

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ДАНИЛОВА ЕКАТЕРИНА АЛЕКСАНДРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы
Социальная психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.

Руководитель
д-р психол. наук, профессор Селезнева Н.Т.

Обучающийся
Данилова Е.А.

Дата защиты

Оценка

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	6
1.1. Возрастные особенности младшего школьного возраста	6
1.2. Социальные представления и коммуникативные умения младших школьников	11
1.3. Понятие и особенности психологического сопровождения.....	28
Выводы по главе 1.....	37
ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	39
2.1. Начальный уровень развития коммуникативных умений младших школьников	39
2.2. Модель психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников.....	56
2.3. Эффективность предложенной модели психологического сопровождения	67
Выводы по главе 2.....	73
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	79
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	84

ВВЕДЕНИЕ

Рассмотрение данной темы на современном этапе развития общества весьма важно и его актуальность обуславливается совокупностью следующих основных факторов.

В первую очередь укажем, что степень развития у ребенка коммуникативных умений оказывает заметное влияние, как на результаты учебной деятельности младших школьников, так и на уровень их социализации и общее формирование личности. В процессе общения коммуникативные умения при соответствующих условиях совершенствуются. Коммуникативные умения также определяют социальную компетентность и помогают ребенку учитывать позиции других людей, своего партнера по общению либо совместной деятельности; помогают участвовать в коллективном обсуждении; чувствовать себя комфортно в группе сверстников и способствуют активному взаимодействию и сотрудничеству младшего школьника со сверстниками и взрослыми.

Во-вторых, поступление ребенка в школу – это начало в его жизни нового периода. Можно с полным правом указать, что с приходом в школу у него начинается новая социальная жизнь. Однако нередко у детей начинаются проблемы в общении по причине недостаточной сформированности у них коммуникативных умений.

В-третьих, психологическое сопровождение младших школьников в рамках начального школьного образования может на основе применения эффективных технологий, методов, форм и приемов сглаживать имеющиеся проблемы младших школьников в коммуникативной сфере.

Таким образом, значимость коммуникативных навыков для всестороннего развития ребенка, нередкое наличие проблем у младших школьников в этой сфере, а также особая роль в разрешении этих проблем через психологическое сопровождение, – все это в совокупности делают

рассмотрение темы «Психологическое сопровождение развития коммуникативных умений младших школьников» актуальным.

Проблема данного исследования заключается в разрешении противоречия между необходимостью создания комфортной психологической среды в начальной школе и наличием проблем в коммуникативной сфере детей младшего школьного возраста.

Целью исследования является выявление возможностей психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников. Названная цель достигается путем постановки и выполнения следующих задач:

- изучить возрастные особенности младшего школьного возраста;
- определить социальные представления и коммуникативные умения младших школьников;
- изучить понятие и особенности психологического сопровождения;
- разработать модель психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников;
- выявить результативность предложенной модели психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников.

Объект исследования – коммуникативные умения личности.

Предмет – психологическое сопровождение развития коммуникативных умений младших школьников.

Гипотеза исследования: предполагаем, психологическое сопровождение способствует формированию коммуникативных умений младших школьников индивидуальным и групповым формам организации консультирования, игры, тренингов.

Методологическую основу исследования составили: 1. Социально-педагогические и философские положения о взаимосвязанном развитии личности и общества. 2. Положения о ведущей роли общения и деятельности в процессе развития личности. 3. Научные положения отечественной

педагогике и психологии о личности в качестве субъекта деятельности и отношений, процессе ее развития. 4. Концепции развития личности ребенка. 5. Деятельностного подхода к формированию личности, концепции общения и межличностных отношений. 6. Гуманизации общего и специального образования.

Теоретической базой исследования стали: теория развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, И.С. Кон, А.В. Петровский); концептуальные положения об индивидуальности личности как субъекте деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, О.С. Газман, И.П. Иванов), о деятельности, ее роли в процессе формирования личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн), о роли общения в процессе развития личности (Л.С. Выготский, Я.Л. Коломинский, М.И. Лисина, А.В. Мудрик); теория личностно ориентированного обучения (исследователи Е.В. Бондаревская, В.В. Сериов, И.С. Якиманская), а также теория способностей (С.Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, К. К. Платонов).

Методами исследования являются следующие:

1. Теоретические методы анализ психологической, педагогической, а также методической литературы по теме исследования, метод сопоставления и сравнения, метод логической группировки полученной информации и результатов практического исследования.
2. Эмпирические методы исследования: эксперимент, тест «Умение слушать собеседника» (Н.И. Козлов), методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др., 1992), методика на основе интерпретации содержания сказки «Красная Шапочка», методика «Ковёр», методика «Как поступать» (сост. И.Б. Дерманова).
3. Метод математической статистики: статистический критерий Уилкоксона. Все данные обрабатывались в статистической программе SPSS десятой версии.

Рассматривая степень разработанности данной темы. Следует указать, что отдельные ее аспекты нашли свое отражение в работах следующих исследователей:

1. В.В. Баженовой, Н.Н. Власовой, О.О. Гониной, Я.Л. Коломинского, И.Ю. Кулагиной, В.Н. Коллюцкого, В.С. Мухиной, Р.С. Немова, Д.И. Фельдштейна, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина и др., описавших новообразования младших школьников;

2. Г.М. Андреевой, В.И. Бакштановского, Л.И. Божович, Е.П. Вебер, И.В. Волковой, Н.Ф. Головановой, М.И. Замищак, И.А. Кудаевой, Е.С. Кузьмина, Н.И. Кузьминой, М.И. Лисиной, И.С. Марьенко, А.К. Пащенко, Т.Б. Сандабкиной, Е.Я. Сироткиной, Н.Ф. Талызиной, Л.В. Филипповой и др., объектом исследования которых стало развитие коммуникативной сферы учащихся начальной школы;

3. Р.С. Буре, В.С. Горыниной, О.В. Дорошенко, И.В. Дубровиной, С.Г. Рудковой, Е.М. Скотаревой, Т.В. Шевыревой, Г.Ш. Якуповой и др., раскрывающих сущность и технологии психологического сопровождения.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении и систематизации имеющихся теоретических представлений о коммуникативной сфере младших школьников и возможностях его психологической коррекции.

Практическая значимость исследования состоит в разработке модели психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников, которая быть полезна психологам, педагогам и родителям при оказании помощи в коммуникативной сфере учащимся начальной школы.

Базой исследования является МАОУ «Средняя школа», два вторых класса (всего 40 человек).

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Возрастные особенности младшего школьного возраста

Проблема различных психических новообразований младшего школьного возраста была рассмотрена в трудах П.Ф. Каптерева, Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Ж. Пиаже, Э. Эриксона и др. На основе анализа данных концепций можно заключить, что основными психическими новообразованиями младшего школьного возраста являются следующие: 1. Произвольность и осознанность всех психических процессов, а также их интеллектуализация (позиция Л.С. Выготского). 2. Осознание своих изменений в результате развития учебной деятельности, а также развитие теоретического мышления (позиция Л.В. Занкова, В.В. Давыдова, а также Д.Б. Эльконина). 3. Осознание как моральных, так и нравственных ценностей (позиция Б.Т. Лихачева, Ж. Пиаже и др.). 4. К концу младшего школьного возраста (то есть это 3-4 класс) постепенно растет интерес учащихся к общению со сверстниками (позиция Р.С. Немова).

В младшем школьном возрасте ребенок пока еще сохраняет много детских качеств – наивность, легкомыслие, взгляд на взрослого снизу-вверх. Но он при этом уже начинает терять детскую непосредственность в поведении, у него появляется другая логика мышления. Учение для него – это значимая деятельность. В школе он приобретает как новые знания и умения, так и определенный социальный статус. Меняются ценности ребенка, интересы, весь уклад его жизни [2].

Младший школьный возраст возникает с момента поступления ребенка в школу и охватывает период жизни с 6 до 11 лет (как указывают исследователи Л.И. Айдарова, И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, Г.А. Цукерман). Начало обучения в школе приводит к существенному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится социальным субъектом и имеет

теперь соответствующие значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Перестраивается вся система жизненных отношений ребенка. Это во многом зависит от того, насколько успешно он справляется с новыми требованиями, предъявляемыми школой. Ведущей деятельностью младших школьников является учение (например, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, И.Ю. Кулагина, Д.Б. Эльконин). В контексте учебной деятельности возникают психологические новообразования, которые характеризуются наиболее значимыми достижениями в развитии младших школьников и являются фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Школьники, при выполнении учебных действий, овладевают способами воспроизводства конкретных образов, понятий, норм и ценностей. И через них усваивают содержание теоретических знаний.

Следующими новообразованием младшего школьного возраста является возникновение самопознания. При этом его становление зависит от развития рефлексивного мышления. Появление рефлексии в младшем школьном возрасте создает новые возможности для формирования личностных качеств и самооценки ребенка. Самооценка становится в целом более дифференцированной и адекватной, суждения о себе более обоснованными [12; 15; 27].

Успешная учеба, осознание ребенком своих умений и способностей качественно выполнять различные задания приводят к становлению чувства компетентности. Чувство компетентности – это новый аспект самосознания, который также выделяется в качестве новообразования младшего школьного возраста. Потребность в учебной деятельности побуждает школьников к усвоению теоретических знаний, мотивы – к усвоению их воспроизводства посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач.

С переходом к младшему школьному возрасту качественно изменяется способность произвольной регуляции поведения. Утрата детской непосредственности характеризует новый уровень развития мотивационно-

потребностной сферы. Это позволяет ребенку действовать не непосредственно, а руководствоваться социально выработанными нормами, сознательными целями, способами и правилами поведения. У ребенка в этом возрасте переживания приобретают новый смысл, появляется логика чувств, между переживаниями устанавливаются связи, становится возможной борьба переживаний [38, с. 133].

Начинается дифференциация внутренней и внешней жизни ребенка, которая влияет, по мнению И.Ю. Кулагиной, на изменение структуры его поведения. Появляется смысловая ориентировочная основа поступка. Это звено между желанием что-то сделать и разворачивающимся действием. Ребенок, прежде чем действовать, размышляет, начинает скрывать свои переживания и колебания [27].

Перестройка эмоционально-мотивационной сферы не ограничивается появлением сдвигами и новых мотивов, перестановками в иерархической мотивационной системе ребенка [26]. В ходе школьного обучения у детей начинает возникать новый тип отношений с окружающими людьми. Постепенно утрачивается безусловный авторитет взрослого человека, возрастает роль детского сообщества, все большее значение начинают приобретать отношения со сверстниками.

Первоклассники, которые по разным причинам не могут справиться с учебной нагрузкой, со временем попадают в разряд неуспевающих, что в свою очередь, приводит как к неврозам, так и к школобоязни [14, 20, 29]. Существует даже термин «школьная фобия», что подразумевает навязчиво преследующий некоторых детей страх перед посещением школы. Но нередко речь идет не столько о страхе школы, сколько о страхе ухода из дома, разлуки с родителями, к которым тревожно привязан ребенок, к тому же часто болеющий и находящийся в условиях гиперопеки. Нередко предчувствие разлуки влечет за собой возникновение различных болезненных расстройств, не связанных с соматическими заболеваниями.

Контрольные работы, домашние задания, отметки, давление родителей, давление ровесников, давление учителей, проблемы в обучении становятся причиной возникновения у младших школьников различных деструктивных состояний. Школа может стать источником значительных страхов, что повлияет не его учебу и здоровье. Очень часто дети испытывают страх, когда чувствуют, что ситуация выходит из-под контроля. Учитель несправедлив, контрольная слишком сложная, второй попытки не будет и т.д. еще одна школьная беда - волнение детей из-за возможных ошибок («Вдруг будет неправильно»), а иногда из-за боязни критики или насмешек со стороны учителей, родителей, ровесников. Волнение держит школьников в состоянии напряжения или гиперактивности, которое мешает нормально учиться, потому что учеба требует восприимчивости и сосредоточенности. Таким образом, в школе дети могут оказаться в ловушке страха [56].

Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со сверстниками, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед педагогом. Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже, если родители не наказывают ребенка, психологическое наказание все равно присутствует [8].

В младшем школьном возрасте отметка – не просто оценка конкретного результата деятельности. Она субъективно воспринимается ребенком как оценка всей его личности [34].

Кроме этого, ребенок практически на каждом возрастном этапе неизменно к себе требует особого подхода. Опираясь в этом случае на идею Л.С. Выготского относительно сензитивных периодов в развитии личности, ряд психологов (в их числе А.Н. Леонтьев и Н.С. Лейтес) подчеркивают необходимость полного выявления и последующего развития психических особенностей именно рассматриваемого возрастного периода. При быстром темпе развития весьма важно, чтобы возрастные достоинства младшего

школьного возраста проявились наиболее полно при формировании различных нравственных ценностей и внесли, тем самым, свой вклад в становление личности [32, с. 98].

В свою очередь изучение речи для младшего школьника становится уже целенаправленной деятельностью. Он овладевает активной, произвольной, программированной, а также коммуникабельной и монологической речью. В течении всего младшего школьного возраста идет развитие всех сторон речи: грамматической, фонетической, а также лексической. Младший школьник в школе знакомится с новым для него видом речи – то есть с письменной речью. Чтобы научиться читать и писать, кроме высокого уровня развития мышления, у него должно быть хорошо развито также и восприятие. Младший школьник воспринимает абстрактные образы, – письменные знаки (то есть буквы), объединяет их в уже более сложное абстрактное образование – слово, и затем придает слову конкретное смысловое значение [33].

В конце младшего школьного возраста прослеживаются индивидуальные различия в мышлении, а именно: психологами среди детей выделяются группы так называемых «теоретиков» либо «мыслителей», способных легко решать учебные задачи именно в словесном плане, «практиков», которым важна опора на наглядность, а также практические действия, а также своего рода «художников» с весьма ярким образным мышлением. У многих младших школьников отмечается относительное равновесие между различными видами мышления.

1.2. Социальные представления и коммуникативные умения младших школьников

Общение – это процесс установления, а также развития контактов между людьми (это межличностное общение) и группами (это вид межгруппового общения), который порождается потребностями совместной деятельности и одновременно в себя включающий коммуникацию (то обмен информацией), интеракцию (то обмен действиями), а также социальную перцепцию (то есть восприятие и понимание партнера). При этом коммуникативная сторона общения основывается на обмене информацией. Однако коммуникация – это просто передача от одного источника к другому либо принятие, а это обязательно определенное отношение к передаваемой информации. Коммуникация предусматривает влияние субъектов коммуникативного акта друг на друга. Кроме этого, в коммуникации осуществляется кодификации и декодификации информации, имеют место коммуникативные барьеры, обладающие психологическим или социальным характером [1, с. 74].

Необходимо указать, что понятие общения в современной психолого-педагогической литературе соотносится с такими феноменами, как «коммуникация» и «отношение». Однако данные понятия, по мнению Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой [45, с. 64], необходимо различать. С этой целью рассмотрим понятийный ряд.

Вопрос коммуникативных отношений индивида, их феноменологии и детерминированности под разным углом зрения был обозначен в социально-психологической литературе. В исследованиях акцентируется преимущественно аспект связи коммуникации непосредственно с системой общественных отношений. В ряде случаев они равно положены общественным отношениям либо же образуют их базис, в иных вариациях их располагают именно на верхнем уровне (например, Е.С. Кузьмин) [25, с. 43]. Весьма значима позиция, согласно которой коммуникативные отношения –

это отражение общественных отношений в сознании субъекта (например, К.К. Платонов) [36].

В свою очередь общение ориентировано на передачу, обмен и координацию идеальных образований, которые существуют у индивида в виде восприятия, представлений, а также мышления (например, А.Н. Сухов, А.А. Деркач) [48]. Такого рода трактовка понятия «общение» способна преодолевать одностороннее понимание взаимосвязи общения и деятельности. Обозначенный подход непосредственно через призму отечественной психологической науки находит свое отражение именно в субъект-субъектном взаимодействии (Б.Ф. Ломов) [30, с. 87]. Общение в этом ключе представляет собой особую иницированную субъектом форма активности. При этом результативность последнего не только определяется преобразованием предметного мира, а преимущественно качественной стороной отношений индивида с индивидом, то есть системой «субъект-субъект(ы)».

Коммуникацию принято подразделять на вербальную и невербальную. Вербальная коммуникация – это использование речи, включающей следующие два принципа: лексику и синтактику. В этом случае смысл сообщения сохраняется. В свою очередь невербальная коммуникация – это применение, кроме речи, других систем знаков при осуществлении коммуникации (то есть это оптико-кинетическая система – мимика, жесты, пантомимика; а также пара- и экстралингвистическая система – диапазон, и тембр голоса, тональность, паузы, смех, темп речи и т.д.; определенная организация времени и пространства коммуникативного процесса – местоположением коммуницирующих субъектов; контекстная знаковая система, визуальный контакт – то есть влияние контакта глаз) [18, с. 65]. При этом в качестве одной из базовых черт межличностных отношений выступает трехуровневая эмоциональная структура, включающая в себя эмоции, аффекты, а также чувства.

В отношении социальных навыков укажем, что под ними необходимо понимать способность эффективно и успешно взаимодействовать с определенными людьми либо же в разных группах, достигая определенных целей, находя компромисс и разрешая возникшие конфликты с другими людьми.

Рассматривая социальные представления и коммуникативные умения младших школьников, что в последние годы психология младшего школьного возраста начала привлекать всё большее внимание исследователей. В настоящее время ведется работа над следующими значимыми проблемами: 1. Выявление роли у младших школьников кооперации со сверстниками (исследования Г.А. Цукермана и В.В. Рубцов). 2. Сложности психического развития детей младшего школьного возраста (исследования Е.Е. Кравцовой и др.). 3. Рассмотрение кризисных возрастных периодов (работы Е.Е. Кравцовой, К.Н. Поливановой, О.А. Карабановой и др.). 4. Изучение социальных ситуаций развития младших школьников (исследования О.А. Карабанова и др.) и др. [23, с. 76].

При этом подавляющее большинство исследований по актуальной проблеме формирования межличностных отношений непосредственно детей младшего школьного возраста приходится именно на педагогические и социологические исследования (работы Дж. С. Брумера, В.И. Зыковой). При этом в группу своего рода дезадаптированных индивидов были включены те дети, которые испытывают затруднения в процессе общения со сверстниками либо педагогами, то есть с некоторыми нарушениями социальных контактов.

С точки зрения ряда психологов, именно в младшем школьном возрасте происходит формирование основ как нравственности, так и основных социальных установок, а также отношения к себе, другим людям, обществу в целом [3; 6; 35; 36; 42]. При этом в рассматриваемом нами контексте развитие межличностных отношений у младшего школьника представляет собой определенный процесс перестройки деятельности и поведения ребёнка указанного возраста в новых для него условиях. Данный

процесс можно охарактеризовать как активный, многосторонний, а также включающий в себя формирование способов и средств поведения, непосредственно ориентированных на овладение ребенком учебной деятельностью и весьма эффективное его взаимодействие с новой для него социальной средой.

Имеющиеся исследования педагогов и психологов (например, С.Л. Михайлова, В.А. Ядова и др.) наглядно доказывают, что первый статусный опыт ребенок все же приобретает на первых ступенях социумного общения. В образовательном учреждении, в группе детей, на улице дома, в семейном кругу им приобретается некий статус, который ребенок ощущает на бессознательном уровне. То есть ребенок выбирает себе друзей инстинктивно, иногда путем проб и ошибок. Он словно чувствует, с кем из детей ему более комфортнее, а с кем он не будет ни за что общаться по своей инициативе [46, с. 44].

Уже в детском саду начинает действовать у детей групповая психология выбора друзей. В этом возрасте дети делятся на тех, с кем наиболее охотно играет подавляющее большинство сверстников, и тех, кого принято называть в социометрических исследованиях изгоями. Так, например, С.Л. Михайлов сумел доказать, что уже в детском саду происходит выделение среднестатусных, низкостатусных и высокостатусных детей и что именно среднестатусный ребенок, в отличие от иных категорий детей, наиболее адекватно оценивает свой статус. Следовательно, до вхождения в школьный социум младший школьник уже имел так называемые «грузы-статусы» в других социумах. Вероятно, они не совпадали по оценочной шкале, и достаточно трудно сказать, являлись ли они осознанными либо нет. Тем не менее, практическая любая организация перед ребенком ставит свои правила организационного и поведенческого характера, то есть задает конкретные рамки дозволенного, которые ребенок обязательно должен осознать и через это осознание – принять либо отторгнуть [31, с. 113]. В этом случае происходит большая психическая и эмоциональная работа детского

«Я» по вхождению в новый социум, а также по раскрытию его природных задатков (а иногда и подавлению их), по своего рода «завоевыванию» в обществе своего места – другими словами, по приобретению такого статуса, который не противоречит внутренним побуждениям ребенка, а также уровню его самооценки и уровню его притязаний [28, с. 81].

