знакомятся с художественной литературой, рассматривают иллюстрации в книгах; для занятий–драматизаций подбираются сказки, в содержании которых имеются диалоги между персонажами; познавательные, настольные игры «Профессии» и др.;
- театрализованный уголок, где дети могут проникнуть в образ персонажа, используют костюмы и различные атрибуты;
- мебель для кухни, дети играют в сюжетно–ролевые игры «Семья», «Кафе» и др.;
- уголок со строительным материалом;
- уголок природы, где проходит трудовая деятельность по уходу за комнатными растениями;
- подобраны дидактические и настольные игры;
- созданы картотеки потешек, скороговорок, пословиц, загадок;
- созданы картотеки сюжетно–ролевых игр разных возрастов;
- имеется подбор музыкальных произведений (звуки природы, русские народные сказки, детские песни);
- подобраны мультипликационные фильмы, художественные фильмы для детей.

В развивающей среде педагог использовал знакомые детям предметы, наглядные материалы, предметы – заместители, произведения русского народного фольклора, изготавливал атрибуты к сюжетно–ролевым занятиям.

Подобраны рекомендации для родителей по речевому развитию детей.

Детей младшего школьного возраста нужно учить обыгрывать игрушки. Для этого используются кошки, собачки, зайцы, мишки и т. д. Это способствует развитию у детей функции общения, оказывает воздействие на нравственное воспитание личности ребенка.

Формирование игровой деятельности у детей должно проходить в тесной связи с расширением представлений о явлениях социальной жизни.

На первом этапе детям предлагались роли, которые наиболее близки им по содержанию. Это роли взрослых, с которыми они общаются в повседневной жизни (родственники, друзья и др.). Для обогащения опыта и словаря детей использовались различные методические приемы: экскурсии, наблюдения за взаимоотношением людей в трудовой деятельности, чтение художественной литературы, беседы.

Большое внимание нужно уделять умению детей действовать сообща в заданных сюжетом ситуациях, согласовывать свои действия с действиями своих сверстников. С этой целью нами используются занятия–драматизации. Именно они способствуют развитию у детей коммуникативных умений и навыков. Для развития коммуникативных умений и навыков были подобраны сказки, в содержании которых имеются диалоги между персонажами: «Колобок», «Теремок», «Кто сказал «Мяу»?», «Волк и семеро козлят», «Под грибом». Важно отметить, что при переходе в школу у детей меняется психологическая позиция. В этом возрасте должны развиваться любые проявления «самости» школьников: самооценку, самоконтроль, самовыражение, самопознание. Все это требует постоянного обращения ребенка к внутреннему миру и расширению границ внешнего мира. При организации предметно–развивающей среды очень важно, чтобы дети проявляли межличностную активность, самостоятельность. Так же, привлекались родители к созданию окружающей обстановки, изготовлению атрибутов к занятиям–инсценировкам. Показателями эффективной организации арт–педагогической деятельности детей младшего школьного возраста являются: способность ребенка активно взаимодействовать со взрослыми и сверстниками во время разыгрывания отрывков сказок, инсценировка, игр–

имитаций; способность подражать, имитировать голоса животных, птиц во время театрализаций отдельных эпизодов сказок и драматизации литературных произведений; умение уместно имитировать движения, жесты персонажей; участвовать в играх–драматизациях, театрализованных играх, играх по сюжетам литературных произведений. В комплекс умений, удостоверяющих компетентность детей младшего школьного возраста в сфере театрализованной деятельности, принадлежат следующие из них: организовывать самостоятельно и по указанию взрослого игры–драматизации, театрализованные игры по сюжетам знакомых художественных произведений; участвовать в инсценировке известных сказок; идентифицировать чувства и поступки персонажей с собственными действиями; проявлять свою позицию в процессе перевоплощения в сценический образ; запоминать сюжетную последовательность, своевременно включаться в действие; использовать музыкально–пластично–песенный опыт во время театрализации разных произведений литературных жанров. Дети имеют знания о театре как художественное заведение в рамках программы. У детей формируется диалогическая компетенция: инициирует и поддерживает начатый разговор в различных ситуациях общения, отвечает на вопросы собеседника; соблюдает правила речевого этикета и корректно обнаруживает собственное эмоциональное отношение к предмету разговора и собеседника. Арт–педагогическая деятельность – это эффективный метод развития языка, коммуникативных умений и навыков, эмоционально–волевой сферы детей младшего школьного возраста. Данная деятельность интересна, доступна, эмоционально привлекательная детям, педагогам, родителям, приходится положительной динамикой в развитии детей. Четко и грамотно спланированная работа педагога, музыкального руководителя и взаимодействие с семьей помогли детям с проблемами в развитии коммуникативных умений и навыков: дети стали четко, правильно произносить текст, улучшилась дикция, обогатился пассивный и активный словарный запас (в процессе подготовки к спектаклям, разучивание ролей), улучшилось грамматический строй языка (в процессе

запоминания текстов дети проговаривают значительный объем текста, ведет к автоматизации правильного произношения подобных предложений в обычной речи, использование монологической речи с большим количеством эпитетов, сравнений и повторений способствует закреплению в речи детей правильного согласования слов в предложениях), появилось умение пользоваться интонациями, выражающими различные эмоциональные состояния (печаль, радость, злость, удивление, обида, страх, печаль, восхищение, жалость, презрение, осуждение и т.п.). Дети намного уверенней стали вести себя в ходе постановок, научились ждать своего выхода, внимательно следить за ходом спектакля. У детей повысилась самооценка (даже самые неактивные дети раскрылись, стали ощущать свою значимость в коллективной театрализованной деятельности, стали смелее, эмоциональнее). Повысился интерес детей к сказкам и другим произведениям художественной литературы, дети с удовольствием отражают в изобразительной деятельности эпизоды постановок, образы героев. Такая система занятий поможет эффективно обеспечить положительную мотивацию учащихся на уроках русского языка и литературы. Примеры заданий:

1. – Прочитайте стихотворение «Кто сказал»

Кто это, кто это, кто сказал,

Что в лужу Боря наш упал?

– Воробьи, то вы сказали?

– Мы в соседний двор летали!

– Котик Мурчик, ты сказал?

– Нет, по крышам я гулял!

– Жучка, может, ты сказала?

– Я свой завтрак доедала!

Котик маме не сказал,

Жучка тоже не сказала,

Не сказали воробьи,

Рассказали всё ... штанишки!

А как?

2. – Научимся выразительно читать слова по воробьев, котика, собачку и автора.

– Какими вы представляете воробьев? (Суетливо, ловкими, звонкоголосыми.)

– А котика? (Почтенным, задумчивым.)

– А собачку? (Энергичным, быстрым.)

После характеристики каждого героя ученики тренируются читать его слова соответствующим темпом и тембром голоса.

3. – А сейчас поиграем в театр. Для этого распределим роли. Кто–то читает слова автора, кто–то – воробьев, кто–то – котика, а кто–то – щенка. (Во время инсценировки стихотворения отрабатываем также мимику и жесты участников.)

Помимо воспроизведения диалогов, в 1 классе проводится работа над составлением диалога с ситуативными рисунками или серией рисунков. Важное место при этом отводится подготовительной работе, которая включает рассмотрение рисунков, определения психологического состояния персонажей (доброжелательные, сердитые, растеряны, удивлены, приветливые и т.д.), составление вопросов, яки могут возникнуть у каждого персонажа, формулировка возможных ответов на эти вопросы, подбор соответствующих определенной ситуации этикетных формул общения.

Только после подготовительной работы предлагаются первоклассникам инсценировать изображенную на рисунке или серии рисунков ситуацию. Чтобы побудить их выполнить эту задачу лучше, устраиваю иногда соревнования – либо группе «актеров» удастся лучше разыграть сценку. После прослушивания детских выступлений обязательно анализируются их реплики, отмечаются положительные характеристики и толерантно указываются ошибки и недостатки. [17]

Приемы формирования у первоклассников навыков ведения диалога:

Работа в парах (учит вести диалог в форме синхронной работы).

Сюжетно–ролевая игра «Интервью».

Учитель вывешивает на доске рисунок, который будет предметом разговора. Все внимательно рассматривают его, после чего рисунок снимают, и ученикам I варианта предлагается спросить у учащихся II варианта о предметах, изображенных на этом рисунке: «Сколько ...», «Где находится ...», «Какого цвета ...» и т.д., то есть побыть в роли корреспондента. После выполнения задания ученикам снова показывают рисунок, и упражнение выполняют повторно. После тренировки одна пара демонстрирует выполнения упражнения у доски.

Сюжетно – ролевая игра «В продуктовом магазине».

Перед проведением игры использую подготовительные упражнения на развитие коммуникативных умений и навыков. К примеру:

1. Вы пришли в магазин купить хлеб. Как вы обратитесь к продавцу?
2. Спросите у прохожего, где находится магазин, который вам нужен?
3. Спросите у продавца, сколько стоит батон белого хлеба?

Работа в парах

Задачу выполняют одновременно все пары, пользуясь индивидуальными карточками.

Задание учащимся I варианта: «Вы – продавцы продуктового магазина. В ваших карточках есть перечень продуктов и цены на них. Пользуйтесь также выражениями, представленными в карточках».

Задание учащимся II варианта: «Вы покупатель продуктового магазина. В ваших карточках указаны продукты, которые вы купить, и требуется их количество. Пользуйся также выражениями, представленными в карточках».

Образцы высказываний «продавцов» и «покупателей» можно записать на доске. Их необходимо прочитать вслух и повторить несколько раз вместе с учениками. Пара сильных учеников должен показать образец того, как они будут «продавать» и «покупать» названы в карточках продукты.

Инсценировка сказок, в которых диалог можно повторить несколько раз.

Ситуативные задачи.

Ситуация 1

Представь, что ты подошел к окну и увидел синицу, которая села на окно и смотрит на тебя. Как ты считаешь, о чем она поговорила бы с тобой.

Участники диалога: синичка и девочка (мальчик).

Место события: дома.

Задание. Склады и разыграй диалог с 4 – 5 реплик по описанной ситуацией на тему «Птички зимой».

Проблемная ситуация.

–воображение, что ты пришел в лес, встретился с каким-то грибом и заговорил о том, что о себе думает гриб. Склады вопрос к грибу и его ответы.

а) Решение проблемной ситуации.

б) Слушание диалога.

Одной из особых форм устной диалогической речи является телефонный разговор с правилами ведения которой учитель должен ознакомить учеников. А в процессе дальнейшей учебной работы следует отрабатывать эти навыки. Правила ведения телефонного разговора представлены в приложении. Б традиционные формулы, присущие в телефонном разговоре, я вам представлю.
[7]

Для установления связи: Возможный ответ:

Алло! Да! Вы не ошиблись.

Слушаю вас! Да! Это я.

Школа № 3! Нет! Вы ошиблись!

Да! Вы ошиблись номером.

Для уточнения Вы не туда звоните.

Это квартира Михайловых? Вы неправильно набрали номер.

Это магазин «Атлант»? Вы не точно набрали номер.

Это Ольга Владимировна? Здесь таких нет.

Коля, это ты? Да.

Просьба пригласить к телефону: Возможный ответ:

Пригласите, пожалуйста, к телефону Олега. Сейчас.

Позовите, пожалуйста, к телефону Быкова. Конечно, позову.

Вы бы не могли пригласить к телефону...

Людмилу Ивановну? Сейчас она (он) подойдет.

Вы бы не могли пригласить к телефону Минутку подождите.

Дмитрия Петровича? Его (ее) нет дома.

Позовите, пожалуйста, к телефону Вику. К сожалению, она вышла.

Пригласит, пожалуйста, к телефону Саши. Жаль, его сейчас нет.

Вы бы не могли позвонить позже

Игра «Телефонный разговор».

Избирается правильный вариант, а потом ученики в парах ведут между собой диалог по образцу.

Проведенная работа позволила сделать следующие выводы – используя различные методы арт-технологии по развитию коммуникативных умений и навыков в своей работе, мы помогаем школьникам овладеть навыками правильной и грамотной речи.

2.3. Анализ результатов контрольного среза

В данном параграфе представлены результаты исследования, проведенного после формирующего эксперимента. В рамках второго среза среди учеников из экспериментальной группы вновь была проведена диагностическая работа по следующим методикам: «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997), «Рукавички» (Г.А. Цукерман), «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992).

Результаты исследования по методике «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)

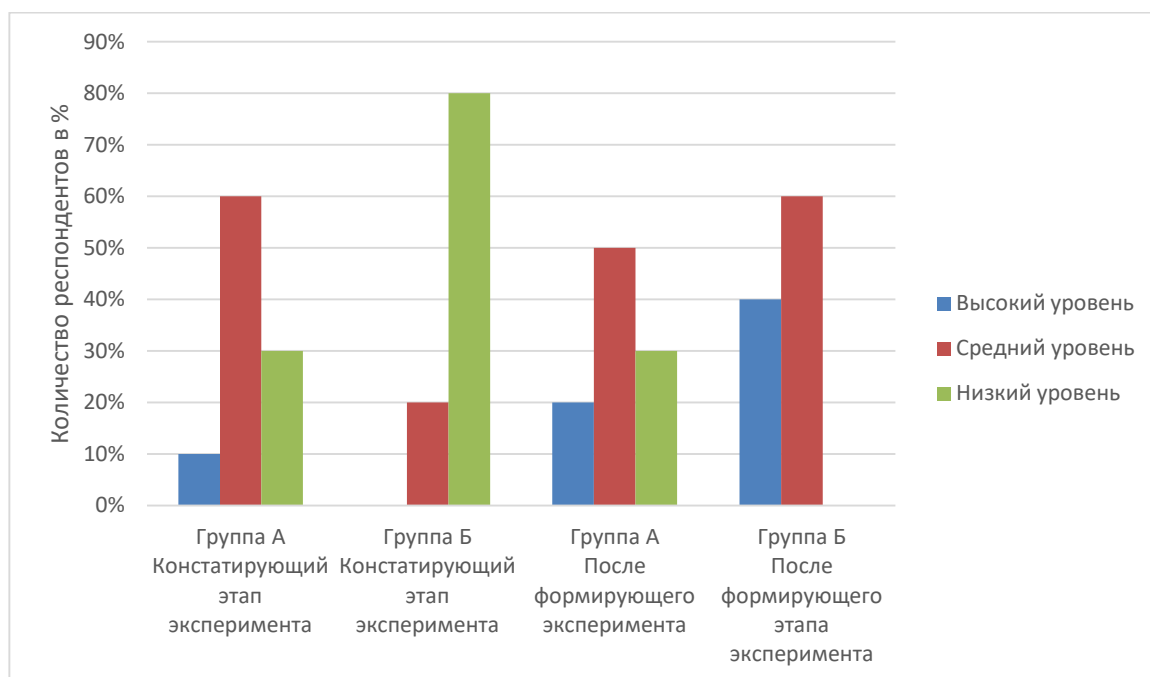


Рис.5.Распределение обучающихся по уровням принятия позиции собеседника в группах А и Б после формирующего эксперимента (%)

Из рисунка 5 видно, что после реализации формирующего эксперимента по фактору «принятие позиции собеседника» в группе А показатели изменились за счёт повышения уровня у одного из респондентов со среднего уровня на высокий. В группе Б показатель низкого уровня снизился с 80% до 0%. Показатель высокого уровня вырос с 0% до 40%, это произошло за счет роста показателя среднего уровня с 20% до 60 %.

Результаты исследования по методике «Рукавички» (Г.А. Цукерман)

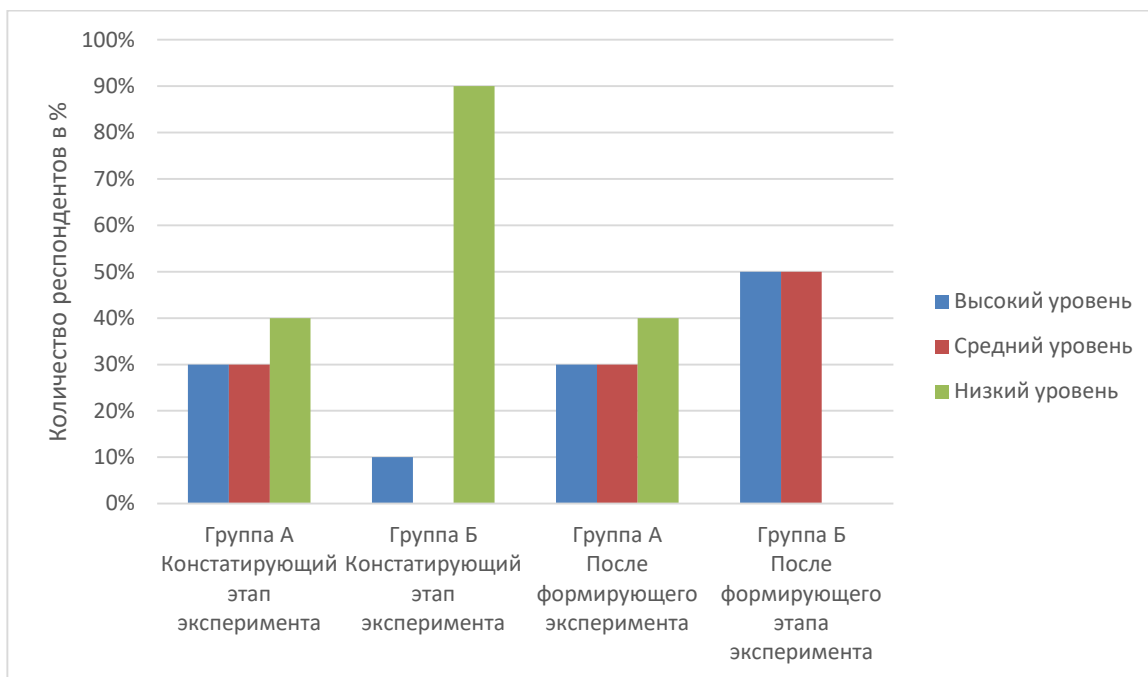


Рис.6.Распределение обучающихся по уровням взаимодействия с партнёром в группах А и Б после формирующего эксперимента (%)

Из рисунка 6 видно, что после реализации формирующего эксперимента по фактору «взаимодействия с партнёром» в группе А показатели остались неизменны. В группе Б показатель низкого уровня снизился с 90% до 0%. Показатель высокого уровня вырос с 10% до 50%, это произошло за счет роста показателя среднего уровня с 0% до 50%.

Результаты исследования по методике «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)

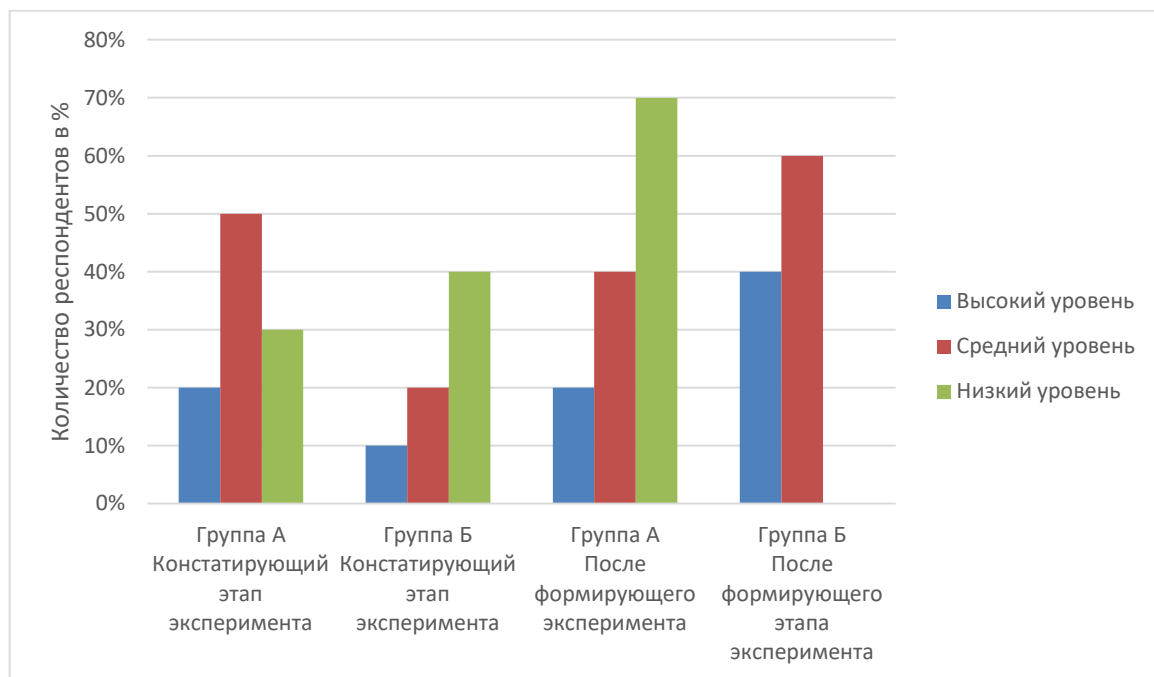


Рис.7.Распределение обучающихся по уровням целеполагание в группах А и Б после формирующего эксперимента (%)

Из рисунка 7 можно отметить, что после реализации формирующего эксперимента по фактору «целеполагание» в группе А произошли незначительные изменения за счёт понижения уровня одного их респондентов со среднего на низкий. В группе Б показатель низкого уровня снизился с 70% до 0%. Показатель высокого уровня вырос с 10% до 40%, это произошло за счет роста показателя среднего уровня с 20% до 60 %.

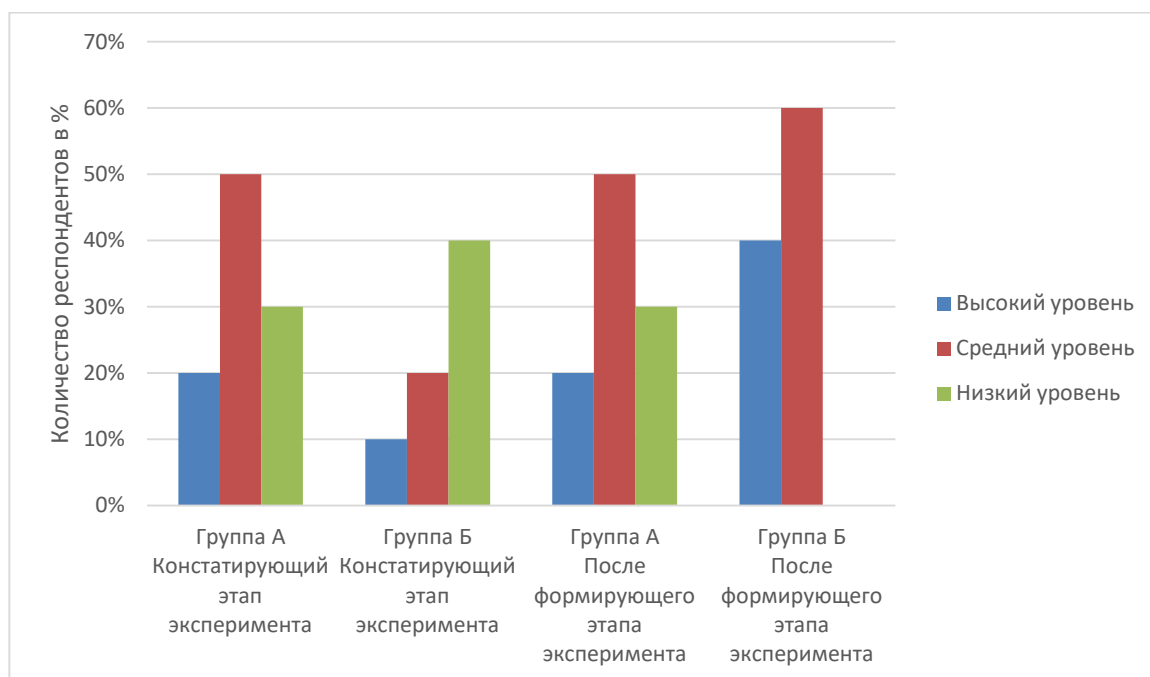


Рис.8 Итоговое сравнение уровня развития коммуникативных умений и навыков в группах А и Б после формирующего эксперимента (%)

Мы в своём исследовании для анализа данных использовали U – критерий Манна – Уитни. Критерий предназначен для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Он позволяет выявить различия между выборками в малых группах для расчёта данных мы использовали возможности сайта [87], где мы ввели данные и получили автоматический расчёт U – критерия Манна – Уитни (Приложение Л).

Полученное значение $U_{эмп.} = 9$ находится в зоне значимости, что, в свою очередь, позволяет нам утверждать, что различия между результатами экспериментальной группы на констатирующем и заключительном этапе находятся в зоне значимости.

Таким образом, результаты контрольного этапа показали, что в экспериментальной группе значительно повысились показатели уровня развития коммуникативных умений и навыков. Следовательно, разработанная нами программа занятий с использованием инсценирования сказок имела положительный результат и позволила повысить уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников. Коллективное обсуждение многих заданий, предусмотренных программой, способствует

формированию и развитию у детей навыков общения и совместной деятельности, умению выслушать точку зрения другого человека, планировать свои действия вместе с другими.

Выводы по второй главе

Опытное-экспериментальное исследование проводилось на базе Муниципального автономного образовательного учреждения Лицей № 1 города Красноярск. В данной главе приводится описание эксперимента по развитию коммуникативных умений и навыков первоклассников. Всего в исследовании приняли участие 20 школьников в возрасте 6.5 – 7 лет.

Эксперимент заключал в себе 3 этапа:

1. По результатам констатирующего эксперимента получены данные, показывающие, что у испытуемых первоклассников преобладают низкий уровни развития коммуникативных умений и навыков: в группе «А» таких учащихся было – 30%, в группе «Б» – 80%. Это говорит о том, что испытуемые обладают недостаточным уровнем развития коммуникативных умений и навыков и обладают следующими качествами: неверно определяют невербальные показатели; не способны договориться; неэффективно ретранслируют важную информацию. Однако, есть и те, у которых достаточно развиты вышеперечисленные качества: в группе «А» таких детей – 50%, в группе «Б» – 20%. Высоким уровнем сформированности коммуникативных умений и навыков на этапе констатирующего эксперимента в группе «А» обладало – 20%, а в группе «Б» ни одного испытуемого не продемонстрировало данный уровень.

2. Наше исследование показало, что для улучшения коммуникативных умений и навыков первоклассников необходимо их включение в ситуации общения, взаимодействия, сотрудничества. В связи с этим нами была разработана программа занятий на основе инсценирования сказок, которая способствует улучшению коммуникативных умений и навыков через увеличение активного и пассивного словарного запаса, умения планировать собственную речь, а так же наиболее четко выражать собственные эмоции.

3. Анализ результатов формирующего эксперимента показал, что в экспериментальной группе «Б» уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников повысился. Проведение занятий в рамках внеурочной деятельности привело к снижению количества учащихся с низким уровнем

коммуникативных умений и навыков (с 80% до 0%), увеличение числа учащихся со средним уровнем (с 20% до 80%) и с высоким индексом (с 0% до 40%).

Положительные изменения после проведения формирующего эксперимента были выявлены в уровнях развития всех компонентов коммуникативных умений и навыков.

Увеличение уровня развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на основе инсценирования сказок способствовало развитию умения верно определять невербальные признаки общения, умения планировать собственную речь, а так же ретранслировать те или иные задачи.

Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что внедрённая нами программа составленная на основе инсценирования сказок действительно способна повысить уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников, что и подтверждает гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие речи, формирование коммуникативных умений и навыков необходимы для общения, установки позитивных отношений с окружающими людьми, умения контролировать правильность и целесообразность своих высказываний, а также для свободного владения языком. И всё это помогает личностному развитию ученика. Приобретенные учениками в начальных классах знания, личностные качества, связанные с формированием коммуникативно навыков, станут фундаментом для дальнейшего обучения, воспитания, развития самовыражения, в значительной степени определяют практическую, общественную, профессиональную деятельность в будущем, ведь коммуникативное развитие – необходимое условие жизнедеятельности школьника.

Исследование посвящено выяснению влияния арт–педагогической деятельности на развитие коммуникативных умений и навыков первоклассников. Была разработана, теоретически обоснована и апробирована методика обучения инсценированию сказок первоклассников в арт–педагогической деятельности.

Экспериментальное исследование показало, что большинство первоклассников обладают низким уровнем развития коммуникативных умений и навыков. В связи с этим улучшение межличностных отношений приобретает особую важность.

Нами была разработана и апробирована программа улучшения коммуникативных умений и навыков. Анализ данных формирующего эксперимента показал положительную динамику изменений уровня развития коммуникативных умений и навыков.

Реализация составленной нами программы по внеурочной деятельности «Волшебное общение» и анализ динамики изменений после проведенного эксперимента показал, что проведение занятий на основе инсценирования способствует развитию коммуникативных умений и навыков первоклассников.

Анализ проведённой работы позволяет оценить теоретическую и практическую её значимость.

Теоретическая значимость и новизна исследования заключается в уточнении содержания понятия коммуникативных умений и навыков, и их структуры, в углублении понимания особенностей развития коммуникативных умений и навыков первоклассников

Практическая значимость работы состоит в изучении особенностей коммуникативных умений и навыков первоклассников составлении и апробации программы занятий по внеурочной деятельности, «Волшебное общение» как средства развития коммуникативных умений и навыков первоклассников.

Материалы исследования могут быть использованы педагогами, психологами, воспитателями при подготовке к занятиям в рамках внеурочной деятельности с целью развития коммуникативных умений и навыков первоклассников.

Список использованной литературы

1. Алимова Ю. А. Сказочные метафоры в работе детского психолога / Ю. А. Алимова. – СПб.: Речь, 2012. – 176 с.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 2017. – 380 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – [5-е изд.]. – Москва: Аспект Пресс, 2014 – 90 с.
4. Асенин С. Мир мультфильма / С. Асенин. – М.: Искусство, 2016. – 289 с.
5. Астапов В. М., Микадзе Ю. В. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: Хрестоматия.– Издательский дом: Питер, 2010.– 256 с.
6. Бабиченко Д. Н. Искусство мультипликации / Д. Н. Бабиченко. – М.: Искусство, 2014. – 300 с.
7. Березанцев А.Ю., Булыгина В. Г., Абольян Л. В. Семья, социальная экология и психосоматическое здоровье детей и подростков.// Вопросы современной педиатрии.– № 4 / том 11.– 2012.– С.7–13
8. Блейлер Э. Руководство по психиатрии.– Репринтное издание. – М.: Изд-во Независимой психиатрической ассоциации, 2009. – 573 с.
9. Бочарова В.Г., Филонов Г.М. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. – М.: АКАДЕМИЯ, 2014. – 255 с.
10. Варенова Т. В. Коррекция развития детей с особыми образовательными потребностями; Форум – Москва, 2012. – 272 с.
11. Вачков И. Сказкотехнология: Развитие самосознания через психологическую сказку. – М.: Ось–89, 2011. – 144 с.
12. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. / И.В. Вачков. – М.: “Ось–89”, 2011. – 224 с.
13. Волков А. А. Мультипликационный фильм / А. А. Волков. – М.: Знание, 2014. – 40 с.

14. Воробьева А.Е., Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение разных социально–демографических групп молодежи. Психологический журнал, 2011.– С. 22–33.
15. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 2017. – 340 с.
16. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 2017. – № 6. – С. 38–45.
17. Гаврилова Т. П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 2014. – № 5. – С. 8–11.
18. Галигузова Л. Н. Педагогические аспекты воспитания детей в домах ребенка и в детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 2010. – № 6. – С. 17–25.
19. Гамбург Е. А. Тайны рисованного мира / Е. А. Гамбург. – М.: Советский художник, 2016. – 120 с.
20. Гамбург Е., Пекарь В. Художники ожившего рисунка / Е. Гамбург, В. Пекарь. – М.: Искусство, 2014. – 74 с.
21. Гинзбург С. С. Искусство мультипликации вчера и сегодня / С. С. Гинзбург. – М.: Вопросы киноискусства, 2011. – 144 с.
22. Гинзбург С. С. Очерки теории кино / С. С. Гинзбург. – М.: Искусство, 2014. – 345 с.
23. Гинзбург С. С. Рисованный и кукольный фильм / С. С. Гинзбург. – М.: Искусство, 2017. – 136 с.
24. Голубева Э. А. Дифференциальный подход к способностям и склонностям / Э. А. Голубева // Навыки и склонности : комплексные исследования. – М.: Педагогика, 2009. – 100 с.
25. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Горбатов Д. С. – Самара: БАХРАХ–М, 2016. – 270 с.

26. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: Учебное пособие / О.Б. Дарвиш; Под ред. В.Е. Ключко. – М.: КДУ, Владос–Пр., 2013. – 264 с
27. Доронина Н.Н., Король А.И. Исследование нравственных качеств молодежи.// Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. –2015. – № 6(203).– С.187–193
28. Драгунова Т. В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Т. В. Драгунова. – М. : Просвещение, 2017. – 360 с.
29. Емельянов Ю.Н. Активное социально–психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Ленинград. Изд–во Ленинградского университета . 5. – 168 с.
30. Еникеев, М.И. Общая и социальная психология: Учебник / М.И. Еникеев. – М.: Норма, НИЦ ИНФРА–М, 2013. – 640 с.
31. Жигорева М. В. Дети с комплексными нарушениями в развитии. Педагогическая помощь; Академия – Москва, 2011. – 240 с.
32. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд–во МГУ, 2010. – 104 с
33. Журавлев, А.Л. Социальная психология: Учебное пособие / А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, М.А. Красников. – М.: Форум, 2011. – 496 с.
34. Забрамная С.Д., Боровик О.В. Практический материал для проведения психолого–педагогического обследования детей.– М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. –115с.
35. Зайцева И.А., Кукушин В.С. и др. Коррекционная педагогика. Учеб. пособие. – 2–е изд., перераб. и доп. – М.: ИКЦ МарТ; Р–н–Д.: Издательский центр МарТ, 2010. – 352 с.
36. Захаров В.П. Социально–психологическое обучение /В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: Изд–во ЛГУ, 2009. – 56 с.
37. Зинкевич–Евстигнеева Т. Практикум по сказкотехнологии / Т. Зинкевич–Евстигнеева. – СПб. : «Речь», 2010. – 310с.
38. Зинкевич–Евстигнеева Т. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотехнологии / Т. Зинкевич–Евстигнеева. – СПб. : «Златоуст», 2018. – 352 с.

39. Зинкевич–Евстигнеева Т.Д., Тихонова Е.А. Проективная диагностика в сказкотехнологии. – СПб.: Речь, 2013. – 200 с.
40. Иванов–Вано И. П. Мультипликация вчера и сегодня / И. П. Иванов–Вано. – М.: Искусство, 2014. – 240 с.
41. Изаренков Д. Д. Базисные составляющие коммуникативной компетентности и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов – нефилологов / Д. Д. Изаренков // Русский язык за рубежом. – 2010. – № 4. – С. 54–60.
42. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъективных отношений / М.С.Каган. – М. : Политиздат, 2018. – 319 с
43. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: учеб. пособие / Ольга Михайловна Казарцева. – М. : Флинт, Наука, 2009. – 496 с.
44. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб. : Питер, 2010. – 560 с.
45. Ковалев Г. А. Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. труд. – М.: АПН СССР, НИИ общей и пед. психол., 2013. – С. 6–20.
46. Коваль В.В., Радионова И. Ю. Подростки «группы риска»: особенности ценностных ориентаций.// Мир науки, культуры, образования.– № 6 (43).– 2013.– С. 210–211
47. Колмогорцева Л.Н. Диагностика нравственной самооценки.– [Электронный ресурс].– Режим доступа: [issledovanie-nravstvennyh-kachestv-molodezhi.pdf](#)
48. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – Москва: Просвещение, 2019 – 69 с.
49. Копытин А. И. Теория и практика арт–технологии / А. И. Копытин. – СПб.: Иматон, 2012. – 320 с.
50. Котова, И.Б. Общая психология: Учебное пособие / И.Б. Котова, О.С. Канаркевич. – М.: Дашков и К, Академцентр, 2013. – 480 с.

51. Кривуля Н. Лабиринты анимации / Н. Кривуля. – М.: Граль, 2012. – 460 с.
52. Кулагина, И.Ю. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие для вузов. / И.Ю. Кулагина. – М.: Академический проект, 2015. – 420 с.
53. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : книга для учителя / С. Ю. Курганов. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с. 10. Лабунская В. А. Невербальное поведение / В.А. Лабунская. – Ростов'на'Дону: Изд. Ростовского унив'та, 2016. – 135 с.
54. Лабутова И. В. Развитие общих коммуникативных умений и навыков у младших школьников в условиях интенсивного обучения русскому языку : автореферат дис. ... канд. психол. наук / И. В. Лабутова. – М., 2010. – 16 с.
55. Лакосина Н.Д. Клиническая психология. Гриф УМО по медицинскому образованию, 2010.– 416 с.
56. Лангмейер И. Психологическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 2014. – 334 с.
57. Лебедева Л.Д. Практика арт–технологии: подходы, диагностика, система занятий/ Л.Д.Лебедева. – СПб.: Речь, 2013. – 154с.
58. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Знание, 2009. – 47 с.
59. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – М. : Смысл, 2017. – 287 с.
60. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избранные психологический труды / А.А. Леонтьев. – М.: Издательство Московского психолого – социального института ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2013. – 536 с.
61. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Москва: Политиздат, 2015 – 110 с.
62. Леонтьев Д.А. 2006. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М., Смысл, 2008.–124с.

63. Лишенные родительского попечительства : хрестоматия / сост. В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
64. Макарова, И.В. Общая психология: Краткий курс лекций / И.В. Макарова. – М.: Юрайт, 2013. – 182 с.
65. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2013. – 583 с.
66. Макмиллиан Л. Родители и подростки: Как строить отношения / Л. Макмиллиан, М. Рей; пер. с англ. – М. : Лотэст; Заокский : Христианская служба семьи и здоровья, 2014. – 192 с.
67. Мандель, Б.Р. Возрастная психология: Учебное пособие / Б.Р. Мандель. – М.: Вузовский учебник, НИЦ ИНФРА–М, 2013. – 352 с.
68. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М., Педагогика, 2005.– 104с.
69. Методика Ш. Шварца (Ценностный опросник (ЦО) Шварца. / Тест ценности Шварца).– [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://psycabi.net/testy/322>
70. Москаленко И. В. Актуализация смыслов нравственных ценностей в процессе их формирования у младших подростков.// Педагогическое образование в России.– № 2.– 2013.– С. 207–214
71. Мясищев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев. – М. : „Институт практической психологии”, Воронеж : НПО „МОДЭК”, 2015. – 356 с
72. Набуллина Э.Р. Психолого–педагогические аспекты формирования и оценки коммуникативных универсальных учебных действий подростков/ Э. Р. Набуллина // Общероссийский проект “Школа цифрового века 2012/13” : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/593157/>].
73. Немов, Р.С. Общая психология. В 3–х т. Общая психология: Учебник / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2012. – 2472 с.

74. Немов, Р.С. Общая психология. В 3-х т. Т. 3. Психология личности: Учебник / Р.С. Немов. – М.: Юрайт, 2012. – 739 с.
75. Неретина Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология; Флинта, МПСИ – Москва, 2010. – 376 с.
76. Обухова Л. Ф. Детская психология. Теория. Факты. Проблемы / Л. Ф. Обухова. – М.: Тривола, 2015. – 350 с.
77. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология. Юрайт, 2016. – 460 с.
78. Очерки о развитии детей, оставшихся без попечения родителей / И. В. Дубровина, З. А. Минкова, М. К. Бардышевская и др. ; под ред. М. Н. Лазутовой. – М. : ТОО "СИМС", 2015. – Вып. 4. – 64 с.
79. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. – Москва: ИКЦ «МарТ», 2014. – 336 с.
80. Пезешкян Н. Торговец и попугай. Восточные истории в позитивной психотехнологии. – Владивосток: ЛАИНС, 2013. – 110 с.
81. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: МГУ, 2009. – 216 с.
82. Пиз А. Язык телодвижений (Как читать мысли других людей по их жестам) / Аллан Пиз. – Луганск : Глобус, 2018. – 200 с.
83. Платонов К. К. Проблемы навыков / К. К. Платонов. – М. : Наука, 2012. – 312 с.
84. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: Учеб. пособие / [Л. И. Вансовская, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др.]; Под. ред. А. А. Крылова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 2010. – 327 с.
85. Притчи, сказки, метафоры в развитии ребенка. – СПб.: Речь, 2016. – 296 с.
86. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. – К.: Рад. школа, 2010. – 160 с.

87. Психологическая помощь [Электронный ресурс] – https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/mann-whitney_02.html (дата обращения: 11.10.2019г)
88. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. дом „БАХРАХ–М”; 2012. – 672 с.
89. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учеб. пособие. – Санкт–Петербург: Питер, 2017 – 78 с.
90. Савва Л. И. Коммуникативность школьника / Л. И. Савва, А. Л. Солдатченко. – Магнито–горск, 2009. – 32 с.
91. Савченко С. Ф. Ценности как основа профилактики аддиктивного поведения подростков.// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.– № 19 / том 2.– 2009.– С. 125–130
92. Сафина З. Н. Социально–педагогические условия преодоления одиночества у учащейся молодежи : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Сафина Зульфия Нурмухаметовна. – Казань, 2016. – 177 с.
93. Сидоров П.И., Парняков А.В. Клиническая психология: Учебник. – 2–е изд., дополн. – М.: ГЭОТАР–МЕД, 2010. – 880 с.
94. Симонова М. А. Формирование коммуникативных умений у детей–сирот 5–7 лет в условиях интернатного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Симонова Мария Александровна. – Волгоград, 2011. – 169 с.
95. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности. Уч. пос для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М. : Школа–Пресс, 2009. – 384 с.
96. Смирнова Е. О. Семинар по изучению роли мультфильмов в жизни современных детей / Е. О. Смирнова. – М.: Вопросы психологии. – №3, 2014. – 10 с.
97. Смирнова О.И. Использование сказок в нравственном воспитании младших школьников/ О.И.Смирнова [Электронный ресурс]. –

<festival.1september.ru/articles/629738>. – – Огл. с экрана. – Язык рос. (дата обращения: 14.09.2019)

98. Соколов Д. Сказки и сказкотехнология / Д. Соколов. – М. : ЭКСМО–Пресс, 2011. – 304 с.

99. Соколов Д. Сказки и сказкотехнология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2016. – 234 с.

100. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс]. – <www.nsportal.ru>. – Огл. с экрана. – Язык рос. (дата обращения: 14.09.2019)

101. Социально–психологическая служба "Фелана" [Электронный ресурс]. – <www.helpline74.ru/docs.php?id=12>. – – Огл. с экрана. – Язык рос. (дата обращения: 14.09.2019)

102. Специальная психология. / В. И. Лубовский ; под общ. ред. В. И. Лубовского. – М.: Изд. центр «Академия», 2011.– 464с.

103. Стаут С. Управленческий тренинг / С.Стаут. – СПб. : Питер, 2012. – 256 с.

104. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд'во МГУ, 2013. – 284 с.

105. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж.Стюарт. – СПб. : Питер, 2011.– 256 с.

106. Сухов, А.Н. Социальная психология. – М.: ИЦ Академия, 2013. – 240 с.

107. Таранов С.П. Приемы влияния на людей / С.П. Таранов. – М. : ФАИР, 2018.– 608 с.

108. Тренинг развития жизненных целей : коллект. монография / [Е. Г. Трошихина, Алиева М.А., Гришанович Т.В. и др.; под ред. Е. Г. Трошихиной]. – СПб. : Речь, 2011. – 216 с.

109. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И.Формановская – М. : ИКАР, 2017. – 478 с.

110. Фуфарева М.А. Влияние арт–техник на развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников
<https://moluch.ru/archive/287/64752/>
111. Фуфарева М.А. Особенности формирования коммуникативных умений в коллективе младших школьников (первоклассников)
https://interactive-science.media/ru/article/519365/discussion_platform?utm_source=ticket&utm_medium=email&utm_campaign=request_onsite&utm_term=ru&utm_content=discussion_platform
112. Хахина Н.В. Семейные ценности, как фактор воспитания подростка.// Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. –№ 4 / том 19.– 2013.– С. 120–124
113. Хитрюк В. В. Основы дефектологии; Издательство Гревцова – Москва, 2011. – 280 с.
114. Холмогорова А.Б. Клиническая психология. Общая патопсихология. Том 1.– Учебник. – М.: Академия, 2011.– 440 с.
115. Хуанхо А. А. Организационно–педагогические условия социально–педагогической поддержки детей – социальных сирот : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Хуанхо Анжела Аскеровна. – Майкоп, 2016. – 245 с.
116. Цветкова И. В., Горбачева Н. Б. Формирование гражданских ценностей в процессе общения подростков с родителями.// Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева.– № 4.– 2010.– С. 1–6
117. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно–познавательной деятельности: Монография / А. Я. Чебыкин // АН СССР, О–во психологов СССР. – Одесса, 2012. – 168 с.
118. Чурекова Т. М., Москаленко И. В. Обусловленность формирования нравственных ценностей особенностями развития младшего подростка в современном социуме.// Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.– № 17–2.– 2011.– С. 125–135

119. Шорохова О. Играем в сказку: сказкотехнология и занятия по развитию связной речи дошкольников / О. Шорохова. – М. : Сфера, 2018. – 208 с.
120. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М.: Знание, 2011. – 200 с.
121. Яновская М. Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания / М. Г. Яновская. – М.: Просвещение, 2016. – 160 с.
122. Murphey T. Music&Song. – Oxford University Press, 2012. – 151 p.
123. Mayer J. D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence / J. D. Mayer, P. Salovey // Intelligence – 2013. – Vol. 17 – P.443–442.
124. Winnicott D. W. The capacity to be alone / D. W. Winnicott // The International Journal of Psychoanalysis, 2018. – Vol. 39. – P. 416–420.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 1 – Критерии и уровни развития коммуникативных умений и навыков первоклассников

Уровни Критерии	Низкий	Средний	Высокий	Методики
Понимание невербальных сигналов собеседника (Принятие позиции)	Неверное определение сторон и нахождения частей тела	Правильное определение стороны относительно своей позиции, но не учитывается позиция партнёра.	Учитываются отличия позиции другого человека	«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)
Умение построить взаимодействие с партнёром (Взаимодействие с партнёром)	Дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, отсутствует взаимопомощь, взаимная вежливость	Отдельные признаки совпадают, но имеются и заметные отличия. Дети редко идут на уступки, нет уверенности друг в друге. Проявляется взаимопомощь, доброжелательность, вежливость	Дети активно обсуждают возможные варианты; приходят к согласию; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)

<p>Принятие поставленной задачи и способность ретранслировать её собеседнику (Целеполагание)</p>	<p>Поставленные задачи не выполняются; Задаются вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера</p>	<p>Указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание</p>	<p>В процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.</p>	<p>«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)</p>
--	---	--	--	--

Приложение Б

Таблица 2 – Результаты диагностической методики «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997), на констатирующем этапе эксперимента в группе А

Группа А			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алина Ф.	6	С
2.	Евгений Ж.	3	Н
3.	Зинаида И.	7	В
4.	Игорь М.	5	С
5.	Константин Г.	4	С
6.	Ксения Х.	1	Н
7.	Марина У.	5	С
8.	Никита А.	5	С
9.	Наталья П.	3	Н
10	Яна Ф.	4	С

Таблица 3 – Результаты диагностической методики «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997), на констатирующем этапе эксперимента в группе Б

Группа Б			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алёна Б.	1	Н
2.	Борис К.	3	Н
3.	Варвара С.	5	С
4.	Дмитрий Б.	2	Н
5.	Илья П.	4	С
6.	Людмила Р.	1	Н
7.	Нина З.	2	Н
8.	Ренат Г.	2	Н
9.	Сергей Д.	3	Н
10.	Татьяна З.	1	Н

Приложение В

Таблица 4 – Результаты диагностической методики «Рукавички» (Г.А. Цукерман), на констатирующем этапе эксперимента в группе А

Группа А			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алина Ф.	6	С
2.	Евгений Ж.	3	Н
3.	Зинаида И.	10	В
4.	Игорь М.	5	С
5.	Константин Г.	9	В
6.	Ксения Х.	1	Н
7.	Марина У.	5	С
8.	Никита А.	9	В
9.	Наталья П.	3	Н
10.	Яна Ф.	3	Н

Таблица 5 – Результаты диагностической методики «Рукавички» (Г.А. Цукерман), на констатирующем этапе эксперимента в группе Б

Группа Б			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алёна Б.	1	Н
2.	Борис К.	3	Н
3.	Варвара С.	3	Н
4.	Дмитрий Б.	2	Н
5.	Илья П.	9	В
6.	Людмила Р.	1	Н
7.	Нина З.	2	Н
8.	Ренат Г.	2	Н
9.	Сергей Д.	3	Н
10.	Татьяна З.	1	Н

Приложение Г

Таблица 6 – Результаты диагностической методики «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992), на констатирующем этапе эксперимента в группе А

Группа А			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алина Ф.	6	С
2.	Евгений Ж.	3	Н
3.	Зинаида И.	10	В
4.	Игорь М.	4	С
5.	Константин Г.	9	В
6.	Ксения Х.	1	Н
7.	Марина У.	5	С
8.	Никита А.	8	С
9.	Наталья П.	3	Н
10.	Яна Ф.	7	С

Таблица 7 – Результаты диагностической методики «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992), на констатирующем этапе эксперимента в группе Б

Группа Б			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алёна Б.	1	Н
2.	Борис К.	3	Н
3.	Варвара С.	10	В
4.	Дмитрий Б.	2	Н
5.	Илья П.	7	С
6.	Людмила Р.	1	Н
7.	Нина З.	2	Н
8.	Ренат Г.	2	Н
9.	Сергей Д.	3	Н
10.	Татьяна З.	5	С

Приложение Д

Таблица 7 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе эксперимента в группе А

Группа А					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый уровень
1.	Алина Ф.	С	С	С	С
2.	Евгений Ж.	Н	Н	Н	Н
3.	Зинаида И.	В	В	В	В
4.	Игорь М.	С	С	С	С
5.	Константин Г.	С	В	В	В
6.	Ксения Х.	Н	Н	Н	Н
7.	Марина У.	С	С	С	С
8.	Никита А.	С	В	С	С
9.	Наталья П.	Н	Н	Н	Н
10.	Яна Ф.	С	Н	С	С

Таблица 8 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе эксперимента в группе А (баллы)

Группа А					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый балл
1.	Алина Ф.	6	6	6	18
2.	Евгений Ж.	3	3	3	9
3.	Зинаида И.	7	10	10	27
4.	Игорь М.	5	5	3	13
5.	Константин Г.	4	9	9	22
6.	Ксения Х.	1	3	1	5
7.	Марина У.	5	5	5	15
8.	Никита А.	5	9	8	22
9.	Наталья П.	3	3	3	9
10.	Яна Ф.	4	3	7	14

Таблица 9 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе эксперимента в группе Б

Группа Б					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Ж.П. Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый уровень
1.	Алёна Б.	Н	Н	Н	Н
2.	Борис К.	Н	Н	Н	Н
3.	Варвара С.	С	Н	В	С
4.	Дмитрий Б.	Н	Н	Н	Н
5.	Илья П.	С	В	С	С
6.	Людмила Р.	Н	Н	Н	Н
7.	Нина З.	Н	Н	Н	Н
8.	Ренат Г.	Н	Н	Н	Н
9.	Сергей Д.	Н	Н	Н	Н
10.	Татьяна З.	Н	Н	С	Н

Таблица 10 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе эксперимента в группе Б (баллы)

Группа Б					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Ж.П. Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый балл
1.	Алёна Б.	1	1	1	3
2.	Борис К.	3	3	3	9
3.	Варвара С.	5	3	10	18
4.	Дмитрий Б.	2	2	2	6
5.	Илья П.	4	9	7	20
6.	Людмила Р.	1	1	1	3
7.	Нина З.	2	2	2	6
8.	Ренат Г.	2	2	2	6
9.	Сергей Д.	3	3	3	9
10.	Татьяна З.	1	1	5	7

Приложение Е

Таблица 11 – Результаты диагностической методики «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997), после формирующего эксперимента в группе А

Группа А			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алина Ф.	6	С
2.	Евгений Ж.	3	Н
3.	Зинаида И.	8	В
4.	Игорь М.	5	С
5.	Константин Г.	7	В
6.	Ксения Х.	1	Н
7.	Марина У.	5	С
8.	Никита А.	5	С
9.	Наталья П.	3	Н
10.	Яна Ф.	4	С

Таблица 12 – Результаты диагностической методики «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997), после формирующего эксперимента в группе Б

Группа Б			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алёна Б.	5	С
2.	Борис К.	6	С
3.	Варвара С.	8	В
4.	Дмитрий Б.	4	С
5.	Илья П.	7	В
6.	Людмила Р.	5	С
7.	Нина З.	8	В
8.	Ренат Г.	6	С
9.	Сергей Д.	6	С
10.	Татьяна З.	7	В

Приложение Ж

Таблица 13 – Результаты диагностической методики «Рукавички» (Г.А. Цукерман), после формирующего эксперимента в группе А

Группа А			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алина Ф.	7	С
2.	Евгений Ж.	3	Н
3.	Зинаида И.	10	В
4.	Игорь М.	6	С
5.	Константин Г.	9	В
6.	Ксения Х.	3	Н
7.	Марина У.	5	С
8.	Никита А.	9	В
9.	Наталья П.	3	Н
10.	Яна Ф.	3	Н

Таблица 14 – Результаты диагностической методики «Рукавички» (Г.А. Цукерман), после формирующего эксперимента в группе Б

Группа Б			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алёна Б.	7	С
2.	Борис К.	6	С
3.	Варвара С.	9	В
4.	Дмитрий Б.	8	С
5.	Илья П.	10	В
6.	Людмила Р.	5	С
7.	Нина З.	9	В
8.	Ренат Г.	4	С
9.	Сергей Д.	9	В
10.	Татьяна З.	10	В

Приложение 3

Таблица 15 – Результаты диагностической методики «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992), после формирующего эксперимента в группе А

Группа А			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алина Ф.	6	С
2.	Евгений Ж.	3	Н
3.	Зинаида И.	10	В
4.	Игорь М.	3	Н
5.	Константин Г.	9	В
6.	Ксения Х.	1	Н
7.	Марина У.	5	С
8.	Никита А.	8	С
9.	Наталья П.	3	Н
10.	Яна Ф.	7	С

Таблица 16 – Результаты диагностической методики «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992), после формирующего эксперимента в группе Б

Группа Б			
	Имя Ф.	Баллы	Уровень
1.	Алёна Б.	5	С
2.	Борис К.	4	С
3.	Варвара С.	10	В
4.	Дмитрий Б.	8	С
5.	Илья П.	9	В
6.	Людмила Р.	6	С
7.	Нина З.	9	В
8.	Ренат Г.	4	С
9.	Сергей Д.	5	С
10.	Татьяна З.	9	В

Приложение И

Таблица 17 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников после формирующего эксперимента в группе А

Группа А					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый уровень
1.	Алина Ф.	С	С	С	С
2.	Евгений Ж.	Н	Н	Н	Н
3.	Зинаида И.	В	В	В	В
4.	Игорь М.	С	С	Н	С
5.	Константин Г.	В	В	В	В
6.	Ксения Х.	Н	Н	Н	Н
7.	Марина У.	С	С	С	С
8.	Никита А.	С	В	С	С
9.	Наталья П.	Н	Н	Н	Н
10.	Яна Ф.	С	Н	С	С

Таблица 18 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников после формирующего эксперимента в группе А (баллы)

Группа А					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый балл
1.	Алина Ф.	6	7	6	18
2.	Евгений Ж.	3	3	3	9
3.	Зинаида И.	8	10	10	27
4.	Игорь М.	5	6	5	15
5.	Константин Г.	7	9	9	22
6.	Ксения Х.	1	3	1	3
7.	Марина У.	5	5	5	15
8.	Никита А.	5	9	8	22
9.	Наталья П.	3	3	3	9
10.	Яна Ф.	4	3	7	14

Таблица 19 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников после формирующего эксперимента в группе Б

Группа Б					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый уровень
1.	Алёна Б.	С	С	С	С
2.	Борис К.	С	С	С	С
3.	Варвара С.	В	В	В	В
4.	Дмитрий Б.	С	С	С	С
5.	Илья П.	В	В	В	В
6.	Людмила Р.	С	С	С	С
7.	Нина З.	В	В	В	В
8.	Ренат Г.	С	С	С	С
9.	Сергей Д.	С	В	С	С
10.	Татьяна З.	В	В	В	В

Таблица 20 – Итоговый уровень развития коммуникативных умений и навыков первоклассников после формирующего эксперимента в группе Б (баллы)

Группа Б					
	Имя Ф.	«Левая и правая стороны» (Ж.П. Пиаже, 1997)	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)	«Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман и др., 1992)	Итоговый балл
1.	Алёна Б.	5	7	5	17
2.	Борис К.	6	6	4	16
3.	Варвара С.	8	9	10	27
4.	Дмитрий Б.	4	8	8	20
5.	Илья П.	7	10	9	26
6.	Людмила Р.	5	5	6	16
7.	Нина З.	8	9	9	26
8.	Ренат Г.	6	4	4	14
9.	Сергей Д.	6	9	5	20
10.	Татьяна З.	7	10	9	26

Приложение К

Таблица 21 – Сравнение итоговых уровней развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе и после формирующего эксперимента в группе А

Группа А			
	Имя Ф.	Констатирующий этап эксперимента	После формирующего эксперимента
1.	Алина Ф.	С	С
2.	Евгений Ж.	Н	Н
3.	Зинаида И.	В	В
4.	Игорь М.	С	С
5.	Константин Г.	В	В
6.	Ксения Х.	Н	Н
7.	Марина У.	С	С
8.	Никита А.	С	С
9.	Наталья П.	Н	Н
10.	Яна Ф.	С	С

Таблица 22 – Сравнение итоговых уровней развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе и после формирующего эксперимента в группе Б

Группа Б			
	Имя Ф.	Констатирующий этап эксперимента	После формирующего эксперимента
1.	Алёна Б.	Н	С
2.	Борис К.	Н	С
3.	Варвара С.	С	В
4.	Дмитрий Б.	Н	С
5.	Илья П.	С	В
6.	Людмила Р.	Н	С
7.	Нина З.	Н	В
8.	Ренат Г.	Н	С
9.	Сергей Д.	Н	С
10.	Татьяна З.	Н	В

Таблица 23 – Сравнение итоговых уровней развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе и после формирующего эксперимента в группе А (баллы)

Группа А			
	Имя Ф.	Констатирующий этап эксперимента	После формирующего эксперимента
1.	Алина Ф.	18	18
2.	Евгений Ж.	9	9
3.	Зинаида И.	27	27
4.	Игорь М.	13	15
5.	Константин Г.	22	22
6.	Ксения Х.	5	3
7.	Марина У.	15	15
8.	Никита А.	22	22
9.	Наталья П.	9	9
10.	Яна Ф.	14	14

Таблица 24 – Сравнение итоговых уровней развития коммуникативных умений и навыков первоклассников на констатирующем этапе и после формирующего эксперимента в группе Б (баллы)

Группа Б			
	Имя Ф.	Констатирующий этап эксперимента	После формирующего эксперимента
1.	Алёна Б.	3	17
2.	Борис К.	9	16
3.	Варвара С.	18	27
4.	Дмитрий Б.	6	20
5.	Илья П.	20	26
6.	Людмила Р.	3	16
7.	Нина З.	6	26
8.	Ренат Г.	6	14
9.	Сергей Д.	9	20
10.	Татьяна З.	7	26

Приложение Л

Таблица 25 – Расчет U–критерия Манна–Уитни по результатам выборок на этапах констатирующего эксперимента и после формирующего эксперимента в группе Б

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	3	1.5	17	12
2	9	7.5	16	10.5
3	18	13	27	20
4	6	4	20	15
5	20	15	26	18
6	3	1.5	16	10.5
7	6	4	26	18
8	6	4	14	9
9	9	7.5	20	15
10	7	6	26	18
Суммы:		64		146

Результат: $U_{Эмп.} = 9$

Таблица 26 – Критические значения

$U_{\text{Кр.}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
19	27

Рис.9 График расчёта значимости результатов U – критерия Манна–Уитни

Полученное эмпирическое значение $U_{\text{эмп}}(9)$ находится в зоне значимости.

Приложение М

Программа для формирования коммуникативных умений и навыков первоклассников

«Волшебное общение»

Срок реализации программы – 3 месяца.

Актуальность

«Счастье – это когда тебя понимают! Можно переформулировать фразу: счастье – когда ты умеешь быть понятным – и себе, и людям, что называется. Вся наша жизнь проходит в общении – с собой и людьми. От того, как мы умеем общаться, выражать свои просьбы и чувства, понимать чужие волеизъявления и реагировать на них, – зависит очень многое».

Специалисты уже давно замечают, что бурный рост науки и техники способствует не развитию общительности, а наоборот расщепление людского общения, растет количество одиноких и изолированных индивидов.

В практике консультирования все чаще в обращениях родителей звучит запрос на помощь ребенку в разрешении личностных проблем – неуверенность, тревожность, неумение заводить друзей, отсутствие коммуникативной активности в среде сверстников, неумение или неадекватные способы решения конфликтных ситуаций. Как правило, такой запрос является следствием несформированности коммуникативных умений и навыков.

Именно поэтому вопрос подготовки человека к общению является актуальным в деятельности психолога. Оптимальным возрастным периодом для решения этой задачи является первая ступень школы – период, в который легче приобретаются и долго сохраняются умения и навыки и подростковый возраст, где общение принимает статус ведущего типа деятельности. Подключение специалистов на данных возрастных этапах способствует профилактике дальнейших нарушений в эмоционально–волевой и поведенческих сферах развития ребенка.

Общая характеристика программы

Цель — развитие коммуникативных умений и навыков, навыков индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми.

Программа направлена на решение следующих **задач**:

- Развитие коммуникативных умений и навыков
- Обеспечение школьника средствами самопознания и саморегуляции
- Расширение представлений ребенка о собственной личности
- Развитие социальных эмоций

Целевая группа – дети школьного возраста, имеющие низкий уровень развития коммуникативных умений и навыков.

Программа рассчитана на 15 занятий. Периодичность 1 – 2 раза в неделю. Занятия проводятся в групповой и подгрупповой форме. Основная форма занятия тренинг. Группа формируется по результатам диагностики с учетом возрастных и личностных особенностей детей.

Структура программы включает **разделы**:

1. Формирование коммуникативных умений и навыков:

- Информационно–коммуникативных,
- Регуляционно–коммуникативных,
- Аффективно–коммуникативных;

2. Формирование позитивного отношения к себе

3. Развитие навыков саморегуляции

Программа содержит 3 этапа:

1. Диагностический

- Изучение данных медицинских карт и личных дел детей
- Изучение личностных особенностей
- Определение уровня сформированности коммуникативных умений и

навыков

2. Развивающий

- Формирование коммуникативных умений и навыков

- Умение вступать в процесс общения,
- Ориентироваться в ситуации общения,
- Соотносить средства вербального и невербального общения
- Умение согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями собеседника
- Доверять, помогать и поддерживать собеседника
- Умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению
- Оценивать эмоциональное поведение друг друга

3. Аналитический

- Оценка приобретенных коммуникативных умений и навыков
- Оценка приобретенных навыков саморегуляции
- Оценка степени сформированности личностных особенностей

Структура развивающих занятий:

1. Разминка.

Создание доброжелательной атмосферы. Установка на взаимодействие.

2. Основная часть.

Отработка умений по теме занятия. Использование соответствующих заданий, игр, упражнений, исходя из задач программы, с учетом результатов диагностического этапа.

3. Рефлексия занятия.

Обмен чувствами, впечатлениями, мнениями относительно работы группы по теме занятия. Выявление затруднений, с которыми столкнулись участники в ходе взаимодействия.

Для реализации поставленных задач используются следующие методы и приемы работы:

- Сюжетно–ролевые игры
- Игры–драматизации
- Техники релаксации

- Элементы инсценирования
- Мимические и пантомимические этюды

Целесообразно подбирать в следующем порядке методы и приемы работы направленные на:

- 1) Сплочение группы и на осознание значения общения в жизни людей
- 2) Формирования доверия и взаимопомощи партнерам по общению
- 3) Формирование позитивного отношения к собеседнику
- 4) Развитие умения ориентироваться в ситуациях общения
- 5) Развитие умения соотносить средства вербального и невербального общения
- 6) Овладение навыками аргументированного ответа в ситуации выбора
- 7) Овладение навыками самоконтроля
- 8) Закрепление умения ориентироваться в ситуациях общения, умения соотносить средства вербального и невербального общения.

На диагностическом и аналитическом этапе используется следующий **диагностический инструментарий**: «*Левая и правая стороны*» (Пиаже, 1997), «*Рукавички*» (Г.А. Цукерман), «*Узор под диктовку*» (Г.А. Цукерман и др., 1992).

Ожидаемым результатом является расширение коммуникативных умений и навыков у ребенка, формирование активной позиции и навыков саморегуляции в ситуации общения, укрепление позитивного самовосприятия.

Тематическое планирование

№ п/п	Тема	Цель	Кол–во часов
1.	Хороший собеседник	Установление контакта. Введение в групповой процесс. Осознание значения общения в жизни людей. Развитие умения вступать в процесс	1

		общения и умения внимательно слушать собеседника.	
2.	Наши чувства и действия	Развитие умения благодарить товарища, высказывать поздравление, определять мнение и отношение к себе товарищей по общению. Учить доверять и помогать тем, с кем общаешься.	1
3.	Мимика	Развитие умения эмоционально и содержательно выражать мысли, используя мимику.	1
4.	Движения	Развитие умения эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты.	1
5.	Эмоции правят мной или я ими	Развитие умения вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику	1
6.	Все мы разные	Учить оценивать эмоциональное поведение партнеров по общению. Развитие умения выполнять различные роли.	1
7.	Моя и твоя уникальность	Развитие умения проявлять чуткое, внимательное отношение к партнерам по общению. Учить делиться своими переживаниями, настроением. Учить оценивать критически себя и других.	1
8.	Умение сказать	Развитие умения ориентироваться в	1

	нет	ситуациях общения. Овладение навыками аргументированного отказа в ситуации выбора. Формировать умение применять свои индивидуальные навыки в решении совместных задач.	
9.	Взаимопомощь	Развитие умения выстраивать отношения между людьми в коллективе возникающими в условиях общности интересов и целей, когда объединение усилий и одновременно разделение функций предполагают взаимную поддержку индивидуальных усилий каждого.	1
10.	Я – глазами других людей	Развитие умения ориентироваться в ситуациях общения. Осознание себя через других. Развитие умения делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению.	1
11.	Уважение к себе и окружающим	Осознание собственной и чужой значимости, замечать в себе и других то, что осознаешь, как ценное и важное.	1
12.	Когда опасен гнев?	Осознание функции гнева и способов его выражения. Обучение способам самоконтроля и реагирования на агрессивные воздействия.	1
13.	Неуверенность	Развитие умения доверять, помогать и	1

	в себе	поддерживать тем, с кем общаешься, делиться своими чувствами, переживаниями. Развитие умения проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание. Формирование позитивного образа «Я»	
14.	Конфликт	Осознание роли конфликтов и способов их решения. Развитие умения ориентироваться в ситуациях общения.	1
15.	Общение без границ	Закрепление умения ориентироваться в ситуациях общения, умения соотносить средства вербального и невербального общения. Формирование позитивного образа «Я».	1
			Итого: 15 часов

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ ВОСПИТАННИКОВ

Результат	Способы проверки
1	2
1. Ребёнок понимает некоторые эмоциональные состояния другого человека и умеет выразить своё состояние	Беседы с педагогом
2. У ребёнка развит устойчивый интерес к театрально–игровой деятельности	Диагностика с Н.Ф.Комаровой

удовольствием участвует в драматизации знакомых произведений, создавая образ персонажа, пользуется мимикой, жестами, выразительными движениями, интонацией	«Определение уровня развития игры»
3. Ребёнок умеет связно и выразительно пересказывать сказки, рассказы, стихотворения; составляет небольшие сказки на основе моделей; умеет придумывать сказку на предложенную тему, по картинкам; может выстроить сюжет в соответствии с заданной темой, соблюдая структурные элементы высказывания (начало, середина, конец), охотно поддерживает беседу с взрослыми и сверстниками; формулирует полные предложения	Собеседование, творческое задание
4. Создан комфортный психологический климат, у детей наблюдается снижение зажатости, проявление взаимопомощи.	Наблюдение

Диагностика развития театральных навыков детей младшего школьного возраста.

1. Степень проявления инициативности (обогащают сюжет, игровые действия, фантазируют) в театрализованных играх, играх – драматизациях.

2. Совместно со сверстниками договариваются о сюжете, создают игровую обстановку в том числе:

- используют ряженьё;
- делают новые детали костюмов.

3. Уровень освоения игрового сюжетосложения:

- передача знакомых сказок и историй;
- внесение изменений в знакомый сказочный сюжет;

- создание новых сюжетов.

4. Способность передать в роли:

- физическое состояние персонажа;
- систему игровых действий и отношений;
- настроение персонажа, эмоциональное состояние (мимику, пантомимику, интонацию);
- характер персонажа.

5. Способность:

- назвать свою роль;
- рассказать об изображаемом событии, созданной обстановкой;
- пользоваться приёмом условного проигрывания частей сюжета (приём «как – будто»);
- создания разных игровых образов в играх – имитациях, выразительной передаче их действий, физического состояния.

6. Уровень умений в театральных играх определить место для «сцены», подготовить декорации, разыграть спектакли разных видов театров.

Качественная характеристика уровней сформированности коммуникативных умений и навыков детей младшего школьного возраста

Высокий уровень (30–36 баллов): Дети проявляют стремление к общению. Испытывают удовольствие от игры драматизации. В процессе деятельности стремятся к самостоятельности, качественному выполнению задания, поиску способов выразительного исполнения. Правильно осознают поступки героев, их переживания, мысли, чувства.

Дети умеют придумывать сюжет, соответствующий предложенной теме. Правильно передают диалоги действующих лиц, раскрывают чувства героев. Диалог – выразительный, с изменением силы голоса и интонации.

Средний уровень (22–29 баллов): Дети легко идут на контакт со взрослым, устанавливают дружеские отношения со сверстниками. Успешно участвуют в игре, предложенной другими детьми.

Дети знают большинство художественных произведений программы.

Могут объяснить их смысл, обращают внимание на поступки героев, но игнорируют их внутренние переживания. Охотно принимают участие в играх, драматизациях, но не проявляют творческой инициативы. Речь и движения не очень выразительны, дети нуждаются в помощи взрослого.

Низкий уровень (21 балл и ниже): Дети не умеют сосредоточенно воспринимать литературное произведение, представленное в форме драматизации. Восприятие содержания поверхностное, отсутствует понимание смысла произведения, нет сопереживания героям.

Дети не способны проявить самостоятельность при исполнении роли. Речь и движения невыразительны. Дети затрудняются в выстраивании сюжета, не соблюдают логическую последовательность в его изложении, диалоги персонажей отсутствуют. Текст излагается монотонно, не меняется сила голоса, темп речи замедлен. Встречается много остановок, пауза, повтор слов.

Дети положительно откликаются на участие в драматизации, но не могут преодолеть связанные с этим трудности.

Учебно–методическое обеспечение программы

1. Психологическая поддержка учащихся: развивающие занятия, игры, тренинги и упражнения/ авт–сост.Е.Д.Шваб, Н.П.Пудикова. – Волгоград: Учитель, 2008.
2. Максимова А.А. Учим общаться детей 6–10 лет. Методическое пособие. – М.:ТЦ Сфера, 2005
3. Хухлаева О.В. Хочу быть успешным. – М.: «Чистые пруды», 2005

Глоссарий

Тренинг (от англ. *train* — *тренировать, тренироваться*) – метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок.

Навык – это действие, которое совершается быстро, легко, уверенно при минимальной затрате умственных и волевых усилий.

Умение – это действие, которое образуется сознательно на основе знаний, при многократном повторении может быть доведено до навыка.

Коммуникативные умения – это осознанные коммуникативные действия учащихся и способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Компетентность – Уровень достижений индивида (кандидата, исполнителя) в области определенной компетенции.

Саморегуляция – целенаправленное изменение индивидом работы различных психофизиологических функций, для чего требуется формирование особых средств контроля за деятельностью.

Самоконтроль – это процессы, посредством которых человек оказывается в состоянии управлять своим поведением в условиях противоречивого влияния социального окружения или собственных биологических механизмов, в частности при склонности к навязчивым влечениям, подверженности импульсивным порывам и сильной зависимости от внешних влияний.

Самооценка — ценность, которая приписывается индивидом себе или отдельным своим качествам. В качестве основного критерия оценивания выступает система личностных смыслов индивида.