

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 социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Боровик Виктория Васильевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

Направление подготовки: 37.04.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы
Психологическое консультирование и психотерапия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

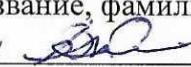
06.12.2024 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

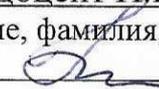
06.12.2024 

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Н.Г. Иванова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

06.12.2024 

(дата, подпись)

Обучающийся В.В. Боровик

(фамилия, инициалы)

06.12.2024 

(дата, подпись)

Красноярск, 2024

РЕФЕРАТ

Структура магистерской диссертации: состоит из введения, трех глав, выводы по главам, заключения, библиографического списка в количестве 101 источник, приложения. Основное содержание работы изложено на страницах в количестве 165 стр., включая таблицы и графики.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

1. Провести аналитический обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.

2. Подобрать и описать диагностические методики, выявить особенности коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать психологическую программу формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, проверить ее эффективность.

Объект: коммуникативные умения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: психологическая программа формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Гипотеза исследования: коммуникативные умения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи недостаточно сформированы. Разработанная нами психологическая программа окажет положительное влияние на формирование коммуникативных умений у данной категории испытуемых.

В исследовании использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические: изучение и анализ научной литературы по проблемы исследования.

2. Эмпирические психодиагностические методы.

3. Статистические – количественная и качественная обработка результатов, анализ эмпирических данных.

В психологическом исследовании применялись следующие **методики**:

1. Диагностика коммуникативных навыков «Рукавички» Г.А. Цукерман.

2. Диагностика коммуникативных навыков «Мой друг» Г.Р. Хузеева.

3. Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеева.

4. Диагностика коммуникативных навыков Н.Е. Веракса.

Теоретической основой явились: в исследовании проблемы развития коммуникативных умений у младших школьников с нарушением речи мы опираемся на труды авторов А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина и др., рассматривающих речь как средство общения. Работы, посвященные речевым нарушениям в трудах Т.В. Визель, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, А.С. Цветкова. Поискам методов работы с детьми с тяжелым нарушением речи занимались Т.В. Ахутина, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.А. Петровская, П.В. Растенникова и др.

Новизна исследования: заключается в разработке программы по формированию коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования: определяется тем, что анализ психолого-педагогической литературы по выбранной теме позволит уточнить понятие коммуникативные умения, выделить основные направления способов и методов работы с учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования: разработанная психологическая программа может быть использована в практической деятельности педагогами-психологами для формирования коммуникативных

умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

База исследования: исследование было проведено на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 7», г. Красноярск. В эксперименте участвовали обучающиеся 1 – х классов в количестве 40 человек, в возрасте 7 – 8 лет. В исследовании принимали участие обучающиеся с заключением ПМПК с диагнозом «тяжелые нарушения речи», далее ТНР.

Этапы проведения исследования: исследование проводилось в период с 2022 г по 2024 г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (сентябрь 2022 – июнь 2023 г.) – выбор темы исследования и изучение психолого-педагогической литературы; определение цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования; написание теоретической главы.

Второй этап (сентябрь 2023 – октябрь 2023 г.) – подбор методов и методик по проблеме исследования; диагностика особенностей коммуникативных умений учащегося младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Третий этап (ноябрь 2023 – март 2024 г.) – разработка и реализация психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Четвертый этап (апрель 2024 – июнь 2024 г.) – проведение повторной диагностики, обработка и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, оценка эффективности проведенной психологической программы.

Пятый этап (сентябрь 2024 – ноябрь 2024 г.) –написание выводов и заключения результатов исследования. Оформление текста работы.

По теме диссертации опубликованы статьи:

1. Боровик В.В. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении адаптации детей-инофонов в образовательном учреждении

//Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Армавир, 19 мая 2023 года. — Киров: издательство МИЦИТО URL: <https://mcito.ru/publishing/epub/collections?view=748> — С. 195 — 198.

2. Боровик В.В. Особенности коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи: сборник трудов конференции. / В.В. Боровик // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практич. конф. (Чебоксары, 12 нояб. 2024 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – С. 234 – 236.

3. Боровик В.В. Формирование коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. // Всероссийская научно-практическая конференция «Образование и семья в контексте устойчивого развития». (Чебоксары, 11-12 декабря 2024 г.) (В печати)

ABSTRACT

Structure of the Master's Thesis: The thesis consists of an introduction, three chapters, conclusions for each chapter, a conclusion, a bibliography with 101 sources, and an appendix. The main content of the work is presented over 165 pages, including tables and graphics.

Objective of the Research: To theoretically substantiate, develop, and experimentally verify the effectiveness of a psychological program for developing communication skills in elementary school students with severe speech impairments.

Tasks:

1. Conduct an analytical review of the psychological and pedagogical literature on the research problem, determine its current state.
2. Select and describe diagnostic methods, identify the features of communication skills of primary school students with severe speech impairments.
3. Develop a psychological program for the formation of communication skills of primary school students with severe speech impairments, check its effectiveness.

Object of Research: Communication skills of elementary school students with severe speech impairments.

Subject of Research: The psychological program for forming communication skills in elementary school students with severe speech impairments.

Research Hypothesis: Communication skills of elementary school students with severe speech impairments are insufficiently developed. The psychological program developed by us will have a positive effect on the formation of communication skills in this category of subjects.

Research Methods Used:

1. **Theoretical:** Study and analysis of scientific literature related to the research problem.
2. **Empirical:** Psychodiagnostic methods.

3. **Statistical:** Quantitative and qualitative processing of results, analysis of empirical data.

Psychological Techniques Used in the Study:

1. Diagnosis of communication skills "Gloves" by G.A. Tsukerman.
2. Diagnosis of communication skills "My Friend" by G.R. Khuzeyeva.
3. Experimental situation "Coloring" by G.R. Khuzeyeva.
4. Diagnosis of communication skills by N.E. Veraksa.

The theoretical foundation of the study is based on the works of authors A.A. Bodalev, L.S. Vygotsky, A.A. Leontiev, M.I. Lisina, and others, who consider speech as a means of communication. Works dedicated to speech disorders include those by T.V. Vize, A.N. Kornev, A.R. Luria, A.S. Tsvetkov. The search for methods to work with children with severe speech impairments has been undertaken by T.V. Akhutina, V.P. Glukhov, N.S. Zhukova, L.A. Petrovskaja, P.V. Rastenikova, and others.

Novelty of the Research: is the development of a program to develop the communication skills of primary school students with severe speech impairments.

Theoretical Significance of the Research: It is determined by the fact that an analysis of psychological and pedagogical literature on the selected topic will help to clarify the concept of communication skills, identify the main directions of methods and techniques, and better understand the problem of developing communication skills in elementary school students with severe speech impairments.

Practical Significance of the Research: The developed psychological program can be utilized in the practical activities of teachers and psychologists to enhance the communication skills of elementary school students with severe speech impairments.

Research Base: The research was conducted at the municipal budget educational institution "Gymnasium No. 7" in Krasnoyarsk. The experiment involved 40 students from the first grade, aged 7-8 years, including students diagnosed with "severe speech impairments" as per the PMPC conclusion.

Stages of the Research Conducted: The research was conducted from 2022 to 2024 and consisted five stages:

The first stage (September 2022 - June 2023) - the choice of the topic of research and the study of psychological and pedagogical literature; determination of the purpose, object, subject, hypothesis and objectives of the study; writing a theoretical chapter.

The second stage (September 2023 - October 2023) - selection of methods and techniques for the study problem; diagnostics of peculiarities of communication skills of a primary school student with severe speech disorders.

The third stage (November 2023 - March 2024) is the development and implementation of a psychological program for the formation of communication skills for primary school students with severe speech impairments.

The fourth stage (April 2024 - June 2024) - re-diagnosis, processing and comparative analysis of the results of the stating and control stages of the experiment, assessment of the effectiveness of the psychological program.

Fifth stage (September 2024 - November 2024) - writing the conclusions and conclusions of the study results. Design of the text of the work.

Publications Related to the Dissertation Topic:

1. Borovik V.V. On the issue of psychological and pedagogical support for the adaptation of children with non-native language in educational institutions // Professional growth of teachers in special and inclusive education in the context of the digital transformation of modern education: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference, Armavir, May 19, 2023. — Kirov: Publishing House MICITO URL: <https://mcito.ru/publishing/epub/collections?view=748> — Pp. 195-198.

2. Borovik V.V. Features of communicative skills in younger school-aged children with severe speech impairments: Conference proceedings. / V.V. Borovik // Technopark of Universal Pedagogical Competencies: Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference (Cheboksary, November 12, 2024) /

Ed. board: Zh.V. Murzina [et al.] — Cheboksary: ID "Sreda", 2024. — Pp. 234-236.

3. Borovik V.V. Formation of communication skills of primary school children with severe speech impairments //All-Russian Scientific and Practical Conference "Education and the Family in the Context of Sustainable Development." (Cheboksary, December 11-12, 2024) (In print)

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	9
1.1. Аналитический обзор понятия коммуникативные умения в психолого- педагогической литературе	9
1.2. Особенности формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	16
1.3. Средства и методы формирования коммуникативных умений, учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	26
Вывод по главе 1	34
ГЛАВА II ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	36
2.1. Организация, методы и методики исследования	36
2.2. Констатирующий эксперимент и его анализ	39
Вывод по главе 2	55
ГЛАВА III ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	58
3.1. Теоретико – методологические основы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	58
3.2. Содержание психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи	60
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	70
Вывод по главе 3	98
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
БИБЛИОГРАФИЯ	105
ПРИЛОЖЕНИЯ	117

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном обществе коммуникативные умения играют ключевую роль в социализации и успешной адаптации личности. Младший школьный возраст является важным периодом для психологического благополучия ребенка, так как именно здесь закладывается активный процесс формирования социальных связей и обмен информацией.