С точки зрения Е.П. Вебер [10, с. 3] статус младшего школьника можно на следующих трех уровнях:

1. На макроуровне – в качестве социального явления в виде обязанностей, деиндивидуализированных правил, а также правовых норм, то есть набор тех социальных характеристик, которыми необходимо обладать детям младшего школьного возраста;

2. На микроуровне – в качестве оценки значимыми для ребенка другими лицами (учителем, учениками, а также родителями), коммуникабельности и многих других качеств определенного ученика;

3. На уровне «Я»-концепции – в качестве самооценки школьником своих особенностей, личных качеств, когнитивных способностей, своего уровня притязаний, а также уровня воспитанности.

Подчеркнем, что макроуровень рассматривает правовое общественное положение ребенка младшего школьного возраста, которое определяется организационной формой, призванной регламентировать его права и обязанности. В свою очередь микроуровень рассматривает положение младшего школьника в социуме непосредственно через их умение взаимодействовать в коллективе. При этом уровень «Я»-концепции рассматривает формирование так называемого «самостатуса», умения ребенка организовать самообразовательный процесс, свою жизненную активность непосредственно в рамках социальной жизни. Можно указать, что статус младшего школьника имеет следующие основные составляющие компоненты: правовой статус; личный статус; социометрический статус.

Сам по себе статус – это многоаспектное явление, которое рассматриваться может и в качестве образования ценности, и в качестве

процесса, и в качестве результата образовательной деятельности. При этом практически все виды деятельности обладают общей структурой, а именно: цель – мотив (или потребности) – действие – результат. Цель можно охарактеризовать как источник активности человека. В этом плане следует указать, что младший школьник самостоятельно не во всех случаях в состоянии «озадачиться», то есть поставить перед собой ясную и четкую цель. Роль педагога в первую очередь заключается в том, чтобы целевая направленность являлась устойчивой, и одновременно подкреплялась устойчивыми мотивами [13, с. 64].

Укажем, что мотив (или потребность) – это для младшего школьника особая побудительная сила. В этом возрасте преобладающей является именно внешняя мотивация, поэтому имеет место большая роль образца для подражания в выполнении младшими школьниками действий либо поведенческих привычек [49, с. 73].

Законченный элемент действия обладает такой же структурой, как и деятельность, он ориентирован на решение определенных задач, однако тесным образом связан с целью и потребностью. Для достижения конкретного уровня в деятельности, в том числе в социальной адаптации, важен синтез внешних и внутренних мотивов как образовательной, так и самообразовательной деятельности ребенка младшего школьного возраста.

При этом внешние мотивы обусловлены престижными либо материальными соображениями прагматического, либо меритократического характера. В свою очередь внутренние мотивы исходят от глубинных биосоциальных потребностей индивида, то есть его естественного стремления к самосовершенствованию, познанию, а также жизненной активности через самореализацию. В этом случае ребенок должен желать принять свое положение, а также отрегулировать его либо изменить.

В качестве ведущей характеристикой деятельности выступает ее осознанность. Последняя относится может к субъекту деятельности (рефлексия, осознание себя) либо к содержанию, процессу деятельности. Так,

например, «каждый акт индивидуального познания пред знание субъекта о самом себе. Можно попытаться превратить это неявное знание в явное, то есть перевести самосознание в рефлексию. В этом случае субъект анализирует свои переживания, наблюдает поток своей психологической жизни, пытается выяснить характер своего «Я» и т.д. <...> каждый акт рефлексии – это акт осмысления, понимания» [47 с. 131].

Таким образом, можно заключить, что статус младшего школьника представлен может быть как процесс, основными элементами которого выступают обучение, воспитание, а также развитие (или становление) личности. При этом эффективность подобного процесса напрямую зависит от активности его подсистем, а именно: деятельности педагога, родителей, а также самого ученика. На отдельном этапе взаимодействия системы ученик – учитель, а также ученик – родитель переходят на новую фазу своего развития – самоуправление, саморазвитие, самовоспитание. Следовательно, статус младшего школьника тесным образом связан с рефлексией, самооценкой личности и формированием самоуправления личности.

Структурными компонентами статуса младшего школьника с позиции его содержательно-процессуального аспекта выступают: ценностные ориентации, знания, цели, мотивы, потребности, правовое нравственное поведение, убеждение, действия и результат, мировоззрение (в качестве результата накопленных знаний и умений), а также индивидуальные способности.

Таким образом, можно заключить, что статус младшего школьника напрямую зависит от таких компонентов, как: образование, воспитание, развитие, социокультурная среда.

Начало школьного обучения для ребенка связано и с изменениями социальной в его жизни, а также с существенным изменением его социального статуса. В рамках школьной учебной деятельности в младших классах происходит развитие практически всех психических и познавательных психических процессов ребенка, а также его личностное

формирование. В младших классах педагог учебную деятельность детей организует как совместную творческую деятельность, прививает им навыки трудиться в определенном темпе, при этом обязательно ориентируясь на других учащихся, обязательно согласовывать и планировать свои действия, а также подчиняться групповым правилам.

Освоение учащимися начальных классов нового вида деятельности, а также переход к другой социальной позиции актуализирует необходимость формирования у детей социальной уверенности, напрямую связанной с ответственностью и осознанной оценкой своих действий, за способность детей делать правильный выбор в определенных социальных условиях и ситуациях. Для младших школьников взаимодействие и общение со сверстниками выступает в качестве мощного средства в плане формирования у них социальной уверенности [24, с. 74].

При этом одноклассник и сверстник играет роль своего рода «зеркала», в котором учащийся наблюдает отражение своей жизнедеятельности, на интуитивном уровне ищет понимание своего состояния, наконец, активным образом стремления к самовыражению. Ребенок, рассматриваемого нами возраста, осуществляет существенный важный шаг от процесса совершенствования своих особенностей к их применению в ученической группе, от своей активности, инициативы к именно групповой активности и при этом он чаще всего себя воспринимает в качестве члена ученической группы, наконец, он совершает шаг от конструктивного общения с взрослыми и сверстниками к конструктивному общению в рамках ученической группы [9, с. 79].

Многие исследователи, рассматривая новообразования младшего школьника и особенности его взаимоотношений с окружающим миром, особый акцент делают на процесс социализации, в рамках которого происходит усвоение ребенком обобщенно-интегрального знания о себе, формируется его отношение к себе, происходит собственная самооценка, формируется навык взаимодействия с окружающими и самоконтроля [11, 15,

26, 50, 52]. Если опираться на положение исследователя С.Л. Рубинштейна относительно неразрывности формирования личности с событиями жизни человека и социальным опытом, то категорию социальной уверенности в периоде обучения в младших классах можно понимать как отражение содержания и качества взаимоотношений ребенка с социумом, окружающими и, наконец, самим собой [40, с. 232].

Содержательное общение младшего школьника выступает в качестве значимого фактора формирования личности ребенка. Кроме этого, именно в коллективной деятельности (то есть труде, игровой деятельности, общении) учащиеся начальной школы могут осваивать навыки коллективного планирования, получают опыт согласования своих действия, правильного разрешения споры, работы по достижению общих результатов. Это все в совокупности способствует у младших школьников необходимого морального опыта.

В процессе организованной деятельности учащиеся осваивают основы учебного поведения, у них происходит становление ответственности, целенаправленности, наконец, волевых качеств.

Психологи также установили, что младший школьный возраст характеризуется еще и повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, верой в истинность всего того, чему учат, что говорят взрослые, в необходимость и безусловность нравственных норм, бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, наконец, непосредственностью в поведении. Все эти особенности выступают в качестве залога обучаемости и воспитуемости младших школьников. Кроме этого, именно в данном возрасте возникают большие возможности для последовательного и систематического формирования нравственных ценностей и умения эффективного общения школьников.

Младшим школьниками для успешного обучения немаловажно:

1. Сформировать основы социальной идентичности.

2. Выстроить целостное представление о человеке, об обществе, человеке, разнообразии народов и их культур.

3. Сформировать уважительное отношение к иному мнению.

4. Иметь начальные навыки адаптации.

5. Принимать и активно осваивать социальную роль обучающегося.

6. Обладать определенным уровнем самостоятельности и личной ответственности на базе представлений о нравственных нормах, а также социальной справедливости.

7. Развивать доброжелательность, этические чувства, эмоционально-нравственную отзывчивость, а также понимание и сопереживание чувствам других людей.

8. Формировать навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми в различных социальных ситуациях.

9. Активным образом применять речевые средства, а также средства информационно-коммуникативных технологий с целью решения познавательных и коммуникативных задач.

10. Иметь навыки смыслового чтения текстов разных жанров и стилей.

11. Строить качественные речевые высказывания согласно с задачами коммуникации.

12. В устной и письменной формах составлять тексты в процессе решения определенных смысловых и коммуникативных задач.

13. Обладать умением слушать собеседника и самостоятельно вести диалог.

14. Быть готовым к восприятию иной точки зрения.

15. Логично и аргументированно излагать свое мнение.

16. Соотносить свои цели непосредственно с целями и задачами других.

17. Обладать умением договариваться о распределении ролей и функций в совместной деятельности.

18. Выполнять взаимный контроль в рамках совместной деятельности.

19. Конструктивным образом разрешать конфликты с помощью учета интересов сторон и применение метода сотрудничества [4, с. 65].

Начало школьного обучения предусматривает вступление ребенка в особую систему отношений, которая шире, нежели та, с которой ребенок сталкивался до этого. При этом на скорость и успешность принятия ребенком новой роли оказывают непосредственное влияние его социальный опыт.

Применительно к младшему школьнику под социальным опытом следует накопленные ребенком в процессе совместной деятельности со сверстниками, взрослыми, а также широким социальным окружением определенные формы осуществления значимой деятельности, а также и взаимодействия с членами общества. Укажем, что развитие социального опыта детей младшего школьного возраста в большей мере определяется расширением социальных ролей, которые весьма значимы для него: «Я – одноклассник», «Я – ученик», «Я – друг/подруга», а также «Я – член семьи».

По мнению Лисиной М.И. немало учащихся начальной школы испытывают некоторые сложности в освоении социальных ролей. При этом те дети, у которых прослеживается высокий уровень сформированности такой социальной роли, как «Я-ученик» являются в учебной деятельности наиболее успешными. В свою очередь учащиеся с высоким уровнем сформированности таких социальных ролей, как «Я-одноклассник», а также «Я-друг/подруга» показывают больший репертуар ролей, что им помогает эффективнее взаимодействовать со сверстниками. Наконец, высокий уровень сформированности у младших школьников такой социальной роли, как «Я-член семьи» позволяет учащемуся выбирать из различных вариантов поведения со взрослыми максимально эффективный. Также следует помнить, что ученики начальной школы испытывают потребность в помощи при освоении социальных ролей и социального пространства [29, с. 87].

Нередко прослеживаются ситуации, когда дети ограничены в социальных контактах, что в конечном итоге приводит к возникновению трудностям в контактах со сверстниками.

Еще одной проблемой является гиперсоциализация, подразумевающая стремление родителей постоянно стимулировать общение ребенка так часто, что у ребенка просто не остается нет возможности побыть одному либо же не вступать в общение, если он этого не хочет. Поэтому в начальной школе у детей может констатироваться различный уровень сформированности социальных навыков.

Автор Л.И. Божович рассматриваемый нами возраст определяет как возраст рождением у ребенка социального «Я», так как происходит изменение самосознания ребенка, которое неизменно приводит к переоценке ценностей: прежние мотивы и интересы утрачивают свою значимость, заменяются на новые. Особую роль в начальной школе начинают играть успехов либо неудач в учебной деятельности. То есть при освоения учебной деятельности, а также сопутствующих ей отношений со взрослыми формируется внутренний мир младшего школьника. Появление внутренней позиции имеет тесную связь с готовностью к диалогу. С началом обучения начинается процесс определения границ самоотождествления внутри события непосредственно с другими; бурного осознания себя, своих целей и желаний, личностных качеств и способностей [7, с. 76].

В младшем школьном возрасте все оказывается в определенной мере зависимым от способности выстроить ребенком диалогические отношения, а именно: адаптивность, коммуникативные качества, способность принять и понять другого. Именно на основе диалога «Я» – «Другой» младший школьник начинает постепенно осваивать социальные ценности и нормы, нравственные и моральные установления общества.

Психологи также установили, что младший школьный возраст характеризуется еще и повышенной восприимчивостью к внешним влияниям, верой в истинность всего того, чему учат, что говорят взрослые, в необходимость и безусловность нравственных норм, бескомпромиссностью в нравственных требованиях к другим, наконец, непосредственностью в поведении. Все эти особенности выступают в качестве залога обучаемости и

воспитуемости младших школьников. Кроме этого, именно в данном возрасте возникают большие возможности для последовательного и систематического формирования нравственных ценностей у школьников.

В девяти-десятилетнем возрасте открыты немаловажные возможности стимулирования развития личности непосредственно через регуляцию отношений с окружающими людьми, особенно с педагогами и родителями, к взаимодействию с которыми школьник еще достаточно открыт. Это также позволяет взрослым в воспитании использовать такие социальные мотивы, как например, признание, одобрение со стороны значимых взрослых и одноклассников, стремление ребенка быть высоко оцененным учителем и одновременно иметь высокий социальный статус в классе. При работе со школьниками данного возраста важно учитывать конкретность детского мышления, которая тесным образом связана с ситуативностью в применении детьми нравственных норм, а также требованиями учителя. Данная особенность находит свое проявление в том случае, когда ученик рассуждает и успешно усваивает правила в конкретной ситуации, однако не относит это применительно к себе.

Необходимо указать, что процесс формирования критериев моральной оценки поступков у младших школьников, в первую очередь, предопределяется характером семейных отношений, а также микроклиматом семьи и ее связью с социально-педагогической средой. Коллектив сверстников играет также значимую роль в процессе формирования критериев моральной оценки поступков у младших школьников, его сознания, наконец, чувств и поведения. При поступлении на обучение в школу дети уже обладают определенным запасом моральных знаний. Поэтому в процессе общения детей происходит обмен имеющимися знаниями. При этом круг нравственных представлений и понятий каждого ребенка постепенно расширяется, причем, не всегда именно в благоприятном направлении. В результате этого ученики могут, сами того не желая, попасть под негативное влияние. Кроме этого, младший школьник включен в систему

разнообразных взаимоотношений, в их числе в отношении «учитель-ученик». Это важно еще и в связи с тем, что в современных социокультурных условиях к профессиональным качествам педагога предъявляются повышенные требования, является обязательной наличие у него общей нравственно-этической культуры [51, с. 47].

Первоначально у ребенка нравственные устои весьма динамичны, так как претерпевают изменения от нравственного максимализма до нравственного релятивизма.

В соответствии с уровнем морального развития, по мнению Л. Колберга, ребенок возрастной группы от 4 до 10 лет показывает на доморальный уровень развития. На первой стадии он реагирует на наказание и свой оценивает поступок в связи с его последствиями. В свою очередь на второй стадии данного уровня (то есть это младший школьный возраст) ребенок в своих поступках руководствуется преимущественно выгодой, поэтому он отбирает именно те поступки, которые эту выгоду приносят. Происходит процесс формирования нравственного осознания, и где-то в 10 лет общественные правила постепенно для ребенка становятся выше личных; младший школьник уже способен оценить свое поведение с позиции тех моральных принципов, которые утверждены в его окружении [39].

В качестве основы для формирования у младшего школьника нравственного сознания выступает рефлексия либо рефлексивные способности. В соответствии с исследованиями П.И. Гуткиной [17], работами М.И. Лисиной [28], а также Д.Б. Эльконина [59] рефлексивность, пока еще в примитивной форме, формироваться начинает в 7 лет, на начальном этапе с помощью представлений о самом себе.

Автор Г.А. Цукерман [55] в этом отношении подчеркивает, что у учащихся начальных классов рефлексивные способности проявляются начинают в своего рода «мерцательном режиме», то есть в виде потенциальной возможности в новой ситуации действовать уже не методом проб и ошибок, а именно разумно обращаясь к основаниям своих действий.

Кроме этого, с началом школьного обучения у детей начинает формироваться интеллектуальная рефлексия, развивающаяся на протяжении всего младший школьный возраст. В этом возрасте ребенок способен свой поступок оценить с позиции его результатов и изменить тем самым свое поведение, побороть свои желания в том случае, если конечный результат соответствовать не будет конкретным нормам либо же не приведет к намеченной цели.

Продуктивность и результативность учебной деятельности в младшем школьном возрасте связана во многом с развитостью у детей социально-коммуникативных способностей, а также их рефлексивными способностями.

К завершению младшего школьного возраста, как указывает исследователь А.А. Бизяева, только немногим более половины детей владеют интеллектуальной рефлексией [4, с. 8]. Имеющиеся данные отечественных исследователей согласуются с теорией Л. Колберга, который считает, что только где-то к 13 годам можно ожидать, что ребенком будут приняты общественные нормы морали, и он начнет действовать соответствии с ними, а также себя оценивать именно на их основе.

Таким образом, в младшем школьном возрасте нравственная мотивация только начинает развиваться, и успешность ее формирования напрямую зависит от ближайшего окружения учащегося, потому как его локус контроля при оценке своих поступков с позиции моральности/аморальности находятся вне личности – то есть в реалиях и оценках взрослых.

По мнению А.А. Калюжного младший школьный возраст являет собой возраст приобретения компетентности непосредственно в трудовой деятельности. То есть если ученика преследуют постоянно неудачи, тогда внешний локус контроля может выступать в качестве некой защиты от внешнего мира, например, обвиняя в своих неудачах других [22].

Тем не менее, уже в начале школьного обучения дети способны показывать первичные представления о том, что является «хорошо», а что

является «плохо», однако данная способность отличать одно от другого, а также чувствовать своего рода «норму» находит свое проявление с позиции Г. А. Цукерман, в «мерцательном режиме» [55].

Младшие школьники достаточно активно ориентируются в окружающем социуме, а также присваивают ценности и нормы тех групп, в которые они включены. При этом, согласно Н.Ф. Талызиной, младшие школьники с доминирующей общественно-гуманистической мотивацией более часто выбирают детьми для общения, одновременно отказываются выбирать тех сверстников, которые показывают эгоистически-прагматическую мотивацию. В свою очередь дети, которые показывают более развитые коммуникативные навыки, чаще всего являются более адаптивными и заметно легче определяют в различных школьных и жизненных ситуациях границы возможного [51, с. 98].

Автору А.К. Пашенко удалось выявить взаимосвязь статусности ученика и понимания, принятия им основных норм школьной жизнедеятельности. Так, для первоклассника ведущим является стремление предъявить себя выступает в качестве ведущего, оно также поддерживает потребность ребенка освоения норм школы. Учащиеся хотят быть хорошими учениками, но они не могут в полной мере определить признаки ситуации, ее нормативность, поэтому они не понимают четко, как следует себя вести в коммуникативных и социальных ситуациях [35, с. 54].

Второклассники стремятся хорошо учиться, а также соблюдать дисциплину; они разбираются в ситуации, способны ее оценить и понять, как следует действовать. В третьем классе прослеживается понимание нормативности ситуации, имеет место осознание ценностей класса и школы, но одновременно происходит развитие самопроизвольности – то есть третьеклассники себе позволяют отвлекаться, могут опаздывать на уроки и в некоторых случаях даже их прогуливать. Наконец, учащиеся 4 класса показывают недостаточное непонимание того, что происходит. Ученики совершают немало ошибок в процессе оценке нормативной ситуации. То есть

учащиеся 4 класса – это переходная фаза к другой социальной ситуации развития.

Согласно Н.Н. Власовой, у младших школьников становление нравственной мотивации на первоначальном этапе происходит как сознательно принятое намерение, при том, как мотив личного интереса действует при этом непосредственно. Далее сознательные мотивы общественной пользы становятся все более значимыми и действовать начинают и на сознательном, и на произвольном уровне, а также на уровне несознательном. Но может встречаться такая группа младших школьников, у которых подобного перехода не произошло. Эти дети показывают колебания при принятии решение действовать в пользу коллектива, а потом могут начать действовали в свою пользу. То есть у этих детей побеждает доминирующий личный мотив [11].

Большинство качества личности, зачатки которых младшим школьников выносит из семьи, начинают апробироваться учащимся в реальных жизненных ситуациях. При этом ориентация на оценку взрослого весьма сильна и взрослый у ребенка играет роль основного арбитра, но его функция к завершению младшего школьного возраста начинает постепенно ослабевать при одновременном усилении роли сверстников.

1.3. Понятие и особенности психологического сопровождения

При рассмотрении особенностей психологического сопровождения детей младшего школьного возраста в условиях развития коммуникативных умений в первую очередь необходимо рассмотреть понятийный аппарат.

Под психологическим сопровождением М.Р. Битяновой [5, с. 132] подразумевается такая система профессиональной деятельности педагога-психолога и других участников образовательного процесса, которая направлена на формирование ряда необходимых для ребенка социально-психологических условий, способствующих его успешному обучению, его психологическому развитию в ситуации учебного и межличностного взаимодействия.

В свою очередь Э.Ф. Зеер [21, с. 107] склонен считать, что психологическое сопровождение можно понимать как движение вместе с постепенно изменяющейся личностью, а также своевременное оказание возможной помощи и поддержки.

С позиции таких авторов, как М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, а также Р.В. Овчарова, Л.М. Шипицына и других исследователей, сегодня имеет место попытка внедрения в образовательную практику психологического сопровождения в качестве своего рода «третьей» стороны образования, вместе с воспитанием и обучением.

Таким образом, в настоящее время многие исследователя единодушны во мнении, что психологическое сопровождение – это особое взаимодействие субъектов образовательного процесса, которое ориентировано на создание таких эффективных психолого-педагогических условий, которые важны для продуктивного обучения и качественного воспитания определенных лиц.

Основной задачей процесса психологического сопровождения можно обозначить оказание помощи обучающемуся с проблемами в коммуникативной сфере умений в принятии им оптимального и значимого для него решения в разных ситуациях школьного обучения, процесса

общения, ведущее в конечном итоге к некоторому изменению социально-психологического положения сопровождаемого.

Исходя из того, что психологическое сопровождение можно понимать как особый комплексный процесс в инклюзивном образовании, то вполне закономерно, что этот процесс должен опираться именно на системно ориентированный подход. Ведь очень важно при психологической работе с ребенком выявить у последнего имеющийся у него внутренний потенциал развития, на который и следует делать упор. Кроме этого, итогом работы у ребенка, имеющим сложности в коммуникативной сфере должно стать то, что он уже самостоятельно в дальнейшем сможет разбираться в возникающих у него проблемах, что позволит ему выбрать наиболее оптимальный план разрешения этой проблемы [38, с. 48]. То есть происходит не просто разрешение одной сложной для ребенка с проблемы, а закладывается фундамент успешного самостоятельного функционирования в обществе в ближайшей перспективе.

С точки зрения Т.П. Демидовой, И.И. Мамайчука, Ю.В. Суховерщиной и других исследователей к ведущим направлениям психологического сопровождения следует отнести: психологическую профилактику, проведение психологического консультирования, психотерапии и психокоррекции.

В свою очередь в качестве основных направлений работы, обозначенных в государственных Стандартах под формами психологического сопровождения всех участников школьного образовательного процесса непосредственно в условиях реализации действующего ФГОС [53] выступают обозначенные нами выше направления, однако среди подходов и методов предусмотрено внесение некоторых корректив как с учетом специфики ФГОС, так и конкретной практической ситуации.

Автор О.М. Штерц подчеркивает, что в рамках современного образования психологическое сопровождение является собой формирование

психолого-педагогических условий, необходимых для успешного воспитания и обучения учеников [58, с. 254].

Главным условием психологического сопровождения выступает обязательный учет индивидуально-личностных отличительных особенностей учащегося со сложностями в коммуникативной сфере в образовательном процессе. Как указывают И.Г. Дубов, Е. С. Кузьмина, а также Л. Н. Нечаев, само по себе психологическое сопровождение обладает большой временной протяженностью, и основывается на идеях постепенного усиления субъектности партнеров по общению, а также раскрытия творческого потенциала ребенка. То есть для учеников весьма важны эффективная адаптация и социализация, а также реализация его личностного потенциала, гармоничная интеграции в общество [60, с. 146].

С позиции исследователей Л.И. Божович, Е.А. Сорокоумовой и других, успешное освоение социального опыта учащегося со сложностями в коммуникативной сфере требует его активности, включенности в деятельность. То есть младший школьник, включаясь в различные социальные взаимоотношения как в учебной, так и иных видов деятельности, должен научиться преодолевать различные сложные ситуации путем их анализа и выбора наиболее эффективных путей их разрешения. И научиться этому он должен в условиях психологического сопровождения в общеобразовательной школе.

Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста в условиях современного образования включает в себя следующее:

1. Специальную психолого-педагогическую поддержку (с участием психолога, дефектолога, логопеда).
2. Тьюторское сопровождение.
3. Организацию работы медико-психолого-педагогического консилиума школы.
4. Работу по развитию толерантных отношений, взаимодействия [57, с. 48].

Психологическое сопровождение учащихся младших классов в школе осуществляется в непосредственной зависимости от психологических специфик личности, его реакции на обучении, а также от стадии заболевания ребенка. Психологическое сопровождение от других методов помощи отличается именно тем, что при его проведении используются психологические методы, ориентированные на изменения личности индивида.

Автор С. Г. Рудкова, понимая сопровождение в школе в качестве специально организованного и одновременно контролируемого процесса оптимального общего развития, в рамках которого школьникам предоставляется как квалифицированная помощь, так и психолого-педагогическая поддержка, в рамках содержания психологического сопровождения предусматривает следующие модули:

Модуль 1 – внутренний ресурс. Этот модуль предусматривает развитие у учащихся положительной «Я-концепции» (в рамках нее формируются ценностные ориентации, целеустремленность и личная активность, критическое мышление ребенка, индивидуальная культура жизнедеятельности личности в социуме, а также микросоциуме, корректируются психологические характеристики личности, в числе которых: мотивирование, критичность, рефлексия, опосредование, автономность, нравственность и др.).

Модуль 2 – это внешняя часть адаптационного ресурса. Происходит формирование необходимых условий для наиболее эффективного общения, а также взаимодействия (то есть ценности социума, досуговые возможности; индивидуальное консультирование).

Немаловажным является и то, что сопровождение обладает постоянной обратной связью, что находит свое проявление в проведение целенаправленного мониторинга. В этом случае мониторинг предусматривает не только учет и последующую фиксацию текущих процессов, а именно использование их как основы для осуществления

постоянного сопровождения так называемого «проекта» и реальности с осуществлением пошаговых изменений [41].

Для реализации психологического сопровождения каждого учащегося должна быть разработана система наблюдений, проведение совместного обсуждения результатов диагностики (то есть педагоги, специалисты, родители), постоянное общение педагогов и психологов с учащимися.

С целью анализа и обобщения накапливающихся материалов должна вестись специальная документация, например, психолого-педагогические карты, личные дела учащихся [19].

Чаще всего в школьной практик сопровождение осуществляется по следующим основным направлениям:

1. Просветительское, диагностическое, профилактическое, а также консультативное. В этом случае значимой задачей выступает обеспечение необходимых психолого-педагогических условий непосредственно для личностного развития каждого отдельного ученика, а именно: развитие у него способности к целеполаганию, самостоятельности, а также планированию своих жизненных перспектив.

2. Организационно-педагогическое сопровождение, которое осуществляется педагогами. В этом случае основное внимание сосредотачивается на задаче формирования у учащихся навыков и умений самостоятельной работы, а также стремления к самосовершенствованию;

3. Информационное сопровождение процесса самоопределения индивида [41].

Процесс реализации психологического сопровождения в себя включает следующие семь этапов.

1. Проведение диагностики социального и психического состояния ученика; определение у него акцентуированных черт характера. В этом случае применяются разные диагностические методики: наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, а также проведение анализа продуктов учебной деятельности.

2. Осуществление анализа полученной информации. На базе анализа выявляется общее число акцентуированных учащихся в диагностируемом классе, преобладающие типы акцентуаций характера.

3. Проведение совместной разработки рекомендаций для педагогов; учеников, родителей, а также разработка планов комплексной помощи непосредственно для каждого типа акцентуации.

4. Консультации всех участников сопровождения относительно способов и путей решения выявленных у учащихся проблем;

5. Собственно решение проблем, то есть качественное выполнение разработанных рекомендаций каждым участником психологического сопровождения.

6. Проведение анализа проведенной работы всеми участниками.

7. Анализ последующего развития учащихся [25].

Подобная работа заметным образом поможет педагогу построить учебно-воспитательный процесс именно на базе личностно-ориентированной, а также субъект-субъектной модели осуществления педагогического взаимодействия.

Обозначенные выше позиции определили следующие базовые принципы общего развития личности учеников начальной школы:

– принцип обратной связи, способствующий оптимальному развитию учащегося в общеобразовательной школе;

– принцип гуманизации воспитания, в соответствии с которым учащийся – это субъект жизни, свободная личность, способна к развитию и самоопределению;

– принцип активности личности в обучении, который предусматривает рост уровня личностной активности и учащихся обучающихся, и преподавателей;

– принцип реализации индивидуально-личностного подхода, определяющий положение учащегося в учебно-воспитательном процессе. Согласно этому принципу учащийся признается активным субъектом

обучения. В этом случае учитель исходит из того, что у каждого учащегося есть своя мотивация и своя личностная значимость учения, на которую следует обязательно опираться в образовательном процессе. Если же данный смысл не был сформирован, тогда следует провести специальную психологическую работу.

Основными условиями сопровождения развития учащегося в школе выступают следующие:

1. Взаимодействие всех участников образовательного процесса в рамках сопровождения;
2. Ответственность при одновременном сохранении максимума свободы и субъекта обучения;
3. Наличие необходимой поддержки при принятии субъектом решений в разных ситуациях жизненного выбора [44, с. 38].

В школьной практике психологическое сопровождение реализуется как в групповой, так и в индивидуальной форме. Укажем, что групповое сопровождение – это такой специфический метод, где главная роль отводится именно групповой динамике, то есть некая совокупность внутригрупповых процессов и явлений.

В качестве основных задач индивидуальных программ психологического сопровождения учащихся начальных классов выступают:

1. Когнитивный аспект. То есть в этом случае на основании проводимого анализа ситуации ученик может осознать следующее:
 - мотивационные аспекты своего поведения, а также особенности как эмоциональных, так и поведенческих реакций в непосредственной зависимости от сложившейся у ребенка ситуации;
 - наличие у ученика эмоциональных и поведенческих стереотипов;
 - имеющая место связь между разного рода психогенными факторами, а также невротическими расстройствами;
 - оценку учеником своего участия в возникновении внутренних противоречий и конфликтных и психотравмирующих ситуациях;

– основные причины большинства своих переживаний и способов реагирования, а также основные условия формирования межличностных отношений.

2. Задачи в эмоциональной в сфере связаны с: получением учеником необходимой ему эмоциональной поддержки от психолога или тьютора, которая способствует ослаблению защитных механизмов; обучением более хорошо понимать и вербализировать свои чувства; обучением учащегося испытывать положительные чувства к самому себе; помощью в понимании имеющиеся у себя проблемы с соответствующими им переживаниями учащихся со сложностями в коммуникативной сфере; осуществлением необходимой эмоциональной коррекцией своих отношений, а также изменением способ переживаний, эмоциональных реакций.

В школьной практике индивидуальное сопровождение ребенка осуществляется в несколько этапов.

1. Социальный педагог проводит диагностическую работу с обязательным изучением сопровождающих документов учащегося.

2. В классе социальным педагогом и психологом вместе с классным руководителем должно организовываться целенаправленное наблюдение, проводится беседа (чаще всего их необходимо несколько) с учениками инклюзивного класса и их родителями, происходит изучение возможностей продуктивной деятельности. Обязательно проводится анкетирование родителей. То есть собираются сведения об индивидуально-типологических особенностях учеников и их эмоциональном состоянии.

3. Проводится углубленное обследование. В этом обследовании принимают участие классные руководители, а также педагоги-психологи. При этом социальный педагог школы проводит беседы и консультации с рядом специалистов именно тех учреждений, в которых на учете и одновременно получают необходимую им помощь дети со сложностями в коммуникативной сфере.

4. Все полученные в результате диагностики и беседы результаты обязательно проходят фиксацию в «Протоколе первичного обследования».

5. Выявленная таким образом информация в обязательном порядке подлежит обсуждению на медико-педагогическом консилиуме, а также соответствующих заседаниях коррекционно-развивающей службы.

6. На совместном уровне специалисты работают над разработкой соответствующих каждому конкретному случаю рекомендаций по проведению с учеником со сложностями в коммуникативной сфере коррекционной работе, а также план социально-педагогического сопровождения конкретного учащегося начальных классов.

7. Социальным педагогом все полученные им сведения в обязательном порядке фиксирует в «Дневнике сопровождения» учащегося со сложностями в коммуникативной сфере.

Подчеркнем, что решения консилиумов – это закрытая информация, которая сообщается исключительно родителям.

В основе психологического сопровождения находится единство четырёх функций, а именно: диагностика имеющейся проблемы; информация о сущности проблемы и основных путях ее решения; проведение консультации на этапе принятия решения, а также разработка плана решения имеющейся проблемы; оказание помощи на этапе реализации плана решения.

При этом основной целью психологического сопровождения выступает оказание помощи в решении проблем.

В целом психологическое сопровождение младших школьников со сложностями в коммуникативной сфере в условиях школьного инклюзивного образования должно выполнять следующие основные функции:

1. Компенсаторную функцию, которая заключается в формировании таких условий, которые обеспечивали бы развитие учащегося со сложностями в коммуникативной сфере вместе со здоровыми учениками, однако с применением для этого несколько иных, нежели у здорового

учащегося средств и путей так называемого «превращение минусов дефекта в плюсы компенсации» [16, с. 260];

2. Стимулирующую функцию, ориентированную на заметную активизацию учащегося в процессе его общения в обществе учащихся, не имеющих проблем со здоровьем;

3. Развивающая функция, которая предполагает формирование необходимых условий для осуществления нормальной социализации учащихся со сложностями в коммуникативной сфере в обществе других учащихся;

4. Функция коррекционная, под которой понимается особый процесс психологической поддержки, включающей коррекцию имеющихся травмирующих воздействий на учащихся, а также нейтрализацию тех факторов, которые вызывают вторичные либо психологические последствия дефекта [57, с. 49].

Таким образом, под психологическим сопровождением принято понимать такое действие, при котором неизменно должны наступить конструктивные изменения в поведении индивида, социальных отношениях, установках на жизненную ситуацию.

Выводы по главе 1

Рассмотрение значимости общения и взаимодействия учащихся младших классов показало, что это в случае, если в этой сфере нет никаких препятствий и проблем, то взаимодействие и общение – это неотъемлемый элемент познания мира, всестороннего развития ребенка и формирования его личности. Практическая любая малая группа строится на основе взаимодействия, поэтому если взаимодействие отсутствует, то в этом случае нельзя вести речь ни о комфортности внутреннего климата, но об эффективности взаимодействия. Освоение учащимися начальных классов нового вида деятельности, а также переход к другой социальной позиции

актуализирует необходимость формирования у детей социальных и коммуникативных навыков, напрямую связанных с ответственностью и осознанной оценкой своих действий, за способность детей делать правильный выбор в определенных социальных условиях и ситуациях.

В младшем школьном возрасте успешность социального развития определяется: спецификами внутренней позиции учащегося, а также отношением ребенка к новой социальной позиции; сформированностью у учащегося средств, которые необходимы для реализации им позиции школьника непосредственно в совместной учебной деятельности со сверстниками и взрослыми; позицией социального окружения младших школьников и их готовностью к изменению сотрудничества и взаимодействия с непосредственным учетом их новой социальной позиции.

Процесс формирования критериев моральной оценки поступков у младших школьников – это целенаправленное усвоение воспитанниками этических знаний, интериоризация их в личные убеждения, а также формирование на их основе эмоционального отношения к поступкам и поведению, развитию у индивидов объективной потребности следовать принципам нравственности.

В случае успешного решения проблемы коммуникации и социализации более успешно протекает и процесс обучения младших школьников, даже если приобретение знаний им дается не так просто. В этом случае очень важно психологическое сопровождение, под которым можно понимать совокупность действий, в результате которых неизменно должны наступить конструктивные изменения в поведении индивида, социальных отношениях, установках на жизненную ситуацию.

ГЛАВА 2. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Начальный уровень развития коммуникативных умений младших школьников

С целью выявления особенностей и уровней развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста нами было проведено опытно-экспериментальное исследование.

Задачами исследования являлись следующие:

1. Выявить сформированность у учащихся младших классов понимание эмоциональных состояний людей;
2. Изучить предпочтения, безразличия или неприятия, которые получают детьми младшего школьного возраста в процессе межличностного общения и взаимодействия;
3. Определить умения младших школьников оформлять свои мысли в устной и письменной речи;
4. Продиагностировать развития у младших школьников умения группового взаимодействия;
5. Изучить сформированность социальных представлений детей младшего школьного возраста.

Основными этапами опытно-экспериментального исследования стали следующие:

- предварительный этап (6 месяцев, сентябрь–февраль) – разработка программы эмпирического исследования, формирование выборки, подбор комплекса методик;
- основной этап (1 год, март–март) – проведения диагностики, разработка и апробация программы психологического сопровождения, интерпретация полученных результатов;
- завершающий этап (6 месяцев, апрель–сентябрь) – подведение окончательных результатов, формирование выводов.

В рамках опытно-экспериментальной работы проводилось три вида эксперимента:

1. Констатирующий эксперимент, на котором выявлялся начальный уровень развития коммуникативных навыков и умений младших школьников, вошедших в выборку.

2. Формирующий эксперимент. В рамках данного эксперимента для преодоления, выявленных у респондентов проблем разрабатывается и апробируется модель психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников;

3. Констатирующий эксперимент. При его проведении проверяется эффективность предложенной модели психологического сопровождения с помощью повторной диагностики детей выборки по тем же методикам, которые были использованы на констатирующем этапе экспериментальной работы.

Выборку составили 40 учащихся 2 классов средней общеобразовательной школы.

Средний возраст исследуемых нами детей – 7–8 лет.

Второклассники, вошедшие в выборку, как было установлено на основе наблюдения и проведенной беседы с педагогом (классным руководителем) и медицинской сестрой, не имеют практически никаких существенных нарушений в состоянии здоровья; психически все здоровы. Подавляющее большинство исследуемых нами учащихся (85 %) из полных благополучных семей. Остальные 15 % – это дети из неполных семей. Согласно отзывам педагога практически все дети в целом справляются со школьной программой.

Чуть больше половины детей, вошедших в выборку, имеют среднюю успеваемость. 70 % диагностируемых нами учеников, имеют хорошую успеваемость. При этом 30 % исследуемых детей имеют некоторые сложности по усвоению знаний по отдельным предметам (русский язык, окружающий мир, английский язык и др.). Примерно четверть

второклассников, включенных в выборку, посещают различные кружки и секции.

Все диагностические процедуры проводились в форме тестирования и анкетирования. При этом диагностика младших школьников осуществлялась на протяжении недели в первой половине дня. Диагностика проводилась индивидуально с каждым второклассником.

Полученные результаты применения нами методик обрабатывались согласно ключам, которые имеют подобранные диагностические методики.

Для изучения сформированности социальной уверенности у учащихся начальной школы нами были подобраны следующие диагностические методики:

1. Тест «Умение слушать собеседника» (Н.И. Козлов). Цель его применения – выявление у респондентов умения слушать собеседника. Диагностика проводится в виде тестирования.

Форма: тестирование.

В процессе диагностики респонденту необходимо дать ответы на предлагаемые вопросы в рамках следующих вариантов: «почти всегда» – присваивается 2 балла; «да» ребенок получает 4 балла; «иногда» оценивается в 6 баллов; «редко» – 8 баллов; «нет» – присваивается 10 баллов.

Далее проводится подсчет результатов и соотношение их с критериями оценки: меньше 62 баллов – уровень «ниже среднего»; 62–72 баллов – средний уровень; больше 72 баллов – высокий уровень.

2. Методика «Кто прав?» (модифицированная методика Г.А. Цукерман и др., 1992). Данная методика применялась с целью определения сформированности у респондентов умения обосновывать и высказывать собственное мнение. Диагностика проходит в форме индивидуального обследования с помощью беседы. В этом случае респонденту по очереди дается текст из трех заданий, а затем задаются вопросы.

Стимульным материалом являются три карточки с текстом заданий.

Ребенку дается задание по очереди прочитать текст трех маленьких рассказов и затем ответить на поставленные вопросы.

Критериями оценки являются следующие:

1. Понимание респондентом возможности разных точек зрения и позиций, ориентация ребенка на позиции других людей, которые отличаются от его собственной;

2. Понимание ребенком возможности различных оснований для осуществления оценки одного предмета, а также понимание относительности подходов либо оценок к выбору;

3. Учет различных мнений и умение ребенка обосновать собственное;

4. Учет различных интересов и потребностей.

Уровни умений младших школьников обосновывать и высказывать свое мнение выделяются по следующим показателям:

– низкий уровень (1 балл) – респондент исключает возможность различных точек зрения: он всегда принимает сторону одного из персонажей, при этом считая другую позицию неправильной и однозначной.

– средний уровень (2 балла) – младший школьник дает частично верный ответ. Он понимает возможность наличия разных подходов к оценке ситуации либо предмета и при этом он допускает, что различные мнения могут быть по-своему справедливы или ошибочны, однако не может четко обосновать свои ответы.

– высокий уровень (3 балла) – младший школьник показывает понимание относительности подходов и оценок к выбору, он учитывает разные позиций персонажей и при этом он способен высказать и логически обосновать свое мнение.

3. Интерпретация содержания сказки «Красная Шапочка» - для выявления у учащихся начальной школы умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи. Учащимся, вошедшими в выборку предлагается интерпретировать содержание известной им сказки «Красная Шапочка» от

имени волка и затем записать полученный текст. Ограничений по времени нет.

После написания текста младший школьник должен устно проговорить все то, что он написал, в процессе рассказа ему задаются отдельные наводящие вопросы по тексту.

Критерии оценки являются следующие: специфика построения фразовой письменной и устной речи; уровень информативности рассказа ребенка, а также полнота раскрытия темы; наличие речи информативных элементов, а также их характер (то есть простое описание действия, предмета либо их детализация); наличие и характер имеющихся аграмматизмов (то есть выявление у ребенка нарушений способности пользоваться грамматическим строем речи).

Показателями уровня развития умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи являются следующие:

3 балла (высокий уровень) – в тексте были отображены все главные признаки предмета, было дано указание на его назначение или функции. Ребенок умеет создавать синтаксические и смысловые связи между фрагментами рассказа, применяет разные средства письменной для характеристики предмета. Текст у ребенка построен в точном соответствии с грамматическими нормами языка.

2 балла (средний уровень) – в тексте достаточно информации, он логически завершен, в нем нашла отражение большая часть основных качеств и свойств предмета. Имеют место единичные случаи нарушения логической последовательности, отмечается смысловая незавершенность одно либо двух микротем, встречаются недостатки в лексико-грамматическом оформлении.

1 балл (низкий уровень) – весь текст составлен при помощи повторных наводящих вопросов, а также указаний на детали предмета. Отсутствует логически обусловленная последовательность текста: только простой

пересказ сказки. Также прослеживаются выраженные лексико-грамматические нарушения.

4. Методика «Ковёр» – для выявления умения у младших школьников осуществлять групповое взаимодействие. Применяемый метод оценивания – осуществление наблюдения за выполнением респондентами задания в группе и последующий анализ результатов.

Применяемые критерии оценивания:

1. Умение младших школьников договариваться, приходить к общему решению, наконец, умение аргументировать и убеждать и т.д.;

2. Продуктивность совместной деятельности детей оценивается по степени замысла узора, а также его реализации на ковре;

3. При оценке взаимного контроля в процессе выполнения деятельности выявляются: замечают ли учащиеся друг у друга отступления от первоначального замысла, их реакции на них;

4. Наличие взаимопомощи при составлении узора, особенности эмоционального отношения учеников к совместной деятельности: позитивное (то есть они работают с интересом и удовольствием), нейтральное (то есть дети друг с другом взаимодействуют по причине необходимости) либо же отрицательное (то есть младшие школьники друг друга игнорируют, ссорятся и др.).

Показателями уровня выполнения задания являются следующие:

– низкий уровень (1 балл) – в полученных узорах доминируют расхождения либо же вовсе отсутствует общий замысел; учащиеся даже не пытаются договориться, они не могут прийти к согласию, каждый настаивает на своем;

– средний уровень (получено 2 балла) – прослеживается частичная реализация задуманного плана: имеются отдельные признаки (форма либо цвет отдельных деталей) совпадают, однако прослеживаются и отличия;

– высокий уровень (присвоено 3 балла) – узор получился в соответствии со всеми установленными правилами; младшие школьники

достаточно активно обсуждают вариант узора; они в конечном итоге приходят к согласию в отношении способа реализации узора; они могут сравнивать способы действия, а также координировать их, выстраивают совместное действие; умеют следить за реализацией изначального замысла.

5. Методика «Как поступать» (сост. И.Б. Дерманова). Данная методика предназначена для выявления отношения младшего школьника к нравственным нормам.

Обработка и интерпретация полученных результатов:

0–1 балл – у учащегося нравственные ориентиры существуют, однако соответствовать им данный школьник не стремится, либо же считает это недостижимой мечтой. Он вполне адекватно оценивает поступки, но отношение к нравственным нормам у него пассивное, неустойчивое. Эмоциональные реакции у него неадекватны.

2 балла – у учащегося нравственные ориентиры существуют, его оценки поступков, а также эмоциональные реакции вполне адекватны, однако отношение к нравственным нормам пока еще недостаточно устойчивое.

3 балла – младший школьник свой выбор обосновывает нравственными установками; его эмоциональные реакции адекватны, его отношение к нравственным нормам устойчивое и активное.

6. Наблюдение с последующим анализом ситуаций речевого взаимодействия с целью выявления особенностей социального сознания младших школьников.

Далее приведем результаты констатирующего эксперимента, проведенного с целью выявления начального уровня сформированности коммуникативных навыков у учащихся начальной школы.

В результате применения теста «Умение слушать собеседника» (Н.И. Козлов) был выявлен начальный уровень сформированности у

младших школьников умения слушать собеседника, а также правильно воспринимать информацию (см. таблицу 1).

Таблица 1

Начальный уровень развития у младших школьников умения слушать
(n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
Меньше 62 баллов	Ниже среднего	8	20
62 – 72 баллов	Средний	18	45
больше 72 баллов	Высокий	14	35

Таким образом, было выявлено, что 14 учащихся начальной школы умеют внимательно слушать собеседника и при этом правильно воспринимают информацию, поэтому им присвоен высокий уровень. 18 человек из 40 получили средний уровень, так как они только в отдельном случае выступают в качестве внимательных слушателей. Наконец, 8 респондентов практически не слушают собеседника или же информацию воспринимают неправильно. Им присвоен низкий уровень. В целом по выборке преобладает средний уровень развития у младших школьников умения слушать собеседника.

С помощью методики «Кто прав?» (модифицированной Г.А. Цукерман) было выявлено умение младших школьников обосновывать и высказывать свое мнение (см. таблицу 2).

Начальный уровень развития умения обосновывать и высказывать свое мнение у младших школьников (n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
1	Низкий	10	25
2	Средний	20	50
3	Высокий	10	25

То есть половина диагностируемых младших школьников показали средний уровень. То есть они понимают возможность наличия разных подходов к оценке ситуации либо предмета и при этом допускают, что различные мнения могут быть по-своему справедливы или ошибочны, однако не способны четко обосновать свои ответы (средний уровень).

Четверть респондентов исключают всякую возможность различных точек зрения. Они всегда принимают сторону одного из персонажей, при этом считая другую позицию неправильной и однозначной (то есть это низкий уровень).

Наконец, также четверть респондентов показали понимание относительности подходов и оценок к выбору, они учитывают разные позиций персонажей и при этом они способны высказать и логически обосновать свое мнение (то есть показали высокий уровень).

В целом по выборке преобладает средний уровень.

Для выявления у учащихся начальной школы умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи нами применялась интерпретация содержания сказки «Красная Шапочка».

Диагностика проводилась с помощью беседы, наблюдения и анализа полученного результата (см. таблицу 3).

Таблица 3

Начальный уровень развития умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи у младших школьников (n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
1	Низкий	15	37,5
2	Средний	20	50
3	Высокий	5	12,5

Из таблицы 3 наглядно видно, что преобладает средний уровень развития у младших школьников умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи. То есть написанный этими детьми текст достаточно информативен, он логически завершен, в нем нашла отражение большая часть основных качеств и свойств предмета. Встречаются единичные случаи нарушения логической последовательности, отмечается смысловая незавершенность одно либо двух микротем, имеются недостатки в лексико-грамматическом оформлении.

Больше трети респондентов (15 чел.), к сожалению, показали низкий уровень. То есть у них весь текст составлен при помощи повторных наводящих вопросов, а также указаний на детали предмета. Отсутствует логически обусловленная последовательность текста: только простой пересказ сказки. Имеются выраженные лексико-грамматические нарушения.

И только отдельные ребята (5 чел. из 40) смогли показать высокий уровень. То есть в тексте были отображены все главные признаки предмета, было дано указание на его назначение или функции. Ребенок умеет создавать синтаксические и смысловые связи между фрагментами рассказа, применяет разные средства письменной для характеристики предмета. Текст построен в точном соответствии с грамматическими нормами языка.

Для выявления умения младших школьников к групповому взаимодействию нами применялась методика «Ковер». Формой диагностики была групповая работа. Результаты проведенной диагностики показана в таблице 4.

Таблица 4

Начальный уровень развития группового взаимодействия у младших школьников (n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
1	Низкий	6	15
2	Средний	21	52,5
3	Высокий	13	32,5

То есть, как и в предыдущих диагностиках преобладает средний уровень. У этих детей прослеживается частичная реализация задуманного плана: отдельные признаки совпадают, однако прослеживаются и отличия сделать вывод о среднем уровне развития у детей умения взаимодействовать в группе.

На втором месте – высокий уровень. То есть 13 детей из 40 достаточно активно обсуждали вариант узора; они в конечном итоге пришли к согласию в отношении способа реализации узора; они смогли сравнить способы действия, а также скоординировать их, выстраивали совместное действие; следили за реализацией изначального замысла. Наконец, 6 респондентов показали низкий уровень. То есть эти ученики даже не пытались договориться, они не могли прийти к согласию, каждый настаивал на своем.

Наконец, методика «Как поступать» (сост. И.Б. Дерманова) позволила выявить отношения к нравственным нормам у младших школьников. Результаты ее интерпретации приведены в таблице 5.

Отношение младших школьников к нравственным нормам на констатирующем этапе (n=40)

Баллы	Уровень	Показатели	
		Абсолютные, чел.	Относительные (%)
0-1 баллов	Низкий	13	32,5
2 балла	Средний	17	42,5
3 балла	Высокий	10	25

Таким образом, 17 исследуемых второклассников нравственные ориентиры существуют, они вполне адекватно оценивают поступки и показывают адекватные эмоциональные реакции на них, однако их отношение к нравственным нормам пока еще недостаточно устойчивое. То есть, иначе говоря, они отвечают то, что от них ожидают, но при этом негативные поступки других их не затрагивают. Кроме этого, они меняют свое мнения при обосновании своего возможного поведения.

25 респондентов смогли свой выбор обосновывать нравственными установками. Они показали адекватные эмоциональные реакции на негативные поступки, а также устойчивое и активное отношение к нравственным нормам.

13 учащихся показали, что у них имеются нравственные ориентиры существуют, но они им соответствовать либо не стремятся. Они адекватно оценивают поступки, но отношение к нравственным нормам у них пассивное, неустойчивое, эмоциональные реакции у них неадекватные (например, ученики отказываются отвечать, смеются, уклоняется от ответа на поставленный вопрос). При этом двое учеников показали отсутствие четких нравственных ориентиров. Отношение к нравственным нормам у них неустойчивое. Они неверно объясняет поступки (то ученик в ситуации, когда одноклассник разбил окно ответил, «Ну и ладно, новое вставят» или в

ситуации срыва урока «А чего там сидеть?»). Их эмоциональные реакции неадекватны либо отсутствуют вовсе (то есть ученики или очень равнодушны к описываемым поступкам, или ухмыляются, смеются, ерничают и т.д.).

В целом же большая часть учеников показали средний уровень, четверть – высокий, а остальные низкий.

На основе оценочных показателей данных методик нами были составлены характеристики уровней развития у младших школьников коммуникативных навыков и умений (см. таблицу 6).

Таблица 6

Характеристики уровней развития коммуникативных навыков и умений младших школьников

Уровень	Характеристика
1	2
Высокий	Ребенок умеет слушать своего собеседника. Младший школьник показывает понимание относительности подходов и оценок к выбору, он учитывает разные позиций персонажей и при этом он способен высказать и логически обосновать свое мнение. Ребенок умеет создавать синтаксические и смысловые связи между фрагментами рассказа, применяет разные средства письменной для
Высокий	характеристики предмета. Текст у ребенка построен в точном соответствии с грамматическими нормами языка. Младшие школьники достаточно активно обсуждают вариант узора; они в конечном итоге приходят к согласию в отношении способа реализации узора; они могут сравнивать способы действия, а также координировать их, выстраивают совместное действие; умеют следить за реализацией изначального замысла. Младший школьник свой выбор обосновывает нравственными установками; его эмоциональные реакции адекватны, его отношение к нравственным нормам устойчивое и активное.
Средний	Ребенок не всегда слушает своего собеседника. Младший школьник дает частично верный ответ. Он понимает возможность наличия разных подходов к оценке ситуации либо предмета и при этом он допускает, что различные мнения могут быть по-своему справедливы или ошибочны, однако не может четко обосновать свои ответы. У ребенка имеют место единичные случаи

1	2
Средний	нарушения логической последовательности, отмечается смысловая незавершенность одно либо двух микротем, встречаются недостатки в лексико-грамматическом оформлении. В отдельных случаях в совместной деятельности идет на уступки. У учащегося нравственные ориентиры существуют, его оценки поступков, а также эмоциональные реакции вполне адекватны, однако отношение к нравственным нормам пока еще недостаточно устойчивое.
Низкий	Ребенок практически не слушает своего собеседника. Он исключает возможность различных точек зрения: он всегда принимает сторону одного из персонажей, при этом считая другую позицию неправильной и однозначной. У ребенка отсутствует логически обусловленная последовательность текста: только простой пересказ сказки. Также прослеживаются выраженные лексико-грамматические нарушения. Ребенок даже не пытается договориться, он не может прийти к согласию, настаивает на своем. Нравственные ориентиры существуют, однако соответствовать им данный школьник не стремится либо же считает это недостижимой мечтой. Он вполне адекватно оценивает поступки, но отношение к нравственным нормам у него пассивное, неустойчивое. Эмоциональные реакции у него неадекватны.

Далее составим сводную таблицу по начальному уровню развития у учащихся начальной школы коммуникативных навыков и умений (см. таблицу 7).

Таблица 7

Начальный уровень развития коммуникативных навыков и умений младших школьников (в %)

Уровень	Методика					Средний показатель
	1	2	3	4	5	
Высокий	20	25	37,5	15	25	24,5
Средний	45	50	50	52,5	42,5	48
Низкий	35	25	12,5	32,5	32,5	27,5

Более наглядно данное распределение показано на рисунке 1.



Рисунок 1. Средний показатель уровня развития коммуникативных навыков и умений младших школьников на начальном этапе (в %).

Проведенное наблюдение с последующим анализом ситуаций речевого взаимодействия с целью выявления особенностей социальных представлений младших школьников.

Результаты анализа ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего школьного возраста в аспекте наличия и развития особенностей социальных представлений приведены нам в приложении А.

Особенности социальных представлений и их развитие в младшем школьном возрасте показаны в приложении Б.

В результате этого были установлены следующие характеристики социальных представлений детей данного возраста:

1. Обозначение границ коммуникативной ситуации, регулирование хода ее развития, определение своей роли в ней;
2. Введение личных правил и условий по отношению к социальному окружению, от принятия или непринятия которых зависит взаимодействие ребенка с окружающими. Индивидуализация социальных правил;
3. Социально обусловленные формы речи: жалоба, в случае невозможности самостоятельно разрешить ситуацию, в этом случае ребенок

ожидает от взрослого пример оптимальной формы поведения. Ябедничество проявляется в отношении содержания учебной деятельности;

4. Измерение социального статуса в количественных характеристиках, предъявление конкретных, структурированных величин измерения, начало формирования идеи социального превосходства людей, основанных, прежде всего на их возможностях не только в социальном, но и в материальном мире;

5. Сформированность представлений о значимости материальных ценностей в жизни человека, фактор социального превосходства, на чем основано манипулирование сверстниками с помощью материальных ценностей;

6. Перенос содержания виртуального пространства в реальный мир. Проявление в коммуникативных взаимодействиях поведения, характерного для виртуального мира;

7. Демонстрация результатов собственной деятельности другим. Значимость ее одобрения окружающими. Заявление авторства на определенные результаты и идеи;

8. Принижение способностей представителей других национальностей по сравнению со своей;

9. Понимание разницы между психологией мужчины и женщины, основанной как на уровне форм поведения, так и на уровне его интенциональности;

10. Нечестность по отношению к другим людям, вызывает у ребенка негативные реакции;

11. Получение от родителей положительных эмоций является значимым для ребенка. Это касается и их самих и их учебной деятельности. Желание оградить родителей от негативных эмоций;

12. Стремление показать себя независимым выражается в демонстрации взрослого поведения;

13. Выводы о других людях, построенные на физических данных;

14. Поверхностные знания о профессиях, являются предпосылками формирования профессионального самоопределения;

15. Представление о жестоком мире, несущем опасность, как норме. Сомнение в его изменении.

Таким образом, на начальном этапе экспериментальной работы в выборке младших школьников преобладает средний уровень. То есть младшие школьники не всегда слушают своего собеседника. Они понимают возможность наличия разных подходов к оценке ситуации либо предмета и при этом он допускают, что различные мнения могут быть по-своему справедливы или ошибочны, однако не могут четко обосновать свои ответы. У них прослеживаются случаи нарушения логической последовательности в речи, отмечается смысловая незавершенность одно либо двух микротем, встречаются недостатки в лексико-грамматическом оформлении текста. В отдельных случаях в совместной деятельности эти дети идут на уступки. Их оценки поступков, а также эмоциональные реакции вполне адекватны, однако отношение к нравственным нормам пока еще недостаточно устойчивое.

Такое положение требует проведения с учащимися психологического сопровождения развития коммуникативных умений.

2.2. Модель психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников

Конечной целью психологического сопровождения младших школьников является преодоления имеющихся у них проблем в коммуникативной сфере.

Рассматривая организацию психологического сопровождения коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, укажем, что основными формами в этом плане являются следующие:

1. Применение диалоговых форм (в их числе, например, проведение с детьми дискуссий по отдельным проблемам, организации дебатов, разного рода диспутов, интересными для детей будут игровые технологии, так как игровая деятельность в этом возрасте идет параллельно с учебной, тренинги коммуникативного характера, творческие занятия для детей);
2. Творческое сотрудничество;
3. Совместная проектная деятельность;
4. Технологии погружения;
5. Сказкотерапия и др.

Все названные нами выше формы работы помогают младшим школьникам расслабиться, вступать в общение друг с другом, стремиться оказать помощь своему однокласснику.

Для повышения самооценки и качественного анализа своих ощущений и поведения нелишним будем под непосредственным руководством психолога ведение ребенком младшего школьного возраста «Дневника моих достижений». Вторым вариантом можно назвать ведение младшем школьником при непосредственной помощи психолога или социального педагога так называемый «Ящик доверия». Его сущность заключается в том, что в него дети, имеющие проблемы в коммуникативной сфере, вкладывают написанные собственноручно письма, в которых находят отражения их

чувства, проблемы, переживания, а также пожелания к сверстникам и взрослым.

Применение в процессе психологического сопровождения дифференцированного, а также комплексного подходов способствует формированию у детей понимания проблемы и внутреннего мира другого ребенка.

Базируясь на положении о том, что способность к правильному осознанию эмоционального состояния другого человека формируется непосредственно опытом общения со сверстниками и взрослыми людьми, а также этапностью такого рода формирования, можно предложить многоступенчатую программу с целью формирования у младшего школьника более высоких уровней понимания ребенком эмоциональных состояний другого ребенка или взрослого непосредственно под влиянием соответствующих интонационных установок. В данном направлении выделим несколько основных этапов.

Первый этап. Он тесным образом связан с первоначальным знакомством ребенка младшего школьного возраста с эмоциональным состоянием индивида, а также с основными акустическими характеристиками речи. Это обуславливается тем, что нарушения у таких детей эмоционально-волевой сферы неизменно приводят к ограниченной возможности переживания определенного эмоционального состояния, имеет место бедность лицевой экспрессии непосредственно в выражении эмоций. Поэтому важным выступает проведение тренировочных как заданий, так и упражнения, направленных на активизацию мышц лица ребенка в контексте конкретного эмоционального состояния. Важное значение играет также проведение знакомства детей непосредственно с акустическими особенностями речи.

В этом отношении можно применять такие методы и приемы, как «Анализ доступных ребенку данного возраста литературных произведений»,

«Мимическая гимнастика», «Синестезии», а также «Дневник настроения» и др.

Второй этап. Данный этап тесным образом связан с процессом соотнесения акустических особенностей речи непосредственно эмоциональными состояниями конкретного человека. При этом для ученика начальной школы процесс формирования образа человека осуществляется на базе проведения соотнесения ряда внешних признаков со спецификой личности, а также некоторой и интерпретацией на обозначенной основе его поступков.

Кроме этого, на данном этапе благодаря обозначенной выше работе происходит также и развитие у ученика начальной школы более широкого понимания основных невербальных знаковых систем человека, которые актуализируются в процессе межличностного общения.

На обозначенном этапе можно использовать такие упражнения, как: «Маски», «Угадай правильно настроение», «Покажи своей мимикой настроение», «Определи голос» и др.

Третий этап. На данном этапе прорабатывается произвольное выражение человеком различных эмоциональных состояний непосредственно через акустические особенности речи. Обозначенный этап может предусматривать проведение тренинга произвольного выражения у младшего школьника различных эмоциональных состояний непосредственно через вокальную, а также лицевую мимику, а именно: упражнение «Зеркало», проведение «Интонационно-ролевой гимнастики», использование «Тренировки вокальной мимики», упражнение «Оживи героя» и др.

Четвертый этап. На данном этапе осуществляется целенаправленное применение различного невербального репертуара непосредственно в межличностном общении. Применяемые в этом случае задания и упражнения дают неплохую возможность для осознанного, самостоятельного, а также целенаправленного применения невербального репертуара в возникающих конфликтных ситуациях. В этом случае весьма целесообразно применять

такие упражнения, как: «Оживи это картинку», «Окажи воздействие без слов» и некоторые другие.

Кроме этого, в качестве общепедагогических можно назвать: разного рода убеждения, специальные упражнения, использование примера, стимулирования поведения младшего школьника и его деятельности. К числу специальных следует отнести: переубеждение ребенка, его принуждение, метод приучения, прием переучивания, поощрение ребенка, реконструкцию характера, так называемый метод «взрыва» и др.

В рамках специфических методов и приемов необходимо использовать такие, как: метод так называемого «сократического диалога», суггестивные, прием оказания рассудочного аргументированного воздействия, метод разрушения конфликтов, методы конгруэнтной коммуникации, а также арттерапия, игротерапия и др. инклюзивное

Отметим, что игротерапия – это специфическая терапия через движение и веселие. В этом случае весьма важно то, что игры способны снимать фобии, снижать тревожность, позволяют многим детям преодолевать имеющуюся изолированность, а также ощущение неудачи в своей деятельности. При этом в рамках игротерапии в качестве важного педагогического средства следует соблюдать следующие основные принципы:

- ребенок обязательно должен быть центром деятельности;
- обязательное уважение личности каждого ребенка;
- наличие права выбора – то есть, применяя в данном случае игра, обязательно должна предоставлять каждому ребенку право выбора, а также обеспечивать ему возможность принятия им ряда самостоятельных решений и обязательно развития его фантазии;
- принцип рекреативности – то есть в этом случае младший школьник практически сам решает, когда ему начинать либо заканчивать данную игру, следует ли ему прийти либо уйти совсем с игровой площадки. В данном

отношении педагогическое влияние обязательно должно быть весьма деликатным и тонким;

– принцип увеличения жизненного опыта ребенка – то есть игра обязательно должна предоставлять каждому ребенку возможность для проведения какого-либо исследования, а также понимания и познания окружающего мира, следовательно, а, значит возможность для его эмоционального и культурного опыта, который увеличивает его представления об окружающем мире;

– принцип заботы и внимание – следует обязательно помнить, что только заботливый и внимательный подход к каждому без исключения ребенку весьма важен и его необходимо демонстрироваться все время;

– принцип терапевтических возможностей – игра обязательно должна помогать младшему школьнику преодолевать имеющиеся у него трудности в межличностном общении.

Кроме этого, в процессе игровой психокоррекции могут быть успешно применены различные как игровые, так и неигровые приемы, развивающие детей младшего школьного возраста, формирующие у них умение предотвратить разного рода конфликтные ситуации в процессе межличностного общения, способствующие также взаимопониманию, контролю и рефлексии своего поведения, ориентированные на совершенствование у умственно отсталых детей операциональной стороны межличностного общения, эффективно влияющие на осознание детьми своего места в коллективе сверстников.

Таким образом, совокупность применения различных методов и приемов способны скорректировать коммуникативную сферу младших школьников.

В таблице 8 отражена модель психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников.

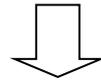
Модель психологического сопровождения развития коммуникативных
умений младших школьников

Цель	Задачи	Условия	Критерии
1	2	3	4
1. Этап – диагностический			
Выявить особенности и уровни развития коммуникативных детей младшего школьного возраста	<p>1. Выявить сформированность у учащихся младших классов понимания эмоциональных состояний людей;</p> <p>2. Изучить предпочтения, безразличия или неприятия, которые получают детьми младшего школьного возраста в процессе межличностного общения и взаимодействия;</p> <p>3. Определить умения младших школьников оформлять свои мысли в устной и письменной речи;</p> <p>4. Продиагностировать сформированность у младших школьников умения</p>	<p>Доброжелательная атмосфере.</p> <p>Первая половина дня.</p> <p>Индивидуально-групповой подход</p>	<p>1. Коммуникативные навыки сформированы в соответствии с возрастными особенностями (высокий уровень).</p> <p>2. Коммуникативные навыки преимущественно сформированы, с наличием отдельных лагун (средний уровень)</p> <p>3. Имеются проблемы в сформированности коммуникативных навыков (низкий уровень)</p>

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
	<p>взаимодействия;</p> <p>5. Изучить сформированность социальных представлений детей младшего школьного возраста.</p>		
2. Этап – деятельностный			
<p>Формирование коммуникативных умений детей младшего школьного возраста</p>	<p>1. Формирование у детей понимания эмоциональных состояний людей;</p> <p>2. Научить межличностному общению и взаимодействию;</p> <p>3. Привить умение оформлять свои мысли в устной и письменной речи;</p> <p>4. Сформировать умения группового взаимодействия;</p> <p>5. Сформировать социальные представления детей.</p>	<p>1. Реализация дифференцированного и индивидуального подходов;</p> <p>2. Построение мотивирующей среды, а также обеспечение единства эмоционального, когнитивного, а также поведенческого компонентов личности;</p> <p>3. Включение детей в практико-ориентированную коммуникативную деятельность, которая способствует их самореализации;</p> <p>4. Реализация организационно-методическое обеспечение, которое основано на поэтапном формировании у</p>	<p>1. Включенность ребенка;</p> <p>2. Заинтересованность ребенка;</p> <p>3. Раскрытие природных задатков у ребенка;</p> <p>4. Мотивированность ребенка.</p>

1	2	3	4
		<p>обучающихся начальной школы коммуникативных умений и отношения к себе в качестве субъекта коммуникативной деятельности.</p>	
<p>3. Этап – аналитический</p>			
<p>Выявление эффективности реализуемых мероприятий</p>	<p>1. Определить контрольный уровень сформированности у младших школьников коммуникативных умений; 2. Провести сравнительный анализ с первоначальным уровнем; 3. Сделать соответствующие выводы; 4. Подвести окончательные итоги.</p>	<p>1. Повторное применение диагностических методов; 2. Применение сравнительных методов; 3. Критический подход.</p>	<p>1. Наличие эффективности (контрольные показатели намного лучше в сравнении с начальными); 2. Частичная эффективность (имеются положительные подвижки в отдельных направлениях); 3. Отсутствие эффективности (имеющиеся проблемы решены не были, отдельные изменения объясняются естественным развитием)</p>



Преодолены имеющиеся у младших школьников проблемы в коммуникативной сфере:

- 1) Сформировано понимание детьми эмоциональных состояний людей;
- 2) Детями получены знания и навыки межличностного общения и взаимодействия;
- 3) Дети умеют оформлять свои мысли в устной и письменной речи;
- 4) Привито умение и навыки группового взаимодействия;
- 5) Сформированы социальные представления детей.

В рамках психологического сопровождения развития коммуникативных умений младших школьников нами была разработана двух уровневая модель:

Первый уровень – индивидуальный, консультативный. На данном уровне 1 раз в неделю проводятся индивидуальные занятия с младшим школьником, а также осуществляется консультирование родителей и педагогов.

Второй уровень – коллективные занятия. Педагог-психолог проводит занятия 1 раз в неделю с группой детей в течении 40 мин. Данные занятия имеют следующую структуру: ритуал приветствия; введение в тему (вопросы, беседы, обсуждение отдельной ситуации); основная часть (игры, упражнения, тренинги, творческие занятия и т.д.); рефлексия; ритуал прощания.

В общей сложности разработанная программа рассчитана на 1 учебный год по 2 занятия в неделю (одно – индивидуально, второе – групповое). Блок групповых занятий показан в приложении В.

Кроме этого, в качестве общих рекомендаций относительно коррекции коммуникативной сферы у детей младшего школьного возраста можно обозначить следующие:

1. Проводить различные мероприятия, направленные на формирование в ученическом коллективе теплой дружеской атмосферы и эмоционального комфорта.
2. Обязательно на урочной и внеурочной деятельности ориентироваться на развитие коммуникативных навыков у учащихся.
3. Создавать ситуации, способствующие творческому самовыражению учащихся, особенно важно, если это происходит в ситуации взаимодействия и общения.
4. Вести активную работу по развитию у младших школьников навыков межличностного взаимодействия и общения.
5. Стремиться к максимальному раскрытию у учащихся положительные качества и черты, культуры общению.
6. Формировать и развивать у учащихся интерес к общению со сверстниками.
7. Вести работу по развитию у детей понимания, а также сопереживания другим детям и взрослым людям.
9. Максимально быстро и конструктивно разрешать конфликтные ситуации и конфликты.
10. Больше внимания уделять речевой деятельности детей.
11. Всячески избегать разговоров при ребенке о его проблемах, даже если с позиции взрослого эти проблемы нельзя отнести к существенным.
12. Всячески подчеркивать достижения ребенка и избегать концентрировать внимания на его ошибках.
13. Недопустимо оставлять без внимания непопулярных детей. Важно выяснить (без особого подчеркивания своего интереса к этой проблеме) причины непопулярности ребенка и постараться устранить ее эффективными средствами. Если это невозможно, то провести уже более глубокую диагностику ребенка и разработать специальную программу по его индивидуальному сопровождению.

14. Уделять особое внимание выявлению в каждом ребенке без исключения положительных качеств и талантов с последующим их развитием.

15. Следует обращать внимание на детей с заниженной самооценкой для осуществления психологической работы по ее повышению, что также будет положительным образом влиять на систему межличностных отношений детей класса.

16. К каждому ребенку должно быть внимательное, понимающее и доброе отношение.

Содержание занятий с учениками без нарушений здоровья в рамках психологического сопровождения младших школьников в условиях инклюзивного образования для оптимизации межличностного общения приведено в приложении.

Совокупность описанных нами выше занятий с обязательным учетом общих рекомендаций при работе с младшими школьниками с коммуникационными проблемами позволит качественно скорректировать межличностное общение в рамках инклюзивного образования.

2.3. Эффективность предложенной модели психологического сопровождения

С целью выявления эффективности предложенной модели психологического сопровождения младших школьников по развитию у них коммуникативных умений и навыков нами был проведен контрольный эксперимент. Он проводился после завершения формирующего эксперимента по тем же методикам, что применялись на стадии констатирующего эксперимента.

Далее рассмотрим полученные результаты.

Повторное применение теста «Умение слушать собеседника» (Н.И. Козлов) показало контрольный уровень развития у младших школьников умения слушать собеседника, а также правильно воспринимать информацию (см. таблицу 9).

Таблица 9

Уровень развития у младших школьников умения слушать на контрольном этапе (n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
Меньше 62 баллов	Ниже среднего	3	7,5
62 – 72 баллов	Средний	15	37,5
больше 72 баллов	Высокий	22	55

Таким образом, на контрольном этапе заметна положительная динамика. То есть низкий уровень умения слушать сократился на 12,5; средний уровень снизился на 7,5 %. При этом показатели высокого уровня возросли на 20 %.

Результаты повторной диагностики по методике «Кто прав?» (модифицированной Г.А. Цукерман) показаны нами в таблице 10.

Таблица 10

Уровень развития у младших школьников умения обосновывать и высказывать свое мнение на контрольном этапе (n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
1	Низкий	5	12,5
2	Средний	15	37,5
3	Высокий	20	50

Повторная диагностика показала, что детей с низким уровнем развития умения обосновывать и высказывать свое мнение сократилось в два раза. На 12,5 % сократились показатели среднего уровня. Однако в два раза стало больше детей, которые показали высокий уровень.

Результаты повторного выявления у учащихся начальной школы умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи показаны в таблице 11.

Таблица 11

Уровень развития у младших школьников умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи на контрольном этапе (n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
1	Низкий	8	20
2	Средний	22	55
3	Высокий	10	25

В этом случае динамика не столь существенная, как в предыдущих методиках, однако она имеется. Так, на 17,5 % снизилось число детей, показавших на контрольном этапе низкий уровень развития умения оформлять свои мысли в письменной и устной речи. Число детей со средним уровнем возросло на 5 %, а с высоким уровнем увеличилось на 12,5 %.

Результаты повторного выявления умение младших школьников к групповому взаимодействию приведены нами в таблице 12.

Таблица 12

Уровень развития у младших школьников группового взаимодействия на контрольном этапе (n=40)

Баллы	Уровень	Показатель	
		Абсолют. (чел.)	Относит. (%)
1	Низкий	6	7,5
2	Средний	17	42,5
3	Высокий	20	50

То есть в этом случае заметна положительная динамика, так как низкий уровень снизился с 15 до 7,5 %, а средний уровень сократился с 52,5 до 42,5 %, при том, как высокий уровень возрос с 32,5 до 50 %.

Результаты повторной диагностики по методике «Как поступать» (сост. И.Б. Дерманова) нами показаны в таблице 13.

Таблица 13

Отношение младших школьников к нравственным нормам на контрольном этапе (n=40)

Баллы	Уровень	Показатели	
		Абсолютные, чел.	Относительные (%)
0–1 баллов	Низкий	6	15
2 балла	Средний	10	25
3 балла	Высокий	24	60

В этом случае прослеживается очень положительная динамика: низкий уровень сократился с 32,5 до 15 %; средний уровень снизился с 42,5 до 25 %, при том, как показатели высокого уровня возросли с 25 до 60 %.

Далее в таблице 13 покажем общую динамику развития у учащихся начальной школы коммуникативных навыков и умений на контрольном этапе (см. таблицу 14).

Таблица 14

Уровень развития у младших школьников коммуникативных навыков и умений на контрольном этапе (в %)

Уровень	Констатирующий этап	Контрольный этап
Высокий	24,5	12,5
Средний	48	39,5
Низкий	27,5	48

Более наглядно данное соотношение нами показано на рисунке 2.

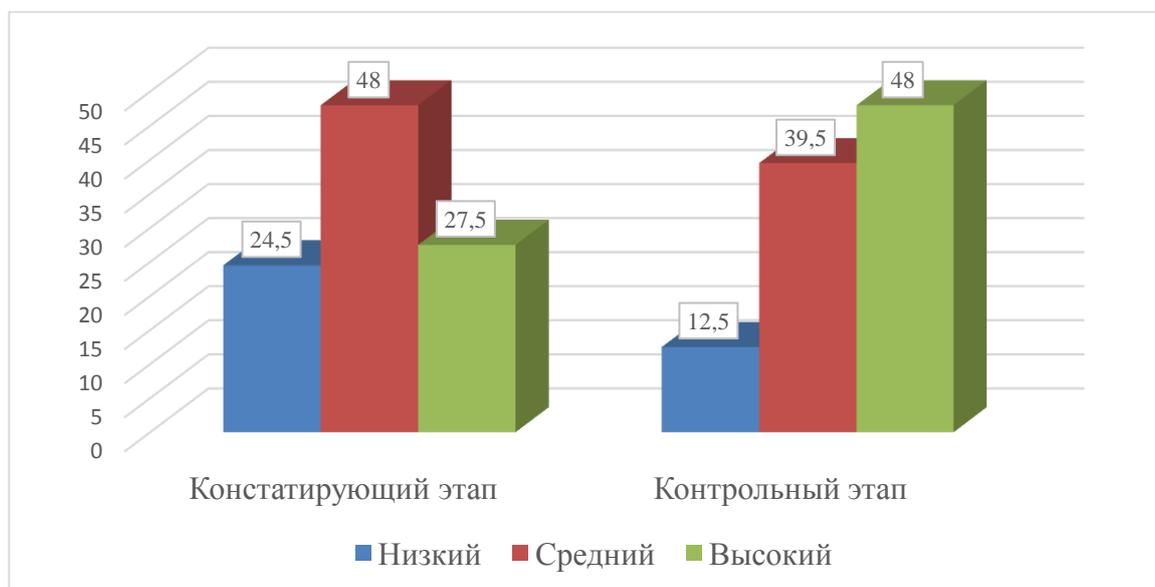


Рисунок 2. Уровень развития коммуникативных навыков и умений младших школьников на констатирующем и контрольном этапах (в %)

Таким образом, после проведения формирующего эксперимента на 12% снизилось число детей, которые практически не слушают своего собеседника и не терпят различные позиции, поэтому принимают сторону одного из персонажей; неспособных логически выстроить письменный текст

и устную речь; показывающих выраженные лексико-грамматические нарушения; не способных договориться, не стремящихся к соблюдению нравственных норм. На 8,5 % снизилось число младших школьников, которые не всегда слушают своего собеседника; понимают возможность наличия разных подходов к оценке ситуации либо предмета и при этом допускающих, что различные мнения могут быть по-своему справедливы или ошибочны, но не способных обосновать свои ответы; показывающих единичные случаи нарушения логической последовательности в тексте, смысловой незавершенности одно либо двух микротем, недостатки в лексико-грамматическом оформлении; способных в совместной деятельности в ряде случаев идти на уступки; имеются нравственные ориентиры, но отношение к нравственным нормам пока еще недостаточно устойчивое.

Наконец на 20,5 % возросли число тех детей, которые умеют слушать собеседника; показывают понимание относительности подходов и оценок к выбору; учитывают разные позиции персонажей; способны высказать и логически обосновать свое мнение; умеют создавать синтаксические и смысловые связи между фрагментами рассказа, применять разные средства письменной для характеристики предмета; владеют грамматическими нормами языка; способны работать согласованно с другими детьми; умеют следить за реализацией изначального замысла; имеют нравственные установки; показывают адекватные эмоциональные реакции, а также устойчивое и активное отношение к нравственным нормам.

В ходе повторной диагностики нами была проведена проверка результатов на уровень статистической значимости различий по параметру «коммуникативные умения» при помощи статистического критерия Уилкоксона. Все данные обрабатывались в статистической программе SPSS десятой версии. Полученные нами результаты показаны в таблице 15.

Оценка значимости различий показателей развития ответственности у младших школьников коммуникативных умений формирующего этапе экспериментальной работы (n=40)

Показатели	Среднее значение для выборки		Уровень значимости $p \leq 0,05$
	До эксперимента	После эксперимента	
Коммуникативные навыки	25,33	20,23	0,000
Социальные навыки	32,20	34,43	0.003

Традиционно принято, что р-уровень корреляции дифференцируется на три следующих уровня:

- $p \leq 0,05 > 0,01$ – это низкая статистическая значимость;
- $p \leq 0,01 > 0,001$ – это средней силы статистическая значимость;
- $p \leq 0,001$ – это высокая статистическая значимость.

Проведенный нами математический анализ показал, что у диагностируемых младших школьников по всем указанным параметрам произошли значительные изменения. Учащиеся после формирующего этапа экспериментальной работы показали высокую статистическую значимость коммуникативных навыков и среднюю статистическую значимость социальных навыков.

Таким образом, можно заключить, что апробация разработанной нами модели психологического сопровождения программы младших школьников с целью развития у них коммуникативной сферы показала свою эффективность. То есть, выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Выводы по главе 2

Для выявления особенностей и уровней развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста в нами было проведено опытно-экспериментальное исследование.

На констатирующем эксперименте было выявлено, что у младших школьников преобладает средний уровень развития коммуникативных умений. Диагностика показала, что многие младшие школьники не всегда слушают своего собеседника. Они допускают, что различные мнения могут быть справедливы или ошибочны, однако не могут четко обосновать свои ответы. У них прослеживаются случаи нарушения логической последовательности в речи, отмечается смысловая незавершенность одной либо двух микротем, встречаются недостатки в лексико-грамматическом оформлении текста. В ряде случаев в совместной деятельности детям сложно идти на уступки. Их оценки поступков, а также эмоциональные реакции вполне адекватны, однако отношение к нравственным нормам пока еще недостаточно устойчивое.

В младшем школьном возрасте вступление ребенка в школу знаменуется перестройкой отношений с родителями, сверстниками и др. У ребенка формируются новые психологические новообразования, которые связаны с активным познанием социальной реальности, способностью контролировать собственное поведение, признанием других людей, развитием навыков рефлексии. Младший школьник переходит на качественно новый уровень в мотивационно-потребностной сфере, появляются социальные мотивы самоутверждения и самосовершенствования.

В качестве основных форм, используемых для развития у учащихся начальной школы с проблемами в коммуникативной сфере при психологическом сопровождении выступают диалоговые, самоаналитические, игровые, а также творческие методы и приемы. Все это нашло отражения в разработанной нами программе по психологическому

сопровождению, которая была апробирована на формирующем этапе экспериментальной работы.

Проведенная повторная диагностика на контрольном этапе экспериментальной работы показала положительную динамику в коммуникативных навыках младших школьников. Данные показатели, а также примененная математическая статистика свидетельствуют об эффективности предложенной нами модели психологического сопровождения младших школьников по развитию у них коммуникативных умения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение значимости общения и взаимодействия учащихся младших классов показало, что в случае, если в этой сфере нет никаких препятствий и проблем, то взаимодействие и общение – это неотъемлемый элемент познания мира, всестороннего развития ребенка и формирования его личности. Исследователями было установлено, что практическая любая малая группа строится на основе взаимодействия, поэтому если взаимодействие отсутствует, то в этом случае нельзя вести речь ни о комфортности внутреннего климата, но об эффективности взаимодействия.

Успешное освоение учащимися начальных классов нового вида деятельности, а также переход к другой социальной позиции актуализирует необходимость формирования у детей социальных и коммуникативных навыков, напрямую связанных с ответственностью и осознанной оценкой своих действий, за способность детей делать правильный выбор в определенных социальных условиях и ситуациях.

Именно в младшем школьном возрасте успешность социального развития определяется: спецификами внутренней позиции учащегося, а также отношением ребенка к новой социальной позиции; сформированностью у учащегося средств, которые необходимы для реализации им позиции школьника непосредственно в совместной учебной деятельности со сверстниками и взрослыми; позицией социального окружения младших школьников и их готовностью к изменению сотрудничества и взаимодействия с непосредственным учетом их новой социальной позиции.

Процесс формирования критериев моральной оценки поступков у младших школьников представляет собой целенаправленное усвоение воспитанниками этических знаний, интериоризация их в личные убеждения, а также формирование на их основе эмоционального отношения к поступкам

и поведению, развитию у индивидов объективной потребности следовать принципам нравственности.

При успешном решении проблемы коммуникации и социализации более успешно протекает и процесс обучения младших школьников, даже если приобретение знаний им дается не так просто. В этом случае очень важно психологическое сопровождение, под которым можно понимать совокупность действий, в результате которых неизменно должны наступить конструктивные изменения в поведении индивида, социальных отношениях, установках на жизненную ситуацию.

С целью выявления особенностей и уровня развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста нами было проведено опытно-экспериментальное исследование, состоящее из констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

На уровне констатирующего эксперимента нами было выявлено, что у младших школьников преобладает средний уровень сформированности коммуникативных умений. Диагностика показала, что многие младшие школьники не всегда слушают своего собеседника. Они допускают, что различные мнения могут быть справедливы или ошибочны, однако не могут четко обосновать свои ответы. У них прослеживаются случаи нарушения логической последовательности в речи, отмечается смысловая незавершенность одно либо двух микротем, встречаются недостатки в лексико-грамматическом оформлении текста. В отдельных случаях в совместной деятельности детям сложно идти на уступки. Их оценки поступков, а также эмоциональные реакции вполне адекватны, однако отношение к нравственным нормам пока еще недостаточно устойчивое.

Возрастные особенности детей младшего школьного возраста по отношению к окружающим имеют особенности: во-первых, вступление ребенка в школу знаменует перестройкой отношений с родителями, сверстниками и др., во-вторых, у ребенка формируются новые психологические новообразования, которые связаны с активным познанием

социальной реальности, способностью контролировать собственное поведение, признанием других людей, развитием навыков рефлексии; в-третьих, младший школьник переходит на качественно новый уровень в мотивационно-потребностной сфере, появляются социальные мотивы самоутверждения и самосовершенствования. Социальные отношения детей значительно расширяются, соответственно и трансформируются социальные представления, которые являются основой социального сознания.

В качестве основных форм, используемых для развития у учащихся начальной школы с проблемами в коммуникативной сфере при психолого-педагогическом сопровождении выступают диалоговые (например, дискуссия, дебаты, игровые, различные коммуникативные тренинги, игровые программы, коллективные творческие занятия), самоаналитических, игровых, а также творческих методов и приемов. Все это нашло отражения в разработанной нами программе по психологическому сопровождению, которая была апробирована на формирующем этапе экспериментальной работы.

Проведенная нами повторная диагностика на контрольном этапе экспериментальной работы показала положительную динамику в коммуникативных навыках младших школьников. Данные показатели, а также примененная математическая статистика свидетельствуют об эффективности предложенной нами модели психологического сопровождения младших школьников по развитию у них коммуникативных умений. То есть, выдвинутая ими гипотеза, что в рамках начального образования у детей могут возникать проблемы в коммуникативной сфере, разрешение которых возможно путем использования различных форм и методов работы с младшими школьниками в процессе психологического сопровождения, в рамках психологического сопровождения будет обеспечиваться реализация дифференцированного и индивидуального подходов; будет формироваться мотивационно-ценностное отношение детей к коммуникативной деятельности с помощью построения мотивирующей

среды, а также обеспечения единства эмоционального, когнитивного, а также поведенческого компонентов личности; будет обеспечиваться включение детей в практико-ориентированную коммуникативную деятельность, которая способствует их самореализации; будет осуществляться реализация организационно-методическое обеспечение, которое основано на поэтапном формировании учащихся начальной школы коммуникативных умений и отношения к себе в качестве субъекта коммуникативной деятельности, – подтвердилась.

В целом поставленные задачи выполнены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для высш. уч. заведений. М.: Аспект Пресс, 2017. 224 с.
2. Баженова В.В. Психология младшего школьного возраста: учеб.-методич. пособие. Глазов, 2016. 43 с.
3. Бакштановский В.И. Моральный выбор личности. М.: АСТ, 2016. 224 с.
4. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков: ПГПИ им. С. М. Кирова, 2014. 232 с.
5. Битянова М.Р. Социальная психология. СПб.: Питер 2010. 368 с.
6. Божович Л.И., Конникова Т.Е. Нравственное формирование личности школьника в коллективе. М., 2016. 244 с.
7. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Воронеж, 2017. 188 с.
8. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличение индекса тревожности при расхождении уровней самооценки и притязаний // Вопр. психологии. 2006. № 1. С. 104–113.
9. Буре Р.С. Воспитание в процессе обучения на занятиях в начальной школе. М.: Просвещение, 2016. 486 с.
10. Вебер Е.П. Моделирование условий формирования статуса младшего школьника // До и после плюс. 2009. № 4. С. 3–6.
11. Власова Н.Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. 2007. № 3. С. 32–50.
12. Возрастная и педагогическая психология / под. ред. В.В. Давыдова. М.: Просвещение, 2009. 285 с.
13. Волкова И.В., Филиппова Л.В. Программа формирования социальной уверенности как качества становящейся личности: учеб.-метод. пособие. М.: МПСИ; Н. Новгород: ННГАСУ: ГХИ, 2016. 106 с.

14. Голованова Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема. СПб.: Спец. лит., 2017. 216 с.
15. Гонина О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие. М.: Академия, 2014. 271 с.
16. Горынина В.С. Психолого-педагогическое сопровождение формирования самосознания у детей и подростков с ОВЗ в инклюзивном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2016. №50-3. С. 259–265.
17. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе. М.: Образование, 2016. 216 с.
18. Дубровина И.В., Акимова М.К., Борисова Е.М. Борисова Рабочая книга школьного психолога. М.: Просвещение, 2016. 388 с.
19. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба. М.: Просвещение, 2017. 264 с.
20. Замищак М.И. Факторы и механизмы становления моральной самооценки младших школьников // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. Новосибирск: СибАК, 2016. С. 65–67.
21. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М.: Акад. проект, 2006. 336 с.
22. Калюжный А.А. Роль учителя в нравственном воспитании школьников. М.: Академия, 2015. 188 с.
23. Коломинский Я.Л., Стрелкова О.В. Психологическая культура детства. М.: Высш. шк., 2015. 312 с.
24. Кудаева И.А. Освоение социального опыта в образовательном процессе. Саранск, 2017. 244 с.
25. Кузьмин Е.С. Психология личности и малых групп. СПб.: Питер., 2017. 129 с.
26. Кузьмина Н.И. Дошкольник и младший школьник: проблемы воспитания и образования. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. 284 с.
27. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. М.: «Сфера», 2017. 462 с.

28. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 2016. С. 80–87.
29. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2016. 320 с.
30. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии М., 2015. 87 с.
31. Марьенко И.С. Нравственное становление личности школьника. М.: Просвещение, 2016. 214 с.
32. Матвеева Л.И Развитие младшего школьника как субъекта учебной деятельности и нравственного поведения. СПб.: Ун-т им. А.И. Герцена, 2009. 146 с.
33. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2018. 640 с.
34. Немов Р.С. Психология. – М.: ВЛАДОС, 2013. 562 с.
35. Пашенко А.К. Развитие нормативного поведения младших школьников: автореф, дис. ... канд. психол, наук. М., 2010. 24 с.
36. Платонов К.К. Занимательная психология. М., 2011. 388 с.
37. Прокофьев А.В. Мораль индивидуального совершенствования и общественная мораль: Исследование неоднородности нравственных феноменов. В. Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2016. 210 с.
38. Психология младшего школьника: учеб.-методич. пособие / авт.-сост. Ю.Е. Водяха, С.А. Водяха. Екатеринбург: УГПУ, 2018. 264 с.
39. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М.: Педагогика, 2016. 117 с.
40. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб., 2017. 646 с.
41. Рудкова С.Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников // Гуманитарные исследования Сибири и Дальнего Востока. 2010. № 1. С. 32–35.

42. Сандабкина Т.Б. Психолого-педагогические особенности формирования нравственных представлений младших школьников // Вестн. Бурятск. гос. ун-та. 2013. № 4. С. 151–156.

43. Сироткина Е.Я. Формирование у младших школьников представлений о нравственном поведении // Начальная школа. 2016. №8. С. 29–32.

44. Скотарева Е.М. Психолого-педагогическая коррекция: теоретико-методологический аспект: учеб. пособие. Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. 72 с.

45. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Холмогорова Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. М., 2013. 264 с.

46. Смирнова Е.О. Ребенок – взрослый – сверстник: метод. рекомендации. М: МГППУ, 2017. 140 с.

47. Сорокоумова Е.А., Молостовая Н.Ю. Психолого-педагогические обоснования регулятивной функции социальной уверенности младшего школьника // Педагогика и психология образования. –2017. № 3. С. 130–135.

48. Социальная психология / под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. М., 2017. 322 с.

49. Счастливая Т.Н., Уланова Н.Ю. Исследование ориентации на социальные нормы у младших школьников в разных образовательных средах // Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития. 2011. С. 72–74.

50. Счастливая Т.Н., Байковская Н.А. Особенности взаимосвязи нравственной нормативности и отношений межличностной значимости у детей младшего школьного возраста // Вестник МГОУ. Сер. «Психологические науки». 2016. №2. С. 5–9.

51. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 2018. 432 с.

52. Фадич Е.В. Педагогические условия актуализации нравственных поступков школьников: 3–5 классы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2004. 24 с.
53. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2016. 31 с.
54. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Просвещение, 2009. 402 с.
55. Цукерман Г. А. Как младшие школьники учатся учиться. М.; Рига: Эксперимент, 2010. 134 с.
56. Чернухина Е.Е. Эмоциональные состояния младших школьников как объект педагогической коррекции // Начальная школа. 2003. № 8. С. 108–110.
57. Шевырева Т.В., Дорошенко О.В. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательном пространстве // Вестник РНУ. 2016. №1. С. 48–50.
58. Штерц О.М. Практика проведения практических занятий для студентов по психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №56-5. С.253–256.
59. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Знание, 2014. 288 с.
60. Якупова Г.Ш. Психолого-педагогические условия формирования коммуникативных умений младших школьников // Вестн. УЮрГУ. 2006. № 3. С. 146–149.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анализ ситуаций речевого взаимодействия с участием детей младшего школьного возраста в аспекте наличия и развития особенностей социальных представлений

Ситуация №1.

День рождения у девочки в классе. Одноклассники дружно поздравляют ее. Одноклассники: Наташа, поздравляем тебя с днем рождения! Желаем, чтобы тебе подарили много подарков, вкусный торт и еще, чтобы у тебя было много денег.

Анализ ситуации. Исходя из данной ситуации можно увидеть по какому принципу для детей младшего школьного возраста определяется значимость того или иного предмета. Много-мало, вкусно-не вкусно и т.д. То есть, если будет мало или не вкусно, то это малозначимо. Так же пожелание о том, чтобы было много денег, говорит о том, что уже в этом возрасте дети понимают значимость денег.

Ситуация № 2.

Две девочки играют на перемене. Они одевают игрушечного медведя в платье.

Учитель: – Девочки, а зачем вы надеваете это платье на мишутку?

Девочки: – Мы хотим, чтобы он был красивым.

Учитель: – А разве этот мишка девочка?

Анализ ситуации. Если брать во внимание то, что девочки одевают мишку-мальчика в платье, может нам говорить о несформированности половой идентификации. Однако девочки знают, что мишка мальчик, значит, версия о несформированности половой идентичности отбрасывается. В этом случае данное поведение характеризуется стереотипным поведением девочек (наряжают кукол), а медведь в этом случае выступил в роли куклы. Так же мы можем видеть, что девочки с помощью игры воспроизводят бытовой сюжет человеческих взаимоотношений.

Ситуация №3.

На уроке технологии дети вырезали снежинки. После звонка, девочка пошла к однокласснице, показать свою снежинку, в этот момент мальчик-одноклассник, выхватил у нее снежинку и стал бегать по классу. Девочка побежала за ним с криком – «Отдай мою снежинку!». Затем мальчика привлек телефон в руках одноклассника, и он, не выпуская снежинки из рук, просит одноклассника поиграть в телефон. На что одноклассник ответил: «Отдашь Милене снежинку, дам поиграть».

Анализ ситуации. Забирая снежинку у девочки, мальчик хотел таким образом пригласить ее поиграть. Милена приняла игру и побежала за ним с криком вернуть снежинку. Тем не менее ситуация могла обернуться и другой стороной, слезами девочки. Далее мы видим, что мальчика заинтересовал телефон одноклассника и здесь он не выхватывает телефон, а просит его дать ему поиграть. Здесь мы можем видеть, что мальчик прекрасно понимает, что забрать можно только у того, кто слабее. Реакция одноклассника, в которой он ставит условие о том, что телефон он даст только в случае, если мальчик отдаст Милене снежинку, говорит о том, что он знает, что девочки слабее мальчиков и их нужно защищать.

Ситуация №4.

На продленке учитель обратила внимание на то, что одна из учениц не делает домашнее задание.

Учитель: – Света, ты почему ничего не делаешь? Я за тебя делать домашнее задание не буду.

Света: – Ну и не надо. Я завтра у подружек спишу.

Анализ ситуации. Света использует грубость, считая, что так она выглядит взрослее. Для усиления своей позиции она ставит условие, что если учитель не поможет ей сегодня, то завтра она спишет задание у подруг. Таким образом, мы видим, что Света понимает, что может влиять на других людей с помощью установки условий. И использует это социальное поведение для достижения своей цели.

Ситуация №5.

В класс зашла учительница.

Учитель: – Ребята, вы помните, что сегодня соревнования по волейболу среди младших классов?

Дети: – Конечно, помним, мы же пойдем болеть за наших.

Анализ ситуации. Здесь мы можем видеть, что дети в классе дружные, так как они идут поболеть за своих. Им не все равно. В целом мероприятия соревновательного характера достаточно интересны для детей младшего школьного возраста. Так же мы видим в этой ситуации доказательство групповой идентификации.

Ситуация №6.

Одноклассники во время перемены играли в карты. Внезапно между ними возник конфликт, в котором одного из мальчиков обвинили в нечестной игре.

Мальчик: – Дима, ты не честно играешь. Сережа, забери у него карты.

Сережа подошел к Диме и забрал у него карты.

Сережа: – В мои карты играют по правилам. Нужно честно играть.

Анализ ситуации. В этой ситуации проявляются особенности игровой деятельности младших школьников, игра с правилами и условиями. Нарушение правил приводит к конфликту. Здесь же мы видим отношение к нравственным требованиям, «Нужно играть честно!». Нарушение данного правила приводит к разрыву социальных отношений с одноклассником.

Ситуация №7.

Перемена, школьный коридор. Мальчик и девочка разговаривают между собой. Незаметно к ним подходит одноклассник. Мальчик обернулся и сказал однокласснику: «Не надо подслушивать. Помнишь, первое правило, не подслушивать».

Анализ ситуации. В данной ситуации мы можем видеть желание одноклассника стать невидимым свидетелем чужого разговора. Это свидетельствует о том, что у ребенка сформировано представление о том, что

он имеет право вторгнуться в личное пространство другого человека, не получив на это согласие. Реакция второго мальчика «Не надо подслушивать» говорит нам о том, что ребенок понимает, что имеет право на конфиденциальность разговора. Второй фразой: «Помнишь первое правило, не подслушивать», дает сигнал однокласснику о том, что подслушивать нельзя, так как это выглядит некрасиво и ставит одноклассника в неловкое положение перед девочкой. Тем не менее, здесь мы видим и сигнал о том, что, если одноклассник явно представит себя, он может стать участником их разговора. Таким образом, мальчик понимает, что таким образом можно повлиять на поведение одноклассника.

Ситуация №8.

Из разговора мальчика с учителем.

Мальчик: – Я, когда вырасту, хочу работать юристом.

Учитель: – Интересно, а почему именно юристом?

Мальчик: – А потому что юристы у людей все забирают себе.

Анализ ситуации. Из данного диалога мы видим, что у ребенка уже сложилось представление о профессиональном мире и более подробно о профессии юриста. Он считает, что главная задача юриста все забрать себе и именно это его привлекает в этой профессии. Возможно, мальчик знает о том, что существуют способы легкой добычи денег, не прилагая особых усилий.

Ситуация №9.

Между двумя девочками.

Алина – А я в Питере была!

Кристина: – Я тоже была.

Алина – А в Москве?

Кристина: – И в Москве тоже.

Алина: – Ты меня обманываешь. Я тебе не верю.

Кристина: – А вот и была, давай поспорим? Я была и в Питере, и в Москве, а еще мы с мамой в Турцию ездили.

Анализ ситуации. В этой ситуации мы видим характерное для данного возраста социальное положение, которое измеряется не в качестве, а в количестве. То есть Кристина не рассказывает о своих впечатлениях, о путешествии, а указывает на количество поездок. Второе, что мы видим, это то, что Алина не верит словам Кристины, а значит, она имеет представление о том, что не всегда люди говорят правду, а значит это нужно ставить под сомнение.

Ситуация №10.

Одноклассницы играют на перемене. У двух девочек новые куклы, третья тоже хочет играть с ними, но такой куклы у нее нет:

– Будешь играть снами? У тебя есть кукла?

– У меня нет такой. Я просила маму купить мне такую же, ведь они есть у всех, но она не купила.

Анализ ситуации. Глядя на своих одноклассниц, девочка считает, что у всех девочек должны быть куклы. Ей не нравится, что отсутствие куклы ставит ее в неравное положение с теми девочками у кого такие игрушки есть. То есть она отличается от всех. В какой-то степени она понимает, что наличие куклы может ее сделать интересной для одноклассниц.

Ситуация №11.

Разговор двух девочек:

Первая девочка: – Почему ты мне все время говоришь, что делать? То это сделай, то другое. А сама, почему ничего не делаешь?

Вторая девочка: – Я тебя не слышу.

Анализ ситуации. В этой ситуации первая девочка отстаивает свое право на самостоятельное принятие решений, на свое, личное мнение и независимость.

Ситуация №12.

Урок математики. Девочка увидела, что сосед по парте приготовил не ту тетрадь, и закричала на весь класс:

– Дарья Владимировна, а Миша тетрадь в линейку приготовил.

Анализ ситуации. Девочка уверена, что она может контролировать других людей. Она так же знает, как обратить на себя внимание. В данном случае она применяет «ябедничество», таким образом, сигнализируя о том, что поведение Миши не соответствует установленному порядку в классе.

Ситуация № 13.

Мария собирается в школу и берет вместе с ранцем еще и маленькую сумочку, в которую кладет телефон, деньги и личные вещи. У нее спрашиваю, зачем ей эта сумочка, разве все нельзя уложить в ранец? Мария отвечает, что, конечно, все вместится, но деньги и телефон нужно носить при себе, чтобы не украли, а в маленькой сумочке это удобно.

Анализ ситуации. Здесь мы видим, что Мария к ценным вещам относит деньги и телефон. Она понимает, что для сохранности их необходимо носить с собой. Из данной ситуации мы так же видим, что у девочки сформировано понятие об опасности окружающего мира, и что нужно быть бдительной, что бы тебе ни нанесли материальный ущерб.

Ситуация № 14.

Разговор двух девочек.

Первая девочка: – Из всех предметов мне больше всего нравится технология. Здесь можно что ни будь сделать.

Вторая девочка: – А мне нравится только играть.

Анализ ситуации. Анализируя данный диалог, мы видим, что для детей младшего школьного возраста более всего привлекательны те виды деятельности, в которых виден быстрый результат. Его можно показать близким и получить похвалу.

Ситуация №15.

Учитель физкультуры после урока заводит детей в класс.

Учитель: – Так, сейчас я буду выставлять отметки и тем, кто болтал на уроке, я снижу отметку.

Дети: – Нет, не надо снижать, мы больше не будем разговаривать на уроке.

Учитель: – Ну, хорошо, на этот раз прощу, но в следующий раз обязательно снижу.

Анализ ситуации. Здесь мы видим, что для детей очень важен оценочный результат. Угрожая детям снизить результат, учитель вызывает негативные эмоции у детей. Здесь мы видим и соревновательный компонент, и значимость учебной деятельности и главное ее успешности.

Ситуация №16.

Дочь рассказывает маме. Сегодня на уроке технологии мы делали поделки. Учительница сказала, что моя поделка самая лучшая и похвалила меня. А вот Дамир сделал самую плохую поделку. Ему учительница объясняет, как делать, а он ничего не понимает. Это, потому что он не русский. Он вообще ничего не понимает, что она ему говорит.

Анализ ситуации. В данной ситуации мы видим, что ребенок делает акцент на себе и на своем однокласснике, особо выделяя информацию о том, что у нее получилось лучше всех. Похвала учителя является поводом для того, чтобы похвастать перед мамой. В этом возрасте оценка родителей для ребенка имеет большое значение, ребенок использует любой повод для подтверждения своей значимости. Так же мы видим, что у девочки вызывает недоумение по поводу того, что одноклассник никак не может понять то, что от него требует учитель. И объясняет это тем, что он не русский. Данная оценка дает нам право утверждать о не сформированности у ребенка представлений о существовании других национальных культур, об их культуре и самооценности.

Ситуация №17.

Учительница в классе сказала ребятам, что все желающие могут записаться на футбол. Записаться можно прямо сейчас у нее. Один мальчик подошел к учителю и попросил его записать, а потом радостно закричал: “Ура, пацаны, я иду на футбол!”

Анализ ситуации. В этой ситуации мы видим значимость для ребенка возможности заниматься футболом. Он понимает, что занятие футболом

престижно и это в дальнейшем вызовет авторитет среди сверстников. Так же мы можем видеть сформированность половой идентификации, ведь несмотря на то, что в футбол играют и женщины, все же этот вид спорта считается мужским.

Ситуация № 18.

Разговор двух одноклассниц:

Первая: – Когда я вырасту, то Виталик (старший брат) мне купит машину.

Вторая: – А почему ты ее себе сама не купишь?

Первая: – Ну, Виталя же старше меня, значит, он вырастет быстрее, чем я и деньги начнет зарабатывать раньше. Поэтому он мне и купит машину.

Анализ ситуации. В этой ситуации мы видим то, что у младшей сестры уже сформированы определенные ценности и в этом случае это машина. Во-вторых, видно, что девочка понимает, что для покупки машины нужны деньги, и их нужно заработать. В-третьих, здесь прослеживается уверенность девочки в своем брате. Она полагается на него и уверена, что он купит ей машину.

Ситуация № 19.

Ситуация в школе, возле медицинского кабинета. Мальчик спорит с медсестрой:

– Я не буду ставить прививку от гриппа.

– Почему? А если ты заболеешь?

– У нас в классе почти все отказались делать, а Настя сделала и сказала, что это больно.

Анализ ситуации. В этой ситуации мы видим, что ребенок еще не осознает себя как самостоятельное образование и ее поступки диктуются общим настроением группы. Для нее важна не личная безопасность, а возможность быть такой как все, не выделяться из них. Групповое мнение является ведущим при аргументации своего поведения при столкновении с взрослым.

Ситуация №20.

Из разговора учителя и ученицы

Девочка – Я когда вырасту, куплю себе квартиру и сделаю ремонт в розовом цвете и с сердечками.

Анализ ситуации. Ребенок понимает, что пока она находится в материальной зависимости от родителей и сама не в состоянии, что-либо себе купить. Так же мы можем видеть, что у ребенка сформирована ассоциация, что розовый цвет, цвет девочек. Делая акцент на цвет и декор сердечками, девочка дает нам понять о сформированности половой самоидентификации.

Ситуация №21.

Два мальчика бегают на перемене по коридору. Один догоняет другого и говорит:

– Ты почему убегаешь? Маленького человека боишься?

Анализ ситуации. Мы видим, что у ребенка сформировано понятие о том, что чем меньше человек, тем меньше он несет угрозы и бояться его не надо. Так у ребенка сформированы нормативные и не нормативные эмоции, которые он либо вызывает, либо нет.

Ситуация № 22.

Мальчик качается на стуле и внезапно падает с него. Все вокруг смеются, а одна девочка говорит: – Он специально упал, что бы на него обратила внимание старшеклассница. Она ему нравится.

Анализ ситуации. Из данной ситуации мы видим, что ребенок понимает, что для того, чтобы привлечь внимание объекта симпатии необходимо выделиться из общего окружения. Это может стать стимулом для дальнейшего общения с понравившейся девочкой.

Ситуация №23.

Мальчики играют в школьном дворе.

Один поднимает палку и кричит: – О, палка, как в Майнкрафте. Другой мальчик отвечает: – Ты что, вообще?! Это не Майнкрафт, это реальная жизнь. Здесь таких палок не бывает.

Анализ ситуации. Все чаще мы замечаем, что дети младшего школьного возраста, да и не только, зависимы от компьютерных игр. В данном случае это Майнкрафт, которая весьма популярна среди детей. Эта игра о том, как нужно выживать в суровом мире. И он переносит виртуальную реальность в реальный мир. Другой мальчик видит разницу виртуального и реального мира и не понимает, как можно это сравнивать. Для него это выглядит глупо.

Ситуация №24.

Разговаривают взрослый мальчик и девочка помладше.

Мальчик: – А тебе нравится сериал “Молодежка”? Ты его смотришь?

Девочка: – Нет, не смотрю.

Мальчик: – Не нравится?

В разговор вмешивается младшая сестра мальчика.

– Вова, ну что ты пристал, Арина же девочка, а девочкам могут и не нравиться такие сериалы.

Анализ ситуации. Для того, чтобы было понятно, необходимо напомнить о том, что сериал Молодежка о спорте и о жизни хоккеистов. Вмешавшаяся девочка понимает, что подобные темы могут быть интересны мальчикам, но не интересны девочкам. То есть у ребенка уже сформированы понятия о мужских и женских характеристиках.

Ситуация №25.

Разговаривают две подружки с параллельных классов:

Первая – Ирина, а у вас класс дружный?

Вторая – Да, дружный.

Первая – Ты со всеми общаешься?

Вторая – Только с девочками хорошо общаюсь, а с мальчиками не общаюсь, их очень много, целая толпа. Мне некогда с ними общаться.

Анализ ситуации. Вторая девочка использует понятие “время”, как оправдание тому, что она не общается с мальчиками. Но истинная причина, скорее всего, кроется в страхе девочки перед мальчиками, что выражается в слове “толпа”.

Ситуация №26.

Мальчик и девочка играют с игрушкой.

Мальчик бьет игрушку повторяя: – Плохой, плохой заяц.

Девочка: – Не бей его, он хороший.

Мальчик: – А я говорю плохой.

Девочка: – Хороший, у него завтра будет день рождения и ему исполнится пять лет.

Анализ ситуации. Обе ситуации характеризуются психологической мотивацией, связанной с личным жизненным опытом. Мальчик наказывает зайца (бьет) за то, что он плохой. У ребенка сформировано понятие, что плохие поступки должны быть наказаны и с помощью битья тоже. Девочка, наоборот, говорит, что он хороший, потому что завтра у него день рождения. Значит, понятие плохой, хороший, у ребенка ассоциируется конкретно с какими-либо ситуациями. День рождения хороший праздник, значит и заяц хороший.

Ситуация №27.

Подготовка к уроку физкультуры. Ребята в зале. Учителя пока нет. Один мальчик предлагает одноклассникам: – Давайте, кто дольше всех простоит на голове на мате, тот выигрывает 500 рублей.

Дети с радостью соглашаются.

Анализ ситуации. Здесь мы так же видим то, что у детей развит соревновательный характер, они понимают, что в соревнованиях должен быть один победитель. К тому же материальное поощрение усиливает их интерес. Мальчик, предложивший денег, понимает, что с помощью денег можно управлять поведением других.

Ситуация №28.

Мальчик играет в карты. К нему подходит одноклассник и просит тоже поиграть, но получает отказ и отходит. К мальчику подходит другой одноклассник и спрашивает: – Почему ты не даешь Данилу поиграть?

– Потому что это мои карты, я за них деньги заплатил. Кому хочу, тому и дам.

– Ну тогда и играй в них один.

Анализ ситуации. В этой ситуации мы видим, что мальчик, хозяин карт, не хочет давать свою вещь другим, потому что за нее заплачены деньги. Возможно, это бережливость и страх порчи купленной вещи, а возможно просто жадность. Негативной окраской в этой ситуации выступает то, что мальчик считает, что раз вещь принадлежит ему, то только он может распоряжаться, кому он даст в нее поиграть. Второй негативной окраской является обида второго мальчика, и она проявляется в высказывании о том, что он может один сидеть и играть. Этой фразой он дает понять первому мальчику, что жадность может привести его к одиночеству.

Ситуация №29.

Девочка сидит, играет в телефон, не может пройти уровень в игре. Вторая наблюдает за ней. Через некоторое время она говорит: – Главное здесь соблюдать правила. Если их соблюдать, тогда не трудно будет пройти этот уровень.

Анализ ситуации. Фраза ребенка о том, что в игре главное соблюдать правила указывает нам на то, что у девочки есть представление о том, что выполнение определенных правил дают возможность достигнуть поставленных целей. Но вмешательство в игру одноклассницы говорит нам о том, что для вмешавшейся девочки не существует понятия о том, что каждый свои цели достигает по-своему. Кто-то соблюдением определенных правил, а кто-то поиском альтернативных решений.

Ситуация №30.

Разговаривают два одноклассника.

Первый – Ты знаешь, сколько этажей в моем доме?

Второй: – Не знаю, а сколько?

Первый: – Не скажу, попробуй, угадай!

Второй: – Ну не знаю, может 10?

Первый: – Нет, ты что, намного больше.

Анализ ситуации. Количественный, а не качественный показатель для детей младшего школьного возраста является измерением социального статуса. Поэтому преувеличение довольно часто наблюдается в разговорах детей.

Ситуация №31.

На уроке рисования девочка рисует рисунок. Учительница подходит и спрашивает:

– Настя, что это ты рисуешь?

– Я рисую подарок на день рождения.

– А чей это день рождения?

– Папин. У него сегодня день рождения и я подарю ему этот рисунок.

– А что хочешь пожелать папе?

– Я ему пожелаю счастья и здоровья.

Анализ ситуации. Из данной ситуации видно, что у ребенка сформировано понятие о праздничных датах. Конкретно это день рождения и что в этот день принято делать подарки. Учитель своим вопросом направляет девочку на мысль о том, что кроме материального подарка можно подарить еще и словесные пожелания. Своим ответом девочка так же показывает, что она это понимает и желает счастья и здоровья, т.е. общепринятые пожелания, которые касаются не только ее папы, но и всех людей в целом.

Ситуация № 32.

Несколько мальчиков играют в карты.

Между двух из них возникает ссора. Третий мальчик вмешивается в конфликт, с предложением: – Давайте поиграем в другую игру. Один из ссорившихся мальчиков отвечает: – Нет, давайте дальше играть в карты. Я больше не буду ссориться.

Третий мальчик: – Нет, чтобы не ссориться, мы не будем играть в карты.

Анализ ситуации. В этой ситуации можно увидеть три стороны социального поведения. Первая, это ссора, в которой мальчики показывают умение отстаивать свое мнение, хоть и не совсем правильно. Данный метод приводит не к разрешению конфликта, а к его усугублению. Вторая сторона, это поведение вмешавшегося мальчика, который понимает, что конфликт можно исчерпать, убрав причину раздора. Третья сторона это манипулятивное поведение одного из ссорившихся мальчиков, который обещает, что он не будет ссориться, стараясь надавить на участников разговора. Тем не менее, это ему не удастся, так как третий мальчик твердо знает, что исчерпать конфликт можно будет только исключив из игры карты.

Ситуация № 33.

Мальчик в классе громко крикнул: – Кто хочет поиграть в мой телефон?

На его предложение отозвалось достаточно много детей.

Анализ ситуации. Здесь мы очень наглядно видим то, как наличие гаджетов может повысить авторитет среди одноклассников. Для детей младшего школьного возраста это очень значимо. Более того, чем больше игр в телефоне, тем больше авторитет ребенка среди ровесников.

Ситуация №34.

Мальчик обращается к своей старшей сестре: – Марина, меня все время обижает мой одноклассник. Он меня постоянно задирает, и я не знаю, что мне делать. Если я его ударю, ему будет больно. Но я ему уже столько раз говорила, не лезь ко мне, а он не понимает.

Анализ ситуации. У ребенка сформировано понятие того, что конфликт можно решить с помощью слов, а с помощью силы его решать неправильно, потому что это причинит боль. Но жизненный опыт пока не позволяет найти нужные слова, и в поисках альтернативного решения конфликтной ситуации, девочка прочит помощи у своей старшей сестры.

Ситуация №35.

Разговаривают две подружки, младшая и постарше.

Младшая: – Ты знаешь Вера, за мной бегают один мальчик, Макаровский Ваня.

Старшая: – Подожди, Наташа, ты же мне рассказывала совсем про другого мальчика, Свиридова Матвея?

Младшая: – Ну, Матвей, это мой любовник! Только ты никому не говори, ладно?

Анализ ситуации. В первом случае мы видим абсолютное доверие младшей сестры к старшей. Она доверяет ей свои секреты. Далее мы видим, что младшей сестре знакомы такие понятия как «любовник» и это ситуация для нее вполне приемлема. Она, не смущаясь, говорит об этом своей сестре. Хотя стоит отметить, что в слово «любовник» ребенок, конечно же, не вкладывает взрослого смысла, для нее любовник, это человек, который в нее влюблен. Но она использует это слово для того, чтобы привлечь внимание своей сестры и максимально приблизиться к миру взрослых.

Ситуация № 36.

Два мальчика на перемене толкаются. Один говорит другому: – Давай по-мужски поговорим.

Анализ ситуации. Здесь мы видим сформированность половой идентификации и понимание в различии мужского и женского поведения. В мужской среде принято выяснять отношения с помощью силы, и ребенок применяет эти знания в конфликтной ситуации.

Ситуация №37.

Девочки сидят за одной партой. У одной из них тетрадь, она ее рассматривает и листает. Это вызывает интерес у соседки по парте, и она спрашивает: – А что у тебя в этой тетради?

– Наклейки, и рисунки разные.

– А мне можно посмотреть?

– На. Посмотри.

Анализ ситуации. Здесь мы видим, что коммуникация строится на основе общего интереса, к какому-либо предмету. В данном случае это тетрадь с рисунками и наклейками.

Ситуация № 38.

После уроков мама забирает сына из школы и он ей рассказывает:

Сын: – К нам сегодня пришла новая учительница по музыке. Она, почему-то такая злая. Она все время на всех кричала. Как будто она ненормальная.

Мама: – И на тебя кричала?

Сын: – Нет, на меня не кричала, а на других, да.

Анализ ситуации. В этом случае мы видим, что ребенок знаком не только с речевым поведением, но и может определить состояние человека по мимике и жестам и интонации голоса. Так же ребенок понимает, что подобное поведение ненормально для человека, и он дает ей оценку «ненормальная». То есть у ребенка есть понятие общепринятых норм поведения. Тем не менее, ребенок выделяет тот момент, что учительница на него не кричала, что дает ему право выделиться среди других и повысить свою значимость в глазах родителя.

Ситуация №39.

Девочка – Знаешь, когда я стану взрослой я буду работать и получать миллион рублей. Каждый месяц.

Мама: – А зачем тебе так много денег, что ты с ними будешь делать?

Дочь: – А я мама тебе квартиру куплю, Максимке (брат) тоже квартиру куплю и еще машины вам куплю, ну и просто денег вам дам.

Мама: – Ух, ты, понятно. Ну, вот смотри, ты квартиры и машины нам с Максимкой купила, но у тебя же все равно будет много денег, ты что с ними дальше делать будешь?

Дочь: – А дальше я буду их тратить на себя. Себе куплю квартиру и машину, много красивых вещей и вкусные продукты.

Анализ ситуации. Здесь мы видим, что у ребенка данного возраста есть понятие о будущем, что в нем имеет ценность, деньги, квартира, машина. Но ребенок пока еще не понимает, что для получения этих благ есть много препятствий, которые нужно преодолеть. В ее понимании пока это еще все легко и просто. Так же мы можем отметить, что материальное благо близких людей у девочки стоит на первом месте, т.е., сначала квартиру, машину, маме и Максимке, а потом уже себе. Это характеризует ребенка как сопереживающего человека, она понимает, что маме трудно самой заработать на квартиру, поэтому она хочет вырасти и помочь маме.

Ситуация №40.

На уроке технологии девочка делает из бумаги журавлика и приносит учителю, чтобы показать свою работу. Тут же подходит другая девочка и говорит, ты зачем мою идею себе присвоила. Это я тебе показала, как журавлика делать, и я хотела его учителю показать.

– Ничего ты мне не показывала, отвечает первая девочка, я сама умела этого журавлика делать.

Анализ ситуации. Как уже говорилось ранее, детям данного возраста характерно желание получения моментального результата, так как это они могут продемонстрировать и учителю, и родителям, и подругам. Все это повысит их статус в глазах всех значимых людей. Поэтому эти девочки стараются приписать себе первенство изготовления игрушки. Мы не можем знать действительно ли одна девочка научила другую делать игрушку, но можем сделать предположение о сформированности у одной из девочек понятия, что для достижения цели все средства хорошо, в том числе и выдача чужой идеи за свою.

Ситуация №41.

Ситуация в школьной столовой.

Перемена, во время которой обедают младшие школьники. У кассы очередь. В это время забегают ученик старших классов и, отталкивая

малышню, встает вперед очереди. Тогда один мальчик трогает его за руку и говорит: – Зачем ты толкаешь маленьких. Встань в очередь и купи себе еду.

Анализ ситуации. В этой ситуации мы видим, что у ребенка младшего школьного возраста сформированы общепринятые морали, не обижать младших и слабых, уважать других. Это о многом говорит, ибо в этом возрасте у детей личные потребности чаще преобладают над общими. Так же мы можем видеть, что ребенок не испугался старшего ученика и вступился за своих сверстников. Хороший мальчик!

Ситуация № 42.

Дети классом ходили в цирк. Во время представления разыгрывался телефон. Влад, придя домой расплакался от того, что телефон не достался ему. Мама спрашивает: – Влад ты почему плачешь?

Влад: – Я хотел выиграть телефон.

Мама: – Зачем он тебе. У тебя же есть.

Влад: – А я бы его папе подарил.

Мама: – У папы тоже есть.

Влад: – А этот был лучше, чем у папы. И папа бы очень обрадовался.

Анализ ситуации. В этой ситуации мы видим, что ребенок был настроен на выигрыш, и когда его не получил, сильно расстроился. В сознании ребенка сложилось понятие, что порадовать папу можно только дорогим подарком, он не понимает, что радость можно доставить и по-другому, именно поэтому он и плачет. Скорее всего, в этой семье любовь родителей выражается через покупку вещей, поэтому и у ребенка сложился такой стереотип поведения, любовь можно получить за подарки.

Ситуация №43.

Две девочки рассматривают альбом с цветными картинками. На одной из них изображен фрукт.

Первая девочка: – А почему он такой большой? Разве фрукты такие бывают?

Вторая девочка: — Это же всего лишь картинка. Здесь могут быть разные фрукты и большие, и маленькие.

Анализ ситуации. Размер нарисованного фрукта вызывает сомнение у ребенка, так как, он не совпадает с реальным представлением ребенка о данном предмете. Напротив, вторая девочка проявляет свои знания о том, что на картинке можно нарисовать все, что угодно и даже несуществующие предметы. На этом примере мы видим, насколько социальное сознание может быть неравномерным среди детей одного возраста.

Ситуация №44.

На перемене дети играют в классики. В сторонке стоит мальчик. Девочка обращается к нему: — Вить, ты что стоишь, пойдём с нами играть в классики.

Витя: — Я не играю в девчачьи игры.

Анализ ситуации. Данная ситуация показывает нам то, что у мальчика сформирована половая самоидентификация, и он видит различие между мальчиковыми и девчачьими играми. Подобным поведением он причисляет себя к мужчинам, но данное понятие у ребенка пока еще гипертрофированно. Он категорически отказывается принимать участие в играх с девочками, боясь того, что его признают девчонкой.

Ситуация №45.

Девочки на перемене демонстрируют свои умения. Одна из них встает на «мостик». Вторая говорит, я тоже умею его делать. Первая отвечает, покажи.

— Не буду, говорит вторая, здесь слишком грязно.

Анализ ситуации. Здесь желание детей продемонстрировать свои умения, что позволит поднять свой авторитет среди сверстников. У второй девочки разум преобладает над желаниями, и она отказывается от демонстрации своих умений из-за того, что пол грязный. Здесь мы видим, что у второй девочки чувство самозначимости не зависит от мнения сверстников

и ради их внимания, она не будет делать то, что ей неприятно, в данном случае, касаться руками грязного пола.

Ситуация №46.

Две одноклассницы:

Ира: – Катя. Смотри, какой цветок у меня получился.

Катя: – И правда, очень красивый. И цвет такой яркий.

Анализ ситуации. Наблюдая за поведением девочки, демонстрирующей рисунок, мы видим, что девочка имеет представление о значимости продуктов своей деятельности. Она знает, что их можно показать и заслужить похвалу. Так же мы видим, что для девочки слово «ярко» является значимым словом. Ибо этим словом, обозначается все красивое.

Ситуация №47.

На перемене дети играют. Один мальчик очень грубо всех обзывает. Девочка ему задает вопрос:

– Данил, зачем ты так обзываешься? Данил отвечает: – Привыкайте дети, сейчас такой мир, жестокий.

Анализ ситуации. Социальное сознание этого ребенка построено на жестокости и грубости. Он всем своим поведением демонстрирует это понимание мира и более того, старается другим навязать свое видение. Для этого ребенка преобладание грубой силы единственная возможность выжить.

Ситуация № 48.

Мама с сыном в магазине. Ребенок требует у мамы купить игрушку. Мама отказывает.

Ребенок: – Вы мне с папой вообще ничего не покупаете.

Мама: – Как это не покупаем, мы вот только тебе купили новый телефон, гидроскутер, разве этого мало?

Анализ ситуации. Характерная черта детей данного возраста в кратковременной ценности желаемого предмета. Они хотят определенную вещь, когда получают ее, очень радуются, не расстаются с ней. Но как только

в поле его зрения попадает новая вещь, ценность предыдущей сразу же утрачивается.

Ситуация №49.

Девочка получила в тетради тройку за выполненную работу. Прямо на глазах учителя она вырывает лист из тетради.

Учитель: – Лиза, ты зачем вырвала листок из тетради?

Лиза: – Я не хочу, чтобы мама с папой увидели. Если они увидят, то будут меня бить и не отпустят на улицу.

Анализ ситуации. Страх ребенка перед наказанием толкает её на поиски средств избежать его. В качестве приемлемого действия она выбирает уничтожение листка из тетради. Такая форма поведения ребенка основана на страхах перед родителями.

Ситуация №50.

Во время перемены первоклассник убегает от своего одноклассника, так сильно, что падает. Учитель помогает ему встать и спрашивает: – Дима, ну зачем ты так бегаешь?

Дима: – А потому что Сережка бежит за мной, бьет меня и пинает.

Анализ ситуации. Ребенок понимает, что бегать по школе нельзя, поэтому ищет оправдание своему поведению. Он обвиняет своего одноклассника в том, что он его обижает. Таким образом, ребенок в своем понимании присоединяется к точке зрения педагога. Однако у ребенка сформированы и негативные формы поведения, позволяющие переложить ответственность за свои проступки на плечи другого человека.

Особенности социальных представлений и их развитие в младшем
школьном возрасте

Особенности социального сознания. Развитие особенностей социального сознания детей младшего школьного возраста.

Границы коммуникативной ситуации. Выражается в представлении об удержании коммуникативной ситуации партнерами. Обозначают их для окружающих, регулируют ход диалога, представляют свою роль в конкретных коммуникативных ситуациях.

Социальные правила. Ребенок имеет представление о социальных правилах и выражает их в индивидуализации, введением личных правил и условий по отношению к социальному окружению для поддержания коммуникации.

Выбор форм речи, как социально обусловленных. Выражается в представлениях о разнице жалобы и ябедничества. Жалоба отражает личную невозможность справиться с ситуацией нарушения правил другими. Ябедничество – нарушение ведения учебной деятельности другим ребенком.

Представление о социальном статусе и его детерминантах. Выражаются представлениями о социальном превосходстве на основе оценки возможностей людей, а также количественными показателями социально значимых для детей признаков.

Границы реальностей. Перенос виртуального пространства в реальный мир. Представление о возможности осуществлять поведение, соответствующее виртуальному пространству.

Значимость социальной оценки, одобрения. Необходимость продемонстрировать результаты своей деятельности, значимому взрослому. Возможность построения диалога на основе демонстрации своего продукта деятельности. Возможность представления себя как о субъекте самооценки, возможность сравнения и оценка компетентности своей и других. Представление себя в роли автора идей и результата групповой деятельности.

Необходимость обозначать это в коммуникации в группе и для сторонних наблюдателей.

Отношение к представителям разных культур. Выражается в принижении возможностей и способностей представителей других национальностей и культур.

Гендерные роли и их содержание. Понимание мужских и женских ролей. Мужчина – сильный пол, женщина – слабый пол.

Отстаивание своей позиции. Выражение своей позиции, самостоятельности, независимости. Необходимость их отстаивать.

Деньги и материальные ценности. Выражается в представлении о значимости денег для существования человека. Понимание о том, что их количество является социальным превосходством. Возможность применения денег в соревновательных действиях. Доминирование среди сверстников за счет гаджетов. А также возможность манипулирования сверстниками с помощью предметов, имеющих для детей значение.

Честность. Оценка других посредством этого сверхценного качества. Честность равно понятию «правило». Возможность инициирования конфликта по поводу «нечестности» другого.

Значимость деятельности. Значимость учебной деятельности, соревновательности и успешности в ней.

Дети – родители. Выражается в необходимости вызывать положительные эмоции у родителей благодаря своим успехам в учебной и дополнительной деятельности. Возможность удивить подарком. Скрыть от родителей ситуацию вызывающую негативную эмоцию родителей. Возможности и ограничения в манипулировании взрослыми.

Я – взрослый. Представление себя, как взрослого обусловлено представлениями о взрослом поведении. Позиционирование себя, как независимого человека. Характерная форма поведения для взрослых привлекает внимание.

Оценка людей. Оценка людей, по внешним, физическим данным. На этой основе строится взаимодействие.

Представление о социальном мире. Развивается в связи с жестоким обращением и формировании понятия о жестких отношениях, как норме. Необходимость ориентировать в этом других детей.

Профессия. Представления о профессии в большинстве случаев основываются на «поверхностной» визуальной и рече-языковой информации о реализации человека в профессии.

Групповые занятия психологического сопровождения младших школьников

1. Тема занятия «Знакомство».

Цель – развитие у детей навыков общения, формирование положительного эмоционального настроя и благоприятной атмосферы принятия каждого. Повышать сплоченность коллектива школьников, учить их понимать чувства других, по возможности оказывать поддержку и сопереживать; формировать навыки сотрудничества; учить школьников доверять друг другу.

Содержание занятия:

1. Приветствие.
2. Знакомство
3. Упражнение «Доброе животное»
4. Упражнение «Приклей пяточок»
5. Игра «Узнай по голосу»
6. Игра «Ласковое имя»
7. Рефлексия

Прощание

2. Тема занятия «Узнай себя».

Цель – знакомство со спецификой работы в группе; принятие правил группы; расширение представлений детей о самих себе и других; создание необходимой игровой доверительной атмосферы в группе.

Содержание занятия: Ритуал приветствия «Здравствуй Я, мой любимый». Упражнения для первичного знакомства «Мой сказочный герой». Упражнения на создание атмосферы доброжелательности и соучастия «Привет! Ты мне нравишься!». Сочинение концовки рассказа «Случай в лесу». Упражнение «Шустрики – мямлики». Упражнение «Ручеек по выбору». Рефлексия.

3. Тема занятия «Адекватное отношение детей к другому».

Цель – раскрепощение детей, формирование у них понимающего отношения к другим детям.

Содержание занятия: Ритуал приветствия.

Музыкотерапия, цветотерапия, игровая терапия.

Отгадывание, кто был нарисован, его характеристика по невербальным признакам. Обсуждение результатов. Рефлексия.

4. Тема занятия «Дружеский шарж, портрет, фотография».

Цель – создание ситуации общения и принятия другого ребенка.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Шаржи, карикатуры и портреты людей; Музыка. Беседа о разнице шаржа, карикатуры и портрета человека; Рисование дружеских шаржей с их последующим обсуждением; Сравнение портретов людей; Обсуждение и подведение итогов.

5. Тема занятия «Путешествие начинается».

Цель – формирование навыков комфортного общения.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Проведение этюда «Зеркало»

3. Сказочная игра «Страна фантазия».

4. Проведение с детьми игры-инсценировки «Болото».

5. Релаксация

6. Тема занятия «Учимся общаться».

Цель – развитие у учащихся коммуникативных навыков. Снятие у детей замкнутости и скованности. Развитие связной речи. Формирование у школьников самоконтроля за речью. Привитие детям навыка общения со взрослыми и сверстниками.

Содержание занятия.

Необходимо оборудование: несколько игрушечных телефонов, опорные карточки с образцами начала фраз.

Ход занятия: Приветствие. Игра «Знакомство»; Игра «У меня зазвонил телефон»; Упражнение на отработку интонационной выразительности речи; Игра «Детская радиопередача»; Чтение сказки К. Чуковского «Федорино горе». Участники читают с интонацией. Игра «Достань мяч». Работа над неречевыми средствами коммуникации. Рефлексия. Прощание.

7. Тема «Как мы можем общаться».

Цель – повышение социальной и коммуникативной активности детей; привитие им правил общения.

Содержание занятия: Ритуал приветствия.

Аудио и видеозаписи по теме занятия.

Беседа об основных этических правилах общения;

Игровое упражнение «Узнай другого по вопросу»;

Обсуждение рассказа взрослого.

8. Тема «Мальчик, который не умел играть».

Цель – формирование у младших школьников умения понимать друг друга.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия.

2. Проведение этюда «Чувства»

3. Проведение игры-размышления «Уметь играть с другими».

4. Релаксация

9. Тема «Почему люди ссорятся».

Цель – познакомить детей с понятием «конфликт»; определить поведение в конфликтной ситуации; обучение детей способам выхода из конфликтной ситуации.

Содержание занятия.

Необходимое оборудование: плакат с правилами, мяч.

Ход занятия: Приветствие. Введение в тему. Театрализованная игра «Мудрая сова и упрямые козлики»; Игра «Разожми кулак»; Игра «Толкалки без слов»; Игра «Да и нет». Рефлексия. Прощание.

10. Тема «Что такое дружба».

Цель – создать положительное и дружественное настроения в коллективе. Способствовать сплочению детей.

Содержание занятия.

Необходимое оборудование: таблицы «друг» и «дружба»;

большая иллюстрация с изображением друзей; магнитофон, аудиозапись с музыкой.

Ход занятия: Приветствие; Беседа о дружбе; Театрализованно-ролевая игра «Если случилась беда». Игра «Добрые пожелания волшебников» (5 мин). Рефлексия. Прощание.

11. Тема «Учись дружить».

Цель – формирование у учащихся навыков конструктивного группового взаимодействия; способствовать преодолению имеющихся в общении барьеров; совершенствование навыков общения; повышение самооценки школьников; осознание детьми важности и необходимости дружеских взаимоотношений; помочь ребятам осознать, какие именно качества необходимы в дружбе.

Содержание занятия.

Необходимое оборудование: мяч либо игрушка; пословицы и поговорки о дружбе; ручки или карандаши, листы бумаги; материалы к упражнению «Что важно для дружбы».

Ход занятия: Приветствие. Чтение и обсуждение сказки В.Г. Сутеева «Кораблик». Беседа о дружбе. Упражнение «Мой идеальный друг». Рефлексия. Прощание.

12. Тема занятия «Умное предложение».

Цель – расширить знания о соответствии причины и следствия; увидеть общее и частное; развитие навыка оценивания себя и других.

Содержание занятия.

1. Организационная часть:

- приветствие;
- игра «Настроение в цвете».

2. Основная часть:

- упражнение «Составь предложение». Детям предлагаются наборы слов, из которых дети составляют предложения. Совместно выбираются: самое красивое предложение, самое быстро составленное предложение, самое правильное предложение.
- игра «Неоконченное предложение». Детям предлагается закончить предложения на тему «Моя школа».

3. Рефлексия:

- игра «Настроение в цвете»;
- обсуждение на тему «Что было легко, а что сложно?»;
- упражнение «Шкала роста».

13. Тема «Когда всем весело, а одному грустно».

Цель – учить детей сопереживать друг другу, воспитывать дружелюбие, умение различать и понимать эмоциональные состояния.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Разминка. Пантомимы и рисунки. Дети учатся сочувствовать, оказывать поддержку, узнавать разные виды эмоций человека. Стараются их изобразить. Дети оживленно выполняют задание. Дружелюбно относятся друг к другу.

Упражнение «Настроение». В конце проводится рефлексия.

14. Тема «Вместе всегда интересно».

Цель – повышение уровня открытости, доверия, эмоциональной свободы, сплоченности группы.

Содержание занятия.

Реквизиты: повязка на глаза, веревка, мяч, газета для каждого.

Ритуал приветствия. Невербально поздороваться, как инопланетяне.

Упражнение. Напряжение расслабление (учит детей расслабляться, снимает напряжение). Обсуждение. Смогли ли вы сконцентрироваться? «Я понял...» «Я почувствовал...»; Упражнение «Путаница» Обсуждение. Какое у вас настроение. Рефлексия. Прощание.

15. Тема «Это я».

Цель – обучение конструктивному диалогу.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Репродукции и фотографии на фоне природы, музыка. Дети занимаются своим любимым видом творческой деятельности; Анализируются полученные результаты; Рассматривание фотографий и репродукций и их обсуждение. Рефлексия.

16. Тема «Ассоциации».

Цель – раскрепощение детей и преодоление страха, формирование умения общаться, снятие зажатости.

Содержание занятия.

1. Ритуал приветствия.
2. Проведение этюда «Сравнение»
3. Сказочная игра «Ассоциации».
4. Проведение игры «Фантазия».
5. Релаксация.

17. Тема «В мире чувств».

Цель – формирование представление о чувствах.

Создание положительного эмоционального настроения и атмосферы принятия каждого, побуждение каждого отдельного ребенка к самораскрытию через спонтанное творчество. Понимание другого.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Проведение упражнения «Встреча эмоций». Игра «Чего Я боюсь». Чтение и последующий анализ Д. Бретт «История про Энни (застенчивость)». Проведение игры «Я хороший». Упражнение «Назови свои сильные стороны». Рефлексия. «Сказочные домики».

18. Тема «Чувства – это важно».

Цель – формирование навыка понимания чувств окружающих. Развитие чувства собственного достоинства, формирование адекватной самооценки, избавление от негативных качеств.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Упражнение «Мышь в мышеловке». Чтение и анализ сказки Андерсена «Дюймовочка». Упражнение «Назови свои сильные стороны». Упражнение «Групповая сказка». Упражнение «Запрещённое движение» с музыкальным сопровождением. Рефлексия «Сказочные домики».

19. Тема «Нарисуй себя».

Цель – осознание ценности и уникальности личности каждого, формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя, своей внешности, развитие желания нравиться себе и другим, способствовать и другим людям, способствовать раскрепощению ребенка.

Содержание занятия: Ритуал приветствия.

Анализ сказки Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок».

Проведение упражнений «Это я теперь!» и «Веселая зарядка».

Рисунок «Я в будущем» с последующим обсуждением.

Проведение игр «Хвасталки» и «Дизайнеры». Рефлексия.

20. Тема «Я во времени».

Цель – расширение зоны актуального социального сознания учеников; акцентирование внимания ребенка на роли человека в социуме, особенностях изменения этой роли с возрастом.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Дети рисуют себя в прошлом, настоящем времени, а также будущем. Обсуждение результатов.

21. Тема «Все в моих силах».

Цель – развитие чувства уверенности в себе, в собственных силах, актуализация потенциалов ребенка. Формирование у учащихся умения общаться.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Проведение игр «Какой Я. Выбери», «Я – лев» и «Зайки и слоники». Рисунок «Я могу» с последующим обсуждением. Проведение упражнений «Чемодан в дорогу» и «Новоселье». Рефлексия.

22. Тема «Научись любить себя».

Цель – принятие себя таким, какой я есть, развитие чувства уникальности собственной личности; уверенности в себе, в собственных силах, актуализация достоинств ребенка.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Упражнение «Рыбаки и рыбки». Чтение и обсуждение сказки «Сказка о маленьком ежике».

Рисунок «Как мы боремся с трудностями» с последующим обсуждением. Проведение упражнений «Я – разный» и «Повтори за мной». Проведение игры «Придумай себе имя». Рефлексия.

23. Тема «Какой я?».

Цель – закрепление знаний об основных составляющих «Я» – образа, побуждение каждого ребенка к самораскрытию через спонтанное творчество.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Упражнение «Говорят не только слова». Чтение и анализ сказки «Заяц с рюкзаком». Проведение игры «Ругаемся овощами». Разыгрывание ситуации. Рисование «Это я тебе». Проведение упражнений «Какой я? Выбери», «Закончи предложение». Рефлексия.

24. Тема «Все грани моего я».

Цель – развитие самосознания, самовыражения, понимание других сверстников, а также взрослых людей. Побуждение каждого ребенка к самораскрытию через спонтанное творчество.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Игра «Свет мой, зеркальце, скажи». Проведение упражнений «Закончи предложение» и «Соломинка на ветру». Сочинение сказки про человека (по имени ребенка). Рефлексия.

25. Тема «Я на самом деле».

Цель – формирование положительных эмоциональных реакций в отношении себя, своей внешности, желания нравиться себе и другим людям, развитие чувства уверенности в себе, в собственных силах, раскрепощение ребенка.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Проведение игр «Похвалилки», «Конкурс хвастунов» и «Я справлюсь». Проведение упражнений «Я такой, какой я есть» и «Танец на стуле». Игра. Чтение и беседа по рассказу Д. Бретт «История про Энни». Рефлексия.

26. Тема «Я и мои качества».

Цель – развитие адекватной самооценки, исследование своих положительных качеств, обучение детей адекватным способам и приемам выражения негативных эмоций, техникам конструктивного решения конфликтов в диаде и группе.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Чтение и последующий анализ сказки Андерсена «Дикие лебеди». Проведение игр «Чьи качества?», «Мешок хороших качеств», «Мои плюсы и минусы» и «Волшебный стул». Проведение упражнений «Цветные звуки моего тела», «Комплименты» и «Арам-зам-зам». Рефлексия.

27. Тема «Я и другие».

Цель – развитие у учащихся умения общаться, а также развитие адекватной самооценки, формирование умений давать и принимать обратную связь в необычной форме, побуждение каждого ребенка к самораскрытию через спонтанное творчество.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Проведение игр «Я и другие», «Назови эмоцию», «Мой портрет глазами группы», «Парное

рисование», «Ласковое имя». Проведение упражнений «Скульптура» и «Лучи хороших качеств». Чтение и последующая беседа по рассказу «Маленькая рыбка». Рефлексия.

28. Тема «Я уверен в себе».

Цель – познание своего, не выявленного потенциала, формирование адекватной самооценки, развитие уверенности в своих способностях, развитие представлений о своих положительных качествах.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Чтение и последующий анализ сказки Шарля Перо «Золушка». Свободное рисование под музыкальное сопровождение. Проведение игр: «Самый – самый» и «Подари карточку». Проведение упражнений: «Автопилот». Упражнение «Театр», «Встаньте в круг по...». Рефлексия.

29. Тема занятия «Я попробую».

Цель – повышение у младших школьников самооценки.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Тренинг «Я не боюсь творить»; Творческая работа детей. Подведение итогов.

30. Тема «Добро и зло».

Цель – способствовать формированию у учащихся представлений о добре и зле; расширить кругозор учащихся; воспитывать у них доброе отношение к окружающим людям, стремление совершать добрые поступки.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Беседа о добре и зле.

Рассмотрение конкретных ситуаций. Игра «Мой выбор». Оценка отдельной ситуации. Рефлексия.

31. Тема «Дерево доброты».

Цель – развитие и расширение у учащихся представлений о таких понятиях, как: добро, зло, доброта, а также моральный поступок, бескорыстие; воспитывать у ребят доброжелательные отношения к окружающим.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Игра «По ступенькам доброты». Обсуждение конкретной ситуации. Рисунок «Дерево доброты». Рефлексия.

32. Тема «Добро и зло – как отличить».

Цель – формирование нравственных представлений. Привития коммуникативных навыков.

Содержание занятия: Ритуал приветствия. Обсуждение качеств Ильи Муромца и других исторических героев, которые являются актуальными во все времена. Составление перечня «Что добро и зло для меня». Выработка «Кодекса Добра и Зла». Оценка героев поведения Григория Остера из книги «Вредные советы». Рефлексия.

Лист нормоконтроля

Выпускная квалификационная работа выполнена мной, Даниловой Екатериной Александровной, самостоятельно, оригинальность текста соответствует требованиям, предъявляемым к такого рода работам, и подтверждается справкой об оригинальности текста, сформированной системой проверки «Антиплагиат», объем работы составил 119 страниц.

Тема ВКР: Психологическое сопровождение развития коммуникативных умений младших школьников.

Обучающийся


(подпись, дата)

25.06.20

Данилова Е.А.
(расшифровка подписи)

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер



(подпись, дата)

25.06.2020

Легалкина Т.Н.
(расшифровка подписи)