Под коммуникативными навыками понимаются способы выполнения каких-либо речевых действий, от которых зависит готовность индивида к общению. Общение может рассматриваться как коммуникативная деятельность. Речь – одна из важнейших психических функций, она играет большую роль в регуляции поведения и деятельности ребёнка.

В своем исследовании Л.С. Выготский подчеркивал, что основная роль речи у детей заключается в налаживании связи с окружающей реальностью. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выделяет обязательные умения и навыки, которые обеспечивают коммуникативность учащихся. В первую очередь ставит задачи формирования у выпускников начальной школы способность слушать и понимать собеседника, а также аргументировать свою позицию.

Важно отметить, что развитие коммуникативных умений является особенно значимым вопросом для учащихся с тяжелыми нарушениями речи (ТНР). У них процесс овладения речевым общением происходит позже, чем у других детей, и отстает от нормы. Младшие школьники испытывают значительные трудности в взаимодействии со сверстниками и взрослыми, что может снижать уровень их самооценки и приводить к эмоциональным нарушениям.

Множество исследователей, таких как Н.Н. Бутусова, Л.В. Бенедиктова, Л.С. Волкова, В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, Э.А. Каверова,

А.И. Коваленко, а также Р.И. Лалаева, В.С. Мухина, Е.В. Парфенова, Л.Ф. Спирина уделяли внимание развитию коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Они подчеркивают, что дети с серьезными отклонениями в речевом развитии представляют собой особую группу, где слух остается нормальным, не нарушен интеллект, однако у них наблюдаются значительные речевые дефекты, особенно влияющие на их психическое развитие. Это приводит к отставанию в формировании вторичных процессов, что создает трудности в усвоении учебного материала и социальной интеграции. У таких детей также отмечаются нарушения в эмоционально-волевой сфере: непостоянство интересов, сниженная наблюдательность и мотивация, агрессивность и неуверенность в себе.

Таким образом, проблема формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми речевыми нарушениями остается крайне актуальной. Это связано с недостаточной эффективностью традиционных методов направленных на формирование коммуникативных умений. Увеличение данной категории школьников в образовательных организациях ставит запрос специалистам в необходимости создания более современных психологических программ развития, разработке эффективных подходов к обучению коммуникативным умениям, а также улучшению их качества жизни, успешной социализации и адаптации в обществе.

Объект исследования – коммуникативные умения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования – психологическая программа формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного

возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи:

1. Провести аналитический обзор психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.

2. Подобрать и описать диагностические методики, выявить особенности коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3. Разработать психологическую программу формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, проверить ее эффективность.

Гипотеза исследования – коммуникативные умения учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи недостаточно сформированы. Разработанная нами психологическая программа окажет положительное влияние на формирование коммуникативных умений у данной категории испытуемых.

Для решения поставленных задач использовались **методы:**

1. Теоретические: изучение и анализ научной литературы по проблеме исследования.

2. Эмпирические психодиагностические методы.

3. Статистические – количественная и качественная обработка результатов, анализ эмпирических данных.

В психологическом исследовании применялись следующие **методики:**

1. Диагностика коммуникативных навыков «Рукавички» Г.А. Цукерман.

2. Диагностика коммуникативных навыков «Мой друг» Г.Р. Хузеева.

3. Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеева.

4. Диагностика коммуникативных навыков Н.Е. Веракса.

Теоретико-методологической основой исследования стали: труды

авторов по проблеме развития коммуникативных умений у младших школьников с нарушением речи (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Е.С. Лагунина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская, Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина и др.), рассматривающих речь как средство общения. Теория деятельности, как система теоретических положений и методологических принципов (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев и др.). Научно – методологические подходы и поиски методов работы развития коммуникативных умений учащихся с нарушениями речи в изучении авторов (Т.В. Ахутина, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.А. Петровская, П.В. Растенникова и др.).

База исследования: исследование было проведено на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 7», г. Красноярск. В эксперименте участвовали обучающиеся 1 – х классов в количестве 40 человек, в возрасте 7-8 лет. В исследовании принимали участие обучающиеся с заключением ПМПК с диагнозом «тяжелые нарушения речи», далее ТНР.

Этапы проведения исследования: исследование проводилось в период с 2022 г по 2024 г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (сентябрь 2022 – июнь 2023 г.) – выбор темы исследования и изучение психолого-педагогической литературы; определение цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования; написание теоретической главы.

Второй этап (сентябрь 2023 – октябрь 2023 г.) – подбор методов и методик по проблеме исследования; диагностика особенностей коммуникативных умений учащегося младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Третий этап (ноябрь 2023 – апрель 2024 г.) – разработка и реализация психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Четвертый этап (май 2024 – июль 2024 г.) – проведение повторной диагностики, обработка и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, оценка эффективности проведенной психологической программы.

Пятый этап (август 2024 – ноябрь 2024 г.) – написание выводов и заключения результатов исследования. Оформление текста работы.

Новизна исследования: заключается в разработке программы по формированию коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Теоретическая значимость исследования: определяется тем, что анализ психолого-педагогической литературы по выбранной теме позволит уточнить понятие коммуникативные умения, выделить основные направления способов и методов работы с учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Практическая значимость исследования: разработанная психологическая программа может быть использована в практической деятельности педагогами-психологами для формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

По теме диссертации опубликованы: Результаты диссертационной работы были изложены в виде статей:

1. Боровик В.В. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении адаптации детей-инофонов в образовательном учреждении //Профессиональный рост педагогов специального и инклюзивного образования в условиях цифровой трансформации современного образования: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Армавир, 19 мая 2023 года. — Киров: издательство МИЦИТО URL: <https://mcito.ru/publishing/epub/collections?view=748> - С. 195 - 198.

2. Боровик В.В. Особенности коммуникативных умений детей

младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи: сборник трудов конференции. / В.В. Боровик // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практич. конф. (Чебоксары, 12 нояб. 2024 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – С. 234 – 236.

3. Боровик В.В. Формирование коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. // Всероссийская научно-практическая конференция «Образование и семья в контексте устойчивого развития». (Чебоксары, 11-12 декабря 2024 г.) (В печати)

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии в количестве 101 источника. Включает 12 приложений. Текст работы изложен на 156 страницах и проиллюстрирован на 12 рисунках и в 14 таблицах.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

1.1. Аналитический обзор понятия коммуникативные умения в психолого-педагогической литературе

Изучение коммуникативных умений в современной психологии и педагогике является одним из ключевых направлений. В эпоху информации и технологического прогресса проблема повышения эффективности общения становится особенно актуальной, направления исследования в области формирования и развития коммуникативных умений является важным и востребованным [53, с. 196].

Коммуникация и общение пронизывают множество сфер человеческой жизни, обладая таким разнообразием, что это создает новые научные перспективы для их анализа. В результате наблюдается значительный рост количества публикаций, посвященных таким понятиям, как «общение», «коммуникация», «коммуникативные навыки», «навыки общения», а также связанные с ними понятия, включая «язык», «речь», «языковые знания, умения, навыки» [49, с. 30].

Согласно новейшему психолого-педагогическому словарю, термин «коммуникация» имеет более широкий смысл, чем понятие «общение». Данный процесс, включает обмен данными между различными системами, как живой, так и неживой природой, а также в рамках общества. Коммуникация воспринимается как важный элемент социального взаимодействия, поскольку действия каждого человека происходят в контексте прямых или косвенных отношений с другими людьми [63, с. 320].

Социологи и психологи рассматривают коммуникацию как способ обмена передачи информации между людьми, а также обмен данными в

обществе с целью воздействия на социальные процессы. В своих исследованиях Ф.И. Шарков подчеркивает, что коммуникация – это процесс общения, в ходе которого люди обмениваются мыслями, чувствами, поведенческими моделями и знаниями [90, с. 10].

Передача информации происходит с использованием различных знаковых систем. Существует два основных вида коммуникации: вербальная и невербальная. Вербальная коммуникация основана на использовании речи и требует знания языка. Невербальная коммуникация, которая включает в себя жесты, мимику, позы и интонацию, играет не менее важную роль [92, с. 128]. Хотя вербальная коммуникация более разнообразна и богата по сравнению с невербальной, они не могут полностью заменить друг друга. Речь является наиболее универсальным средством коммуникации, позволяющим кодировать и декодировать информацию [29, с. 280].

Коммуникативная деятельность включает передачу социально-исторического опыта, обмен мыслями и переживаниями, а также умения убеждать собеседника. Основные функции коммуникации включают управление, информирование, эмоциональное воздействие и установление контактов [100, с. 15]. Управленческая функция является наиболее ведущей, поскольку основной целью коммуникации является намерение ее участников повлиять друг на друга, воздействовать на поведение другого [77, с. 77].

В исследованиях Е.А. Завалко, речь, состоящая из лексических, грамматических и фонетических элементов, позволяет наиболее полно передавать коммуникативное содержание между ее участниками. Невербальные формы коммуникации включают жесты и мимику [35, с. 15].

Настоящий процесс общения охватывает одновременно несколько его форм, при этом выбор способов, каналов и стиля общения определяется индивидуальными характеристиками его участников [24, с. 45].

Социальные психологи А.К. Болотов, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская выделяют различные ее виды:

Интерперсональная коммуникация заключается в взаимодействии между людьми, представляя собой процесс достижения взаимопонимания. Он требует согласования ключевых принципов использования символов, что закреплено в культурных нормах, традициях и правилах поведения, выработанных обществом. Обычно такая форма общения имеет временные рамки и проявляется спонтанно. Значительными аспектами являются речь, язык, а также общие интересы и взгляды участников.

Институциональная коммуникация отражает экономические, социальные и политические аспекты структуры общества. Она включает в себя разнообразные формально признанные сообщества: профессиональные организации, образовательные учреждения и семейные круги.

Интернет-коммуникация – общение протекает в онлайн – режиме и в письменной форме. В данном случае вербальные и паравербальные средства практически отсутствуют. Использование интернет коммуникации может привести к отрыву от реальной жизни, однако также имеет возможности позитивного развития отдельных способностей и мотивационной сферы.

Убеждающая коммуникация – это процесс установления согласия с помощью логического аргументирования. Она включает в себя использование техник аргументации, настойчивости, обращения к авторитету.

Суггестивная коммуникация (эмоциональная) – это преднамеренное и не основанное на аргументах влияние на собеседника или группу людей. Данный процесс реализуется на некритическом восприятии информации со стороны аудитории, носит односторонний характер и не предполагает равенства в позициях участников общения.

Ритуальные коммуникации – не требуют от одного из участников способности убеждать, а также отсутствия реакции на попытки убеждения. Эффективность таких форм общения зависит от того, насколько участники владеют ситуацией, включая ритуалы приветствия и прощания, их умение ориентироваться в этих процессах, а также от уровня ритуальной

компетентности всех вовлеченных сторон.

Формальные коммуникации – подразумевают соблюдение ролей и правил поведения между участниками. В таком общении отсутствует личностное вовлечение, не затрагиваются значимые для собеседника темы, и сам процесс общения осуществляется автоматически.

Деловые коммуникации – процесс взаимодействия деловых партнеров, направленный на организацию производственной, научной, педагогической деятельности и оптимизацию совместных действий [12, с. 16].

Личностные коммуникации – представляет собой психологическое и межличностное взаимодействие, удовлетворяющее базовые потребности человека в общении, понимании и эмоциональной поддержке.

Разрушающие коммуникации – оказывают деструктивное воздействие на процесс общения и его участников через манипуляцию и агрессию, с целью побудить другого к действию или подавлению его активности.

Агрессивная коммуникация – это речевой акт, который замещает физическую агрессию и проявляется наступательным и доминирующим стилем общения. Это проявляется в форме критики, оскорблений манипуляций, где устанавливается превосходство [93].

Нейтральные коммуникации – не содержат агрессивных нападков на собеседника и не удовлетворяют базовые человеческие нужды в признании и любви. Здесь осуществляется компромисс, и достигаются соглашения по спорным вопросам. Участники избегают нравоучений и категоричных мнений.

Конвенциональная коммуникация – стандартизирована и безлична, права и обязанности не зависят от их носителей. Она происходит в соответствии с установленными нормами и традициями, функционируя в рамках четко определенных ограничений.

Поддерживающая коммуникация – обогащает внутренний мир участников, удовлетворяя их потребности в общении, понимании и эмоциональной поддержке. Участие в таком общении способствует

психическому здоровью и стабильности.

Эмпатическая коммуникация – характеризуется межсубъектным взаимодействием, где оба партнера понимают и поддерживают друг друга. Доверительные отношения способствуют более эффективной коммуникации.

Диадическая коммуникация – основана на субъективных отношениях между партнерами, включает сопереживание и активное слушание. Здесь происходит ослабление защитных барьеров и стремление к искреннему общению [12, с. 27].

Интимно-личностная коммуникация – возможна только в условиях равенства между партнерами и их заинтересованности в установлении доверительного контакта. Ценность такого общения в эмоциональных переживаниях и близости между участниками [14, с. 235].

В ходе коммуникации между участниками устанавливаются субъект-субъективные связи, которые способствуют сознательному владению определенной деятельностью «умению» [1, с.81].

В своих исследованиях Л.А. Ауходеева выделяет несколько взаимосвязанных групп коммуникативных умений:

- Социально-психологические умения, которые включают навыки построения отношений в рамках деятельности и общения.

- Навыки коммуникативно-организаторские, которые гарантируют последовательное осуществление этапов управленческого цикла: проектирование, обучение и мониторинг.

- Интегрированные коммуникативные умения помогают адаптироваться к ситуации общения, слушать и понимать собеседника, а также управлять своим поведением [3, с. 43].

Содержательно-коммуникативные умения включают в себя навыки, связанные с информацией и общением, а также регулирующие и аффективные аспекты коммуникации [95, с. 18].

Информационно-коммуникативные умения включают в себя следующие аспекты:

- способность устанавливать контакт (вежливое приглашение, просьба, поздравление);
- умение ориентироваться в социальных партнёрах и контексте общения;
- навыки сочетания вербальных и невербальных методов;
- умение анализировать эмоциональные реакции окружающих.

Группа навыков регулирования и коммуникации включает:

- анализ своих поступков, взглядов и мнений с учетом потребностей собеседника;
- демонстрация доверия, поддержки и помощи нуждающимся;
- применение личных умений для решения общих задач;
- оценка итогов совместного взаимодействия [62, с. 23].

Согласно мнению Б.Ф. Ломова, к аффективно-коммуникативным компетенциям можно отнести следующие навыки: умение открыто выражать свои чувства и эмоции, делиться интересами и настроением с другими; проявлять чуткость, отзывчивость, эмпатию и заботу к собеседнику [30, с. 98].

В современной педагогике ряд ученых, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев и Н.И. Жинкин рассматривают коммуникативные компетенции, как способность выполнять умственные и практические действия, направленные на установление эффективных взаимоотношений с окружающими в процессе учебной деятельности [64, с. 443]. Вслед за авторами, Е.В. Руденский, рассматривает коммуникацию как обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт [45, с. 10].

Взаимодействие представляет собой глубокий и динамичный процесс формирования отношений. Он включает в себя множество факторов, таких как невербальная коммуникация, эмоциональное восприятие и культурные

аспекты, которые влияют на то, как люди понимают друг друга. Каждый элемент взаимодействия, от интонации до мимики, играет важную роль в создании образа собеседника [15, с.17].

По мнению А.А. Бодалева для эффективного общения важно обладать развитой психологической культурой, включающей: умение понимать и правильно оценивать психологию других; адекватную эмоциональную реакцию на их поведение; выбор стиля общения, соответствующего индивидуальным особенностям собеседников [62, с. 20]. В своих исследованиях Л.А. Дубина к основным коммуникативным навыкам относит сотрудничество, умение слушать, воспринимать информацию, а также умение формулировать свои мысли [32, с. 3].

В трудах Р. Адлера и Н. Тоуна коммуникация выступает как взаимодействие, происходящее между двумя людьми, которое начинается с желания одного из них общаться с другим [94, с. 35]. В этом процессе возникают мысленные образы, которые человек хочет передать. Философ и психолог Б.Д. Парыгин выделяет психический контакт, обмен информацией и взаимодействие между людьми. Философ М.С. Каган утверждает, что общение имеет практический и духовный характер, в то время как коммуникация сконцентрирована на передаче информации [55, с.771]. Как указывал психолог А.Н. Леонтьев, общение является неотъемлемой частью деятельности. Взаимодействие в процессе деятельности представляет собой неотъемлемую сторону социальной жизни человека. Люди не только контактируют друг с другом при выполнении общественных функций, но и взаимодействуют в рамках определенных видов деятельности [27, с. 10].

Таким образом, анализ формирования коммуникативных умений в различных подходах и трудах исследователей в области психологии определяется их способностью эффективно передавать и воспринимать информацию, как вербально, так и не вербально. Кроме того, умения, необходимые для успешного общения между людьми, основаны на

взаимодействии и взаимопонимании. К важным факторам коммуникативных умений относят умение сотрудничать, слушать, воспринимать информацию, а также умение формулировать свои мысли.

1.2. Особенности формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Ученые подчеркивают, что именно диалогическая речь является первичной основой языкового общения. Значение речи для становления психики ребенка трудно переоценить. Кроме того, диалогическая речь играет важную роль в социализации ребёнка.

Через разговоры с родителями, сверстниками и взрослыми дети усваивают социальные нормы и правила [99, с. 210]. Они учатся понимать суть общения, выражать эмоции и чувства, реагировать на эмоции окружающих, выслушивать мнения и строить логику своих аргументов, что является важнейшим аспектом успешного взаимодействия [38, с. 79].

Речь проходит через все психические процессы. Без речи не возможна не только коммуникация с окружающими, но и получение знаний. Коммуникативная и обобщающая функции речи развивается в тесном взаимодействии, что позволяет ребенку не только приобретать новую информацию, но и учиться ее усваивать. В тоже время, речь служит и инструментом контроля психических функций [18, с. 136]. В норме, к концу дошкольного периода у детей формируется речевая регуляция, что имеет большое значение для перехода в школу [33, с. 8].

Умение говорить является уникальной способностью человека, с помощью которой мы можем выражать свои желания и потребности, а также взаимодействовать с окружающими [19, с. 140]. Чем больше словарный запас слов, тем легче нам наладить коммуникацию, уточнять свои мысли и получать

информацию от других. Важность своевременного развития речи также влияет на уровень поведения [81, с. 46].

Согласно исследованиям, в области специальной психологии, дети с речевыми нарушениями сталкиваются с определенными трудностями в социализации и обучении. Серьезные нарушения речи характеризуются устойчивыми и специфическими отклонениями в формировании различных компонентов речевой системы, включая лексику, грамматику, фонематическое восприятие, произношение и просодическую организацию звукового потока [96, с.120]. Эти процессы отмечаются у детей с сохранным слухом и нормальным уровнем интеллекта. В результате таких нарушений происходит вторичное отставание развития психических процессов, что затрудняет общение и включение в социум [58, с.113].

По мнению Л.С. Выготского, речь выступает для детей важнейшим средством связи с окружающим миром, открывает возможность к взаимодействию с другими, служит источником информации [51, с.71].

В начальной школе дети с нарушениями речи часто испытывают недостаток интереса к вербальному общению и его поддержанию [85, с. 110]. Низкий уровень коммуникативной компетенции во многом определяет их неуспехи. Это, в свою очередь, может приводить к развитию речевой тревожности, проблемам с поведением и снижению мотивации [88, с. 158].

Социализация представляет собой комплекс процессов, в ходе которых личность осваивает и воспроизводит систему знаний, ценностей и норм, помогающих ей действовать как полноценный участник общества. Процесс социального становления учащихся оказывает влияние на их взаимодействие с окружающими, их активность и самовосприятие [70, с. 102].

В своих исследованиях И.С. Зайцев выделяет ряд особенностей социального поведения детей, имеющие тяжелые нарушения речи. Эти особенности проявляются в замедленности и фрагментарности их развития во всех аспектах самосознания, включая когнитивный – образ «Я»,

эмоциональный – самооценка и поведенческий – стиль поведения.

Проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся, выражаются в ситуативном восприятии жизни [55, с. 256]. Прошедшие эпизоды не становятся значимыми событиями, не интегрируются в личный психологический опыт, что затрудняет формирование адекватной самооценки и уровня притязаний. Проблемы в развитии социального поведения связаны с особенностями формирования их эмоционально-волевой сферы [100].

Нарушения в этой области снижают общую работоспособность учащихся и может привести к социальной дезадаптации, что в свою очередь негативно сказывается на их готовности принимать социальные роли среди сверстников и в обществе [73, с. 55].

Учащихся, для которых язык не является родным, составляют определенную группу, семьи которых недавно переехали в Россию, из ближнего зарубежья. Их родители, как и дети, сталкиваются с трудностями в освоении русского языка, в большинстве случаев они общаются дома на своем языке [75].

В зависимости от уровня адаптации к новым условиям школьной среды дети-эмигрантов, плохо владеющие и не владеющие русским языком, часто испытывают низкую самооценку. Помимо культурных и языковых барьеров, эти дети сталкиваются с психологическими трудностями, связанные с общением, а также с эмоциональными и психическими нарушениями. Они могут проявлять агрессию по отношению к сверстникам, учителям, окружающим или, наоборот замыкаться в себе. Это поведение можно объяснить не только отсутствием навыков взаимодействия, но и повышенной тревожностью, плохим настроением и страхами, которые могут указывать на наличие эмоциональных нарушений [75, с. 8]. Дети-инофоны имеют значительные трудности в восприятии, понимании и использовании русского языка, а также проблемы в коммуникации. Их уровень владения русским языком не позволяет им успешно обучаться, воспринимать учебный материал. При

восприятию русской речи, они часто допускают ошибки, накладывая ее на систему родного языка [78, с. 31]. Для учащихся-эмигрантов процесс адаптации бывает сложным и болезненным, так как им необходимо соответствовать своим сверстникам во всем, во внешнем виде, поведении, языке и даже образе мышления [6, с.79].

Исследованием аспектов формирования коммуникативных умений у детей начальных классов занимались такие ученые, как М.И. Лисина, Т.А. Репина, А.Г. Рузская. Их работы опираются на теорию деятельности, которую рассматривали В.В. Давыдов, А.В. Запорожец и А.Н. Леонтьев. У детей, с тяжелыми нарушениями речи, наблюдается комплексное недоразвитие всех речевых компонентов, включая недостаточное развитие интонационных элементов, а также жестов и мимики, что значительно усложняет их взаимодействие с окружающими людьми [83, с. 67].

В трудах Р.Е. Левиной, Л.Ф. Спириной и Г.В. Чиркиной исследуется важнейшая проблема коммуникации у детей с нарушениями речи. Авторы подчеркивают следующие аспекты:

- затруднения в умении слушать, слышать и понимать собеседника;
- отсутствие желания вступать в диалог, и недостаточная способность четко выражать свои мысли;
- нехватка навыков формирования коммуникативных конструкций;
- трудности в распознавании невербальных сигналов, эмоций и чувств.

В своих исследованиях Е.С. Лагунина выделяет четыре уровня коммуникативной деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи:

На первом уровне дети испытывают тяжелые затруднения в общении и взаимодействии с окружающими.

Второй уровень охватывает детей, у которых наблюдаются проблемы в формировании связной речи, нарушениях в грамматике и лексике, а также недостаток мотивации к общению.

Третий уровень характеризует учеников, проявляющих инициативу в коммуникации, не имеющих серьезных проблем в речевом поведении и способных выступать в роли организаторов общения.

Четвертый уровень отмечен у детей, уверенно устанавливающих межличностные связи, умеющих заинтересовать сверстников в общении и активно участвующих в речевой деятельности [68, с. 99].

В работах О.Е. Грибовой описываются дети с нарушениями речи имеющие ряд коммуникационных особенностей:

- дети не способны правильно формулировать свои просьбы;
- они не воспринимают себя как равные участники диалога;
- у них наблюдается поведение в избегании контакта с собеседником;
- общение у детей этой группы происходит в формате вопросно-ответной «беседы»;
- инициатива взаимодействия, как правило, исходит от одного из участников, а его активность не способствует продолжению разговора со стороны собеседника, часто это приводит к дисбалансу в общении [43, с.48].

Имея тяжелые нарушения речи, дети часто имеют функциональные отклонения в центральной нервной системе, что приводит к излишней эмоциональности [35, с.113].

В своих работах А.А. Рояк выделяет различные типы поведения детей, которые сталкиваются с трудностями в общении. К ним относятся:

- ребенок избегает общения со сверстниками, и те, в свою очередь, уклоняются от контакта с ним;
- ребенок проявляет инициативу в общении с ровесниками, но не находит их одобрения;
- он обращается к сверстникам, они начинают взаимодействовать с ним, но их общение остается формальным;
- ребенок дистанцируется от своих сверстников, хотя они к нему настроены дружелюбно и стремятся поддерживать связь [81, с. 80].

Ученики, имеющие тяжелыми нарушениями речи, часто предпочитают партнеров, которые младше их или имеют более выраженные проблемы с речью. Они стремятся реже общаться и испытывают психологический дискомфорт [80, с.99].

Межличностные взаимодействия связаны с коммуникативной функцией речи, которая, с одной стороны, является необходимым условием для социальных контактов, а с другой – их результатом. Каждое из этих явлений демонстрирует различные подходы, которые дети используют для преодоления трудностей в социальном общении [69, с. 57].

В психологии такое взаимодействие рассматривается как случайный или целенаправленный, частный или общественный, краткосрочный или долгосрочный, вербальный или невербальный контакт между двумя или более людьми, который приводит к взаимным изменениям в их поведении, действиях, отношениях и установках. При этом поведение каждого участника служит как стимулом, так и реакцией на действия других [75, с.380].

Согласно исследованиям А.Н. Леонтьева, эмоция, это функция, отражающая то, как мотив, лежащий в основе какой-либо деятельности, воплощается в ней. Основная характеристика эмоций заключается в их способности к отражению. Если мотив и результат деятельности совпадают, возникает положительная эмоция, если нет, отрицательная [16, с. 147].

Учащиеся с тяжелыми нарушениями речи часто испытывают трудности в эмоционально сфере. Это может проявляться в аффективных реакциях на неясность словесных инструкций или неспособности выразить свои желания. Наблюдается выраженный негативизм, который проявляется в сопротивлении просьбам, инструкциям и указаниям от окружающих [45, с. 216]. Часто отмечаются агрессивные проявления, драчливость и конфликты. Повышенная чувствительность иногда сопровождается навязчивыми страхами, что в свою очередь вызывает чувство подавленности и дискомфорта, неуверенности в себе [57, с. 14]. Отмечаются трудности саморегуляции, самоорганизации,

учащийся не всегда могут спланировать свою деятельность, спрогнозировать результат своей работы, скорректировать его, адекватно оценить [48, с. 240].

Коммуникационные недопонимания в межличностном общении усиливают конфликт и разрушают отношения со сверстниками, задержки в развитии речи для самообучения способствуют стойкому эмоциональному дискомфорту или могут проявляться в проблемном поведении, такое как избегание неудачи [97, с. 410].

Нарушение речи может отражать общее основное неврологическое нарушение, которое напрямую влияет на психосоциальное развитие [36, с. 79].

Причины, способствующие возникновению речевых нарушений у учащихся, могут быть связаны с рядом факторов:

Психофизиологические аспекты охватывают аномалии в строении и функционировании речевого аппарата.

Неблагоприятные условия, возникающие в процессе речевого развития ребенка, включая недостаток взаимодействия и общения со стороны ближайших взрослых.

Комплекс нарушений психофизиологических предпосылок в сочетании с неблагоприятными условиями развития речи [42, с. 82].

В своих исследованиях О.И. Шабетник изучая высшие психические функции (ВПФ) отметил, что речевые и эмоциональные нарушения тесно связаны и вызывает значительные трудности в распознавании эмоционально-окрашенных высказываний, не узнаванию эмоций по их речевому обозначению, трудностям интонации как в экспрессивной, так и в импрессивной речи [85, с. 73].

Страдающие дизартрией дети, сталкиваются с нарушением в мотивации и потребностях в области коммуникации, что затрудняет их желание использовать различные формы общения и устанавливать эмоциональный контакт [23, с. 90]. Также у них нарушено взаимодействие с другими людьми на основе социальной и личностной активности. Развитие коммуникативных

способностей проходит в два этапа: сначала происходит овладение языком, а затем его практическое использование в различных ситуациях [25]. Учащиеся испытывают проблемы с усидчивостью, концентрацией внимания, терпением и организацией: отвлекаются, тяжело сосредотачиваются; им трудно организовывать себя и соблюдать инструкции; они, теряют школьные вещи, забывает про задания; на занятиях в классе могут выкрикивать ответы на уроке [31, с. 11].

Особую сложность представляют дети с открытой ринолалией, поскольку у них наблюдаются значительные нарушения всех аспектов речи, они сталкиваются с трудностями нарушения дыхательных процессов и двигательных функций, часто чувствуют себя изолированными в социальных группах [1, с. 26].

Младшие школьники в условиях совместной деятельности испытывают трудности в общении со сверстниками и плохо адаптируются в коллективе. Их речевые трудности могут привести к снижению самооценки, что, в свою очередь, влияет на желание взаимодействовать с окружающими. Важно отметить, что такое состояние может усугубляться недостатком поддержки со стороны педагогов и сверстников, что делает процессы адаптации еще более сложными. [34, с. 16]. Учащиеся с заиканием не имеют желания взаимодействовать с другими, у них низкий уровень эмоциональной вовлеченности и слабое сопереживание другим, что усложняет формирование их коммуникативных навыков. Страх быть осмеянным или непонятым ограничивает их желание участвовать в групповых занятиях и обсуждениях. Эта позиция способствует снижению уровня эмоциональной вовлеченности, так как ребята избегают ситуаций, в которых могут выразить свои чувства и переживания [55, с. 770].

Проведенные исследования С.В. Леонова и А.Э. Зайнитова диалогической речи у детей с заиканием показали, что 84% из них не обладают навыком ведения диалога. У этих детей наблюдается низкий

уровень мотивации для общения, а также трудности с началом вербальной коммуникации: они не могли задать ответные вопросы, чаще отвечали односложно и прибегали к невербальным жестам, когда это возможно. Были отмечены сложности при совместном планировании действий. Их речевые высказывания чаще всего носили ситуативный характер, и не всегда адекватно реагировали на обращения. Диалог продолжался главным образом до тех пор, пока взрослый проявлял активность в общении [52].

В процессе становления ребенка как уникальной личности и полноценного члена общества коммуникативные навыки играют критически важную роль. [66, с. 95]. Продолжительные неудачи в освоении родного языка, который является ключевым для общения, могут привести к значительному снижению мотивации не только в отношении речевого развития, процесса обучения, но и, к нарушению поведения. Без надлежащего развития этих навыков возможно возникновение замкнутости, страха перед общением и, в конечном итоге, социальных изоляций. Ребенок, не обладающий полноценной речевой базой, может испытывать трудности в установлении дружеских связей, что отражается на его эмоциональном состоянии и самооценке [35, с. 114].

Если родители не реагируют должным образом на ранние признаки речевых нарушений и не обращаются за профессиональной помощью, это может привести к негативным последствиям для психического здоровья ребенка. Учащиеся сталкиваются с трудностями в образовательном процессе, что негативно сказывается на развитии коммуникативных навыков. С каждой неудачей у ребенка формируется низкая самооценка, что увеличивает риск развития тревожных расстройств [68, с. 144].

Дети с проблемами в развитии речи часто прерывают собеседника, не могут понять, о чем идет разговор, часто не согласны и выражают раздражение, настаивая на своей точке зрения, что может быть следствием их внутренней неуверенности и желания утвердить свою точку зрения. Это

желание быть услышанными удивительным образом приводит к обострению конфликтов. Их раздражение становится защитным механизмом, который блокирует попытки взрослых объяснить свою позицию, что, в свою очередь, усугубляет ситуацию и создаёт негативный эмоциональный климат [98, с.220].

Нередко чувствуют себя непонятыми, стремятся покинуть разговор, не осознают эмоции и настроение своих сверстников, не умеют аргументировать свой выбор. Их игровые группы, как правило, небольшие, предпочитают одиночные игры, что связано с их недостаточным уровнем социального развития [5, с. 22]. Им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, проявляющееся в плохой координации движений, снижением скорости и ловкости, сложных двигательных программ [42, с. 152].

Нормальное протекание процесса владения речью зависит от сформированности множества факторов психологического, анатомо-физиологического и социального характера [6, с. 30].

Сюда относится развитие высших психических функций, сохранность строения центральных и периферических отделов слухового и речевого аппарата, нормальные условия развития и воспитания ребенка в семье и социуме [20, с. 21].

Психологическое здоровье личности включает в себя:

- способность к саморегуляции;
- наличие положительных представлений о себе и окружающих;
- способность к саморефлексии, как инструменту познания себя;
- стремление к личностному развитию;
- стремление к контактам с окружающими [83, с. 67].

Таким образом, младший школьный возраст является важным периодом формирования коммуникативных умений в развитие личности. Учащиеся с ТНР могут проявлять фрустрацию, тревожность или демонстрировать проблемное поведение. Они часто прерывают собеседника, не могут понять, о

чем идет речь, нередко стремятся покинуть разговор, не умеют аргументировать и настоять на своей точке зрения.

1.3. Средства и методы формирования коммуникативных умений, учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

В современном образовательном процессе к учащимся выдвигают требования к речевому развитию. Для эффективного формирования коммуникативной компетенции их ответы на уроках должны быть корректными, лаконичными и выразительными. В основе Федерального государственного образовательного стандарта для учащихся с ограниченными возможностями здоровья рассматриваются обязательные требования, осуществление которых предполагает развитие личности в соответствии с запросами современного общества, обеспечивающие возможность успешной социализации и адаптации [80].

Для детей с ТНР к важным образовательным потребностям относят развитие коммуникативных навыков [89, с. 156]. Это включает умение поддерживать продуктивное взаимодействие во время общения, а также способность извлекать и уточнять информацию от партнёра по диалогу; важно осознавать цели и условия общения в зависимости от конкретной коммуникативной ситуации. Кроме того, необходимо активно использовать различные методы общения и речевые конструкции, а также применять общение как средство для достижения социальных и личных целей [79].

В настоящее время в классе может оказаться ребенок с любым видом речевого нарушения, и это не всегда оказывается для него оптимальным вариантом обучения. Одной из ключевых задач образовательного процесса для детей с речевыми нарушениями является содействие их максимальному развитию коммуникативным умениям в начальной школе, основываясь на зоне ближайшего развития [44, с. 18]. Для этого необходимо вызвать интерес к

общению со сверстниками и показать ребенку важность взаимодействия с окружающей средой как подготовку к будущей жизни [67].

Различные подходы к формированию и развитию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи можно разделить на три категории: вербальные методы – включают беседы, рассказы, диалоги; визуальные методы – предполагают использование иллюстраций и демонстраций. Они помогают детям четко и понятно выражать свои мысли. Практические методы – игры и упражнения, проводимые в группах и индивидуально, способствуют развитию навыков общения [58].

Психологическая коррекционная деятельность, сосредоточенная на развитии и улучшении личностных характеристик детей, страдающих от серьезных речевых нарушений, основывается на ряде методологических принципов:

– Принцип единства коррекции и развития подразумевает, что процесс коррекции должен базироваться на комплексном анализе клинической, психологической и педагогической среды, в которой находится ребенок, принимая во внимание его возрастные особенности и специфику нарушений.

– Принцип взаимосвязи диагностики и коррекции предполагает, что цели коррекционной работы формируются на основе всестороннего изучения состояния ребенка, фиксируя динамику изменений в ходе коррекции.

– Принцип взаимодействия коррекции и компенсации указывает на то, что коррекционная деятельность нацелена на помощь в социализации ребенка.

– Принцип комплексного подхода в методах психологического и педагогического воздействия позволяет выбирать стратегии в работе в зависимости от потребностей ребенка и его окружения.

– Принцип лично ориентированного и деятельностного подхода на развитии личности через активную деятельность способствует ее росту.

– Принцип оптимистичного подхода создает «атмосферу успеха», поддерживая ребенка в его достижениях [22, с. 32].

Один из способов коррекции поведения и развития коммуникативных способностей можно отнести метод арт-терапии, который направлен на терапию искусством, на достижение позитивных изменений в эмоциональном, интеллектуальном и личностном развитии учащихся [39]. Включает в себя музыкальную терапию, кукольную терапию, библиотерапию, сказкотерапию и песочную терапию. Способствует самовыражению, помогает преодолеть страхи застенчивым детям и переключить внимание на спокойные виды деятельности [11, с. 26].

Метод имеет ряд преимуществ по сравнению с другими образовательными подходами: он подходит детям разных возрастов; оказывается, полезным для тех, кто испытывает трудности в выражении эмоций; не требует специальных навыков в изобразительном искусстве; создает атмосферу доверия во время занятий; не нуждается в уникальных знаниях или мастерстве [61, с. 137].

Использование элементов арт-терапии на уроках в рамках начального общего образования для детей с особыми образовательными потребностями, имеющими серьезные нарушения речи, способствует решению основной задачи школьников – реабилитации, социальной дезадаптации, развитию коммуникативных навыков и увеличению мотивации к общению со сверстниками [40, с.270].

Песочная терапия представляет собой современное художественное направление, способствующее гармоничному развитию личности. Одним из главных преимуществ песочного рисования являются уникальные свойства песка – его сыпучесть, мягкость и приятная текстура, которые помогают справиться с негативными эмоциями [4, с. 12]. Занимаясь этим видом творчества, дети успокаиваются, освобождаются от чрезмерной энергии, учатся глубже познавать себя и создавать красивые песочные композиции, что способствует развитию их эстетических и художественных навыков. В ходе этого процесса также развиваются воображение, внимательность, а также

улучшается координация движений и пространственное восприятие, что в свою очередь способствует общению с другими [72, с. 56].

Основным способом коррекции коммуникативных нарушений является исследовательская деятельность у младших школьников. Набор упражнений, включает следующие категории:

1) задания на формирование способности раскрывать тему и основную идею высказывания;

2) задания на умение излагать свои мысли в соответствии с нормами литературного языка;

3) задания, посвященные построению предложений в заданной форме, определять тему, формировать высказывания [13, с. 91].

Для формирования умения строить высказывание в определённой композиционной форме можно проводить упражнения на основе сравнения нескольких высказываний и определение типа каждого высказывания. Необходимо формировать предложения, правильно расставлять слова и выстраивать их в нужном порядке, а также уметь передавать содержание текста, как в устной, так и в письменной форме [9, с. 36].

В эмоциональном мире происходит развитие ребенка, где эмоции служат показателем его состояния и влияют на его познавательные процессы и поведение, формируют его внимание, восприятие и логику. Трудности управления своими эмоциями вызывают импульсивность, затруднение в общении. Умение распознавать свои чувства и правильно их интерпретировать помогает детям адаптироваться к социальной среде, устанавливать дружеские отношения и получать удовлетворение от взаимодействия с окружающими.

Когда дети осознают свои эмоции, они могут более эффективно сотрудничать с другими, что непосредственно влияет на их успехи в учебе и общении. Сама по себе эмоциональная сфера качественно не развивается, ее необходимо развивать [60, с. 3].

Программа С.В. Крюковой «Давайте жить дружно!» развивает эмоциональную осознанность и понимание состояний других людей. Занятия с элементами тренинга могут быть использованы как в комплексе, так и по отдельности.

Развивающая коррекционная программа для младших школьников по формированию эмоционального поведения и положительной самооценки "Я учусь владеть собой", автором Н.П. Слободяник, направлена на развитие произвольной регуляции собственного поведения, формирование психических новообразований, необходимых для успешного обучения в начальной школе. Поэтому каждое занятие обязательно включает в себя направления, способствующие саморегуляции детей:

- на мышечную релаксацию, которая снимает напряжение;
- укрепление нервной системы с помощью дыхательной гимнастики;
- снятие общего напряжения с помощью мимических упражнений, что способствует самовыражению и развитию речи;
- для развития межполушарных зон двигательные упражнения, включают попеременное или одновременное выполнение движений разными руками;
- развитие произвольности с помощью чтения детских стихов и рассказов с чередованием движений, темпа и громкости речи [50, с. 6].

Программа развития эмоционального мира детей младшего школьного возраста с речевыми нарушениями «Я и мой мир» автор Е.В. Белинская, направлена на сказкотерапию. С помощью сказочного путешествия ребенок может справиться с различными психологическими проблемами страхами, застенчивостью и научиться общаться с другими детьми, выражать свои мысли и чувства. Данная программа предназначена для решения ряда задач:

- формирование у детей способности понимать других;
- укрепление эмпатии;
- развитие самосознания;

- стимуляция мыслительных процессов;
- улучшение мимической экспрессии;
- повышение самооценки;
- умение сопереживать партнеру;
- сбалансирование эмоционального состояния;
- приобретение навыков эффективного общения [8, с.14].

У детей с определёнными речевыми нарушениями часто наблюдается различная степень общей моторной недостаточности, а также проблемы в развитии мелкой моторики. Важной частью коррекционного процесса является кинезиологические упражнения. Кинезиология - наука о развитии умственных способностях и физического здоровья через определенные двигательные упражнения. Это способствует расширению зоны ближайшего развития и её переходу в зону актуального [28, с. 55]. Работы таких учёных, как В.М. Бехтерев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия доказывают, что манипуляции с руками оказывают значительное влияние на функции высшей нервной деятельности и речевое развитие. Выполнение упражнений помогает улучшить память и внимание, формирует пространственные представления, способствует преодолению синкинезии, устраняет дезадаптацию в процессе обучения и общения, а также гармонизирует работу головного мозга. Кроме того, данные упражнения является необходимым навыком для успешного ориентирования в окружающем мире. [74, с. 6].

Театральные игры играют важную роль в развитии различных аспектов речи детей, таких как словарный запас, грамматическая структура, а также навыки ведения диалога и монолога. Театрализованная деятельность способствует формированию эмоциональной сферы ребенка, помогает развить его чувства и переживания, а также знакомит с духовными ценностями. Эта активность побуждает ребенка сопереживать персонажам и активно участвовать в разыгрываемых событиях [44, с. 24].

При организации общения с ребёнком, имеющим нарушения в развитии речи, следует учитывать некоторые ключевые моменты:

1. Успех речевого развития во многом зависит от уровня понимания ребёнком ваших указаний. Убедитесь, что он понимает их ясно.
2. Ребёнок должен видеть лицо педагога (глаза и губы). Для этого можно давать такие указания, как: «Смотри на меня. Посмотри на мои губы».
3. Если задания сложные, предложите ребёнку повторить их за вами и разбейте их на более простые этапы. Выполняйте инструкции поэтапно.
4. Запланируйте серию вопросов, которые будут заданы с выраженной эмоциональной интонацией. Начните с вопросов с двумя вариантами ответов — «да» и «нет», затем постепенно усложняйте их, предлагая тестовые варианты.
5. Используйте метод совместной речи — вместе с педагогом ребёнок произносит слоги и слова.
6. Включайте физкультминутки для тренировки речевого дыхания и мелкой моторики (например, пальчиковые игры).
7. Поддерживайте активность ребёнка в речи, реагируя на его ответы, независимо от их правильности. Даже разрозненные слова помогут ему начать общение [64, с. 440].

Детям с тяжелыми речевыми нарушениями часто свойственны дисбаланс и недостаточная подвижность в процессах возбуждения и торможения, а также повышенная эмоциональность и двигательное беспокойство. Любые стрессовые факторы представляют собой серьёзную нагрузку для их слабой нервной системы [65, с. 30]. Одним из ключевых методов работы с такими детьми является релаксация. Использование данных упражнений на практике позволяет утвердить, что систематическая работа способствует снятию избыточного напряжения и восстановлению баланса, что в свою очередь поддерживает психическое здоровье. Эффективно и регулярно проводимые занятия по мышечной и

эмоциональной релаксации значительно повышают результативность коррекционной деятельности специалиста с детьми, имеющими тяжёлые нарушения речи [41, с. 86].

В настоящее время представлены множество различных игрушечных роботов с разнообразной конструкцией и принципами функционирования, большинство из них имеют направленность для развития таких навыков, как:

- работа с образами предметов;
- способности ориентироваться в пространстве с помощью плана-схемы;
- обучение чтению и создание простых схем;
- мысленное планирование действий и принятие решений.

Эти функции реализуются с помощью увлекательных игр, что делает процесс коррекции развития высших психических функций и коммуникации интересным и веселым [10, с. 90].

Эмоциональные переживания ребенка, связанные с ситуацией достижения успеха, играют ключевую роль в создании условий для его развивающей деятельности. Положительные эмоции, такие как радость и гордость, становятся мощным двигателем для дальнейшего изучения окружающего мира. Когда ребенок сталкивается с ситуациями успешного преодоления трудностей, он не только укрепляет свои знания и навыки, но и развивает социальные и эмоциональные компетенции. [17, с. 25]. Постоянное отсутствие таких положительных моментов в процессе познания может привести к снижению любознательности, уменьшению интереса к познанию и настойчивости в достижении поставленных целей. Это, в свою очередь, формирует у ребенка негативные эмоциональные реакции [21, с. 28].

Таким образом, одной из ключевых задач образовательного процесса для учащихся с тяжелыми нарушениями речи является максимальное развитие коммуникативных умений в начальной школе, основываясь на зоне их ближайшего развития. Анализ разных психологических программ позволил

выделить основные методы развития коммуникативных умений: визуальные, вербальные, практические, здоровьесберегающие.

Вывод по главе 1

1. Изучение коммуникативных умений стало актуальной проблемой в современной психологии и педагогике на фоне стремительного развития информационных технологий. Коммуникация представляет собой ключевой элемент социального взаимодействия. Она включает в себя как передачу информации, так и влияние на эмоции и управление поведением. В ходе нашего исследования мы выявили, что существуют два основных типа коммуникации: вербальная, которая осуществляется через речь, и невербальная, которая включает в себя жесты и мимику. Выбор способов и стилей общения зависит от специфики участников коммуникации, что подчеркивает значимость осознания механизмов взаимодействия в различных трудах.

2. Анализ различных теоретических исследований коммуникативных умений показал, что речь служит не только средством общения, но и инструментом регуляции психических функций. Учащиеся с ТНР часто проявляют недостаток интереса к вербальному общению, его поддержанию и развитию. Могут проявлять фрустрацию, тревожность или демонстрировать проблемное поведение. Нередко чувствуют себя непонятыми, стремятся покинуть разговор, не осознают эмоции и настроение своих сверстников, предпочитают работать в одиночестве, что связано с их недостаточным уровнем социального развития.

3. Исследуя практическую научную литературу, одной из ключевых задач образовательного процесса для учащихся с ТНР является содействие их максимальному формированию коммуникативных умений в начальной школе, основываясь на зоне их ближайшего развития. Различные подходы можно

разделить на три категории: вербальные методы – включают беседы, рассказы; визуальные методы - использование иллюстраций; практические методы – игры и упражнения, проводимые в группах; здоровьесберегающие – укрепление нервной системы, развитие саморегуляции.

ГЛАВА II ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель нашего исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Этапы проведения исследования: исследование проводилось в период с 2022 г по 2024 г. и осуществлялось в пять этапов:

Первый этап (сентябрь 2022 – июнь 2023 г.) – выбор темы исследования и изучение психолого-педагогической литературы; определение цели, объекта, предмета, гипотезы и задач исследования; написание теоретической главы.

Второй этап (сентябрь 2023 – октябрь 2023 г.) – подбор методов и методик по проблеме исследования; диагностика особенностей коммуникативных умений учащегося младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Третий этап (ноябрь 2023 – март 2024 г.) – разработка и реализация психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Четвертый этап (апрель 2024 – июнь 2024 г.) – проведение повторной диагностики, обработка и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента, оценка эффективности проведенной психологической программы.

Пятый этап (сентябрь 2024 – ноябрь 2024 г.) – написание выводов и заключения результатов исследования. Оформление текста работы.

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Гимназия № 7», г. Красноярск.

Общеобразовательное учреждение реализует основную и адаптированную программу начального общего образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, с учетом особенностей их индивидуальных возможностей, обеспечивающее коррекцию тяжелого нарушения речи.

В эксперименте участвовали обучающиеся 1 - х классов в количестве 40 человек, в возрасте 7-8 лет, с заключением ПМПК с диагнозом «тяжелые нарушения речи», далее ТНР.

Данные выборки представлены в приложение 1.

Исследование проводилось в групповой форме, после уроков в группе продленного дня.

В исследовании применялся метод: наблюдение, беседа, тестирование.

Проанализировав диагностическую литературу, мы пришли к выводу, что для данного исследования можно использовать следующий блок **методик**:

1. Диагностика коммуникативных навыков «Рукавички» Г.А. Цукерман.
2. Диагностика коммуникативных навыков «Мой друг» Г.Р. Хузеева.
3. Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеева.
4. Диагностика коммуникативных навыков Н.Е. Веракса.

Все методики представлены в приложении 2.

Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман [87]

Методика основана на процедуре наблюдения, которая позволяет изучить уровень сформированных действий учащихся в умении согласовывать свои совместные усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества работы в парах.

Основными показателями методики является умение детей договариваться между собой при выполнении совместной деятельности.

Способность приходить к единому мнению, умение убеждать сверстника и аргументировать свою позицию.

Методика «Мой друг» Г.Р. Хузеева [84]

Данная методика изучает эмоциональное отношение учащегося к сверстнику, личностные качества, представление о сверстнике, степень дифференцированности.

Важным критерием оценивания является анализ образного и вербального компонента портрета друга. Какое эмоциональное отношение к другу проявляет респондент, может ли описать его внешность, охарактеризовать его личностные качества.

Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеева [84]

Методика позволяет определить межличностное отношение ребенка к сверстнику, его интерес к работе сверстника, отношение взрослого к оценке другого сверстника, уровень просоциального поведения.

Важным критерием оценивания является определение типа отношения ребенка к сверстнику.

Методика коммуникативных навыков Н.Е. Веракса [16]

Направлен на определение уровня развития коммуникативных навыков по четырем критериям: как ребенок понимает задачи, предъявляемые взрослым в различных ситуациях взаимодействия; умеет ли ребенок определять состояние сверстника; имеет ли представление, учащийся о способах выражения своего отношения к взрослому; имеет ли младший школьник представление о способах выражения своего отношения к сверстнику.

Таким образом, для нашего исследования мы отобрали методики, позволяющие выявить уровень сформированности коммуникативных умений, учащихся с тяжелыми нарушениями речи младшего школьного возраста.

2.2. Констатирующий эксперимент и его анализ

На начальном этапе исследования 40 участников были диагностированы по методике коммуникативных навыков «Рукавички» Г.А. Цукерман, учащиеся были поделены на две группы: 1 группа 20 человек 1 «Г» класса (контрольная), 2 группа 20 человек 1 класса «Д» (экспериментальная).

Прежде чем, выполнять задание, детей контрольной и экспериментальной группы поделили на пары, таким образом, у нас сформировалось 10 пар в контрольной группе и 10 пар в экспериментальной группе данные парной выборки представлены в приложение 3.

Результаты уровня сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия, в процессе организации и осуществления сотрудничества в контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 1 и приложение 4.

Таблица 1 – Результаты диагностики контрольной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман

Контрольная группа констатирующий этап эксперимента		
Уровень	Количество пар	%
Высокий	0	0 %
Средний	3	30%
Низкий	7	70%

По результатам исследования, сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества в контрольной группе высокого уровня не выявлено.

Средний уровень развития коммуникативных умений в группе показали 30% (3 пары), дети в парах старались выполнять инструкцию,

пытались договариваться между собой, но по результату сходство рисунков оказались похожи частично, цвет и форма не соответствовали начально-продуманному плану. Например, пара № 4 долго пыталась определиться с рисунком, но, ни одному, ни другому рисунок не нравился. В итоге дети пришли к одному решению, но по результату имелись некоторые отличия по цвету, по замыслу первоначального рисунка. В паре № 7 дети выбрали нужные цвета карандашей, но на начальном этапе рисования узоров не договорились, поэтому рисунок отличался, хотя и некоторые элементы были похожи.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений показали 70% (7 пар). Пары, не могли договориться между собой какой рисунок они будут рисовать. В узорах преобладают различия или вообще нет сходства. Дети в парах не могли прийти к согласию, настаивают на своем. Например, не смогли договориться дети в паре № 1, какой рисунок будут рисовать, каждый хотел, чтоб был только тот, который хочет он. При этом пытались конфликтовать между собой, но вскоре отсели друг от друга и каждый рисовал то, что он задумал. В паре № 9, дети, обсуждая рисунок, постоянно перебивали друг друга, не могли прийти к единому мнению какие карандаши выбрать и какой рисунок они будут рисовать. В итоге, один из детей замкнулся и стал рисовать свой рисунок, при этом другой насмехался и говорил, что его рисунок лучше. В итоге рукавички были разные.

Можно сделать вывод, что у детей контрольной группы уровень сформированности коммуникативных умений находится на среднем и низком уровне, что свидетельствует о том, что им сложно вступать в диалог с товарищами, согласовывать свои совместные усилия в процессе организации совместной деятельности.

Результаты уровня сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия, в процессе организации и осуществления

сотрудничества в экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 2 и приложение 4.

Таблица 2 – Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман

Экспериментальная группа констатирующий этап эксперимента		
Уровень	Количество пар	%
Высокий	0	0 %
Средний	1	10%
Низкий	9	90%

По результатам исследования, сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества в экспериментальной группе высокого уровня не выявлено. Детям сложно вступать в диалог, работать в паре и в группе; приходиться к общему решению, умение убеждать, аргументировать.

Средний уровень в группе показатель составил всего 10% (1 пара), дети в паре старались выполнять инструкцию, пытались договариваться между собой, но по результату сходство рисунков оказались похожи частично, цвет и форма не соответствовали начально-продуманному плану. Например, в паре № 6 учащиеся выбрали цвета карандашей, определились с выбором и замыслом рисунка, но в итоге постоянно спорили и отвлекались, что привело к тому, что рисунок по цвету и форме совпадал только частично.

90% (9 пар) показали низкий уровень сформированности коммуникативных умений работы в парах, дети не могли, договориться между собой какой рисунок они будут рисовать, затруднялись прийти к согласию, настаивали на своем. В узорах преобладают различия по замыслу рисунка, а также нет сходства по цвету и форме. Например, в паре № 2 дети вообще не разговаривали и не обсуждали свой план рисунка, просто каждый выполнял

свой рисунок, в итоге рукавички получились разные. В паре № 4 дети не смогли прийти к единому решению, в совместной деятельности проявляли нейтральное отношение, не замечали друг у друга отступления от первоначального замысла. В итоге рукавички получились разные.

Можно сделать вывод, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности коммуникативных умений, дети в паре не могут согласовывать свои совместные усилия в процессе организации совместной деятельности, им сложно прийти к единому мнению, вступать в диалог со сверстником.

Результаты контрольной и экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман представлены на рисунке 1 и гистограмма 1.



Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (%), констатирующий этап эксперимента

Таким образом, анализируя полученные данные по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман позволили выявить трудности у детей работы в парах, в контрольной группе 70% (7 пар) и в экспериментальной группе такой показатель 90% (9 пар).

В парах контрольной и экспериментальной группе большой показатель низкого уровня сформированности продуктивности взаимоотношения, не умеют согласовывать свой выбор и аргументировать свою позицию. Проявляют безразличие к затруднению сверстника, не оказывают конструктивную помощь, что говорит, коммуникативные умения не сформированы.

Для изучения сформированности образа сверстника провели диагностику по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеева.

Результаты сформированности образа сверстника в контрольной и экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 3 и приложение 5.

Таблица 3 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеева

Констатирующий эксперимент				
Уровень	Контрольная группа		Экспериментальная Группа	
	Количество человек	%	Количество Человек	%
Высокий	4	20 %	1	5%
Средний	5	25%	3	15%
Низкий	11	22%	16	80%

По результатам исследования в контрольной группе 20% (4 чел.) показали высокий уровень сформированности образа сверстника, средний уровень 25 % (5 чел.), 22 % (11 чел.) имеют низкий уровень.

В экспериментальной группе 5 % (1 чел.) имеет высокий уровень сформированности образа сверстника, средний уровень 15% (3 чел.), 80% (16 чел.) показали низкий уровень.

Высокий уровень сформированности образа сверстника указывает на то,

что дети проявляли положительное эмоциональное отношение к другу, все линии были хорошо прорисованы, рисунки детей были яркими и красочными. У многих детей в рисунках друг был изображен больше по размеру, чем сам рисующий, что говорит о значимости и высокоструктурированном образе сверстника. Также в изображении присутствовали дополнительные детали (солнце, небо, цветы, трава). На вопросы экспериментатора дети давали пять, шесть характеристик: «она моя подруга Алиса, мы вместе ходим в школу», «она моя подруга, наши родители дружат», «она моя подруга мы рядом живем», «он мой друг, мы вместе ходили с детский сад», «моя подруга красивая, веселая», «моя подруга добрая», «мой друг умный», «моя подруга умеет красиво рисовать, мы смеемся», «моя подруга собирает браслеты из бусин», «мой друг угощает меня конфетами», «мы давно дружим», «мы вместе ходим в школу», «нам интересно вдвоем».

При среднем уровне сформированности образа сверстника детям было сложно оценить своего друга, проявляли амбивалентное эмоциональное отношение к нему, цвета были яркие, но сложно далась прорисовка изображения. На вопросы экспериментатора давали двойственные ответы таких ответов было три, четыре: «это Макс, мой друг в школе», «моя подруга ее зовут Вероника», «Ксюша, мы иногда с ней дружим», «он злой, но бывает веселый», «мы дружим, но деремся», «моя подруга Диана, но она мне не нравится» «друг, потому, что хочет со мной играть».

При низком уровне сформированности образа сверстника в рисунках детей присутствовали более темные тона, во время выполнения задания, часто пытались стереть резинкой и нарисовать заново, детали были слабо прорисованы. Многие не рисовали себя рядом, что свидетельствует о низкой самооценке, либо изображали дальше от нарисованного друга, некоторые себя изображали больше, чем своего товарища. На вопросы экспериментатора отвечали «друг», «просто нравится», «веселый», ответы детей носили однозначный характер, либо они не могли ответить на вопрос и говорили «не

знаю». Учащимся было сложно оценить и охарактеризовать своего друга.

Результаты контрольной и экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке 2 и гистограмма 2.



Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеева (%), констатирующий этап эксперимента

Таким образом, анализируя полученные данные по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеева в контрольной группе на этапе констатирующего эксперимента, 20% (4 человека) высокий уровень сформированности образа сверстника, в экспериментальной группе такой показатель составил всего 5% (1 человек). Учащиеся контрольной группы более полно могут оценить сверстника, дать ему личностную характеристику (вербальный компонент).

В экспериментальной группе 80% (16 человек) часто замыкались в себе, затруднялись ответить на вопрос, образ друга у данной категории детей не сформирован, что может говорить о низком уровне развития образного и вербального компонентов, о несформированности образа сверстника и коммуникативных умений.

Для выявления межличностных взаимоотношений ребенка к сверстнику мы использовали методику «Раскраска» Г.Р. Хузеева.

Результаты межличностного взаимоотношения ребенка к сверстнику в контрольной и экспериментальной группе на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 4 и приложение 6.

Таблица 4 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеевой

Параметры	Уровень	Констатирующий Эксперимент			
		Контрольная группа (20 чел)		Экспериментальная группа (20 чел)	
		1,2,3	%	1,2,3	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	9	45%	13	65%
	Слабый интерес	5	25%	4	20%
	Выраженный интерес	2	10%	2	10%
	Ярко выраженный интерес	4	20%	1	5%
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	7	35%	12	60%
	Неадекватное	9	45%	6	30%
	Адекватное	4	20%	1	5%
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	11	55%	12	60%
	Уступают в случае равноценного обмена или колебаниями	5	25%	5	25%
	Уступают	4	20%	2	10%

По результатам исследования, ярко выраженная степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника в контрольной группе у 20% (4 чел.), 5% (1 чел.) в экспериментальной группе. Дети

пристально наблюдали и старались активно вмешиваться в действия сверстника, подсказывали какой цвет выбрать, делились карандашами, проявляли эмпатию к товарищам у кого не получалось выполнить задание.

Выраженный интерес к действиям сверстника проявляли в контрольной группе 20% (2 чел.), такой же показатель 20% (2 чел.) в экспериментальной группе, ребята лишь периодически наблюдали за действием товарища, иногда задавали вопросы «почему ты так нарисовал», «а почему у тебя это такого цвета, должно быть красного», делились карандашами.

Слабый интерес был выявлен у 25% (5 чел.) в контрольной группе, в экспериментальной группе показатель составил 20% (4 чел.), дети лишь частично смотрели в сторону сверстника, при этом не комментировали и не давали оценку другим.

Отсутствовал эмоциональный интерес к действиям сверстника в контрольной группе у 45% (9 чел.) и 65% (13 чел.) в экспериментальной группе, степень вовлеченности у детей был на низком уровне, они не смотрели в сторону сверстника, не показывали в них заинтересованность.

Адекватная эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым отмечена у 20% (4 чел.) в контрольной группе, в экспериментальной группе такой показатель составил лишь 5% (1 чел.).

Дети сопереживали товарищам, у которых не получалось красиво раскрасить свой рисунок, они наоборот хвалили рисунки, старались подсказывать какие цвета карандашей выбрать, сопереживали. На похвалу взрослым рядом сидящего соседа по парте, дети проявляли заинтересованность, выражали свое положительное отношение «да, хороший у тебя рисунок, мне тоже нравится», «у тебя красиво, получается», «возьми мой карандаш докрась вот здесь в этом месте».

Неадекватную реакцию на оценку работы сверстника взрослым проявили 45% (9 чел.) в контрольной группе, показатель в экспериментальной

группе составил 30% (6 чел.).

Учащиеся радовались отрицательной и огорчались положительной оценке взрослого, дети выкрикивали «мой рисунок лучше», «у него некрасиво получается ха-ха», а также могли дразнить сверстника.

Индифферентное отношение проявили 35% (7 чел.) в контрольной группе, 60% (12 чел.) в экспериментальной группе, на похвалу и оценку взрослого к другим детям, не реагировали и не проявляли заинтересованность.

Степень проявления просоциального поведения ярко выражена в контрольной группе у 20% (4 чел.) и 10% (2 чел.) в экспериментальной группе. Дети предлагали свои карандаши, старались поддержать товарищей, уступали в просьбе без колебаний.

Средняя выраженность типа просоциального поведения отмечена у 25% (5 чел.) в контрольной группе и такой же показатель составил в экспериментальной группе 25% (5 чел.).

Учащиеся уступали в просьбе товарищам только в случае равноценного обмена, но не сразу, после неоднократного повторение своей просьбы, сверстнику приходилось ждать.

Низкая выраженность просоциального поведения выявлена в контрольной группе у 55% (11 чел.), в экспериментальной группе такой показатель выше 60% (12 чел.).

Дети не уступали и постоянно отказывали в просьбе детей поделиться карандашами, резинкой, или показать свой рисунок. Многие дети свой рисунок прикрывали рукой, чтоб его не мог оценить товарищ.

Анализ результатов по трем параметрам позволил выделить межличностный тип отношения ребенка к сверстнику.

Результаты типа отношений ребенка к сверстнику контрольной и экспериментальной группы на этапе констатирующего исследования представлены на рисунке 3 и гистограмма 3.



Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеева (%), констатирующий этап эксперимента

Индифферентный тип отношений – 45% (9 чел.) в контрольной группе и 60% (12 чел.) в экспериментальной группе, что свидетельствует о том, что в экспериментальной группе высокий процент детей со сниженным интересом к действиям товарища.

Конкурентный тип отношений – в контрольной группе 30 % (6 чел.) и в экспериментальной такой показатель 30% (6 чел.), дети амбивалентно относились к сверстнику, то проявляли заинтересованность, то могли неадекватно реагировать на оценку сверстника взрослым, отсутствует просоциальное поведение.

Личностный тип отношений – 25% (5 чел.) в контрольной группе и в экспериментальной группе такой показатель составил 10% (2 чел.), у детей проявлено просоциальное поведение, учащиеся проявляют выраженный интерес к действиям сверстника, показывают адекватную реакцию и положительное эмоциональное отношение на оценку сверстника взрослым.

Таким образом, анализируя полученные данные по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеева, можно сказать, что у детей как в контрольной, так экспериментальной группе более преобладает индифферентный и

конкурентный тип отношения к сверстнику. В экспериментальной группе более выражен индифферентный тип отношений. Из этого следует, что большая часть детей либо не замечают действия товарища, либо проявляют амбивалентное отношение, выражая яркую заинтересованность, так и проявляя негативную реакцию на оценку сверстника взрослым. У данных детей отсутствует просоциальное поведение, не способность оказать помощь, сопереживать неудаче, что говорит о несформированности коммуникативных умений.

Для выявления коммуникативных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи мы провели методику Н.Е. Веракса.

Результаты контрольной и экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента представлены в таблице 5 и приложение 7.

Таблица 5 – Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике коммуникативных навыков Н.Е Веракса

Методика	Контрольная группа			Экспериментальная группа	
	Баллы	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
1	1	7	35	14	70
	2	9	45	4	20
	3	4	20	2	10
2	1	13	65	14	70
	2	4	20	5	25
	3	3	15	1	5
3	1	14	70	15	75
	2	4	20	4	20
	3	1	5	1	5
4	1	12	60	17	85
	2	7	35	2	10
	3	1	5	1	5

Анализ результатов по методикам выявления коммуникативных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи показал следующее:

1. Результаты, направленные на понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия в контрольной группе 20% учащихся (4 чел.) и экспериментальной группе 10% (2 человека). Дети могли четко ориентироваться в предъявляемых картинках, они различали ситуации, предъявляемые взрослым, выделяли требования и задачи, здесь количество выбранных картинок три.

Средний результат показали в контрольной группе 45% (9 чел.) и экспериментальной группе 20% (4 чел.). Дети смогли выбрать только две картинки предъявляемым взрослым, они могли разбираться в ситуациях взаимодействия на картинках, но не всегда могли определить все задачи и требования.

Одну картинку выбрали учащиеся контрольной группы 35% (7 чел.), а в экспериментальной группе таких детей 70 % (14 чел.). Учащимся сложно было распознать ситуацию, так как у них имеются серьезные нарушения в поведении, что не позволило им определить все задачи, предъявляемые взрослым в этих ситуациях.

2. Результаты, направленные на понимание ребенком состояния сверстника, показали, что в контрольной группе 15% (3 чел.) и 5% (1 чел.) в экспериментальной группе. Дети в процессе общения не только различали эмоциональное состояние сверстников, но и могли ориентироваться в процессе сотрудничества, при этом выбрали четыре картинки.

Две картинки выбрали в контрольной группе 20% (4 чел.) и экспериментальной группе 25% (5 чел.).

Учащиеся не всегда могли различать эмоциональное состояние товарища, что приводило к трудностям в общении.

Одну картинку смогли выбрать в контрольной группе 65% (13 чел.) и в экспериментальной группе 70% (14 чел.), детям имеющие эмоциональные

нарушения было сложно определить картинку, где изображение было связано с эмоциональным состоянием сверстника.

3. Результаты, направлены на представление ребенка о способах выражения своего отношения к взрослому 5% (1 чел.) в контрольной группе и в экспериментальной группе 5% (1 чел.), дети выбрали три картинки. Такие учащиеся имеют представления об общепринятых нормах и знают способы выражения поведения с взрослым.

Две картинки выбрали в контрольной группе 20% (4 чел.) и в экспериментальной группе 20% (4 чел.). Учащиеся в процессе общения с взрослым не знают способы выбора поведения, не имеют достаточные представления об общепринятых нормах.

Одну картинку выбрали в контрольной группе 70% (14 чел.) и в экспериментальной группе 75% (15 чел.). Такие учащиеся не смогли выбрать способы взаимодействия с взрослым, у таких детей нарушено общение, и они не знают общепринятых норм поведения в среде взрослых людей.

4. Результаты, направлены на представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику 5% (1 чел.) в контрольной группе и такой же показатель в экспериментальной группе 5% (1 чел.). Такие дети проявляют толерантность и эмпатию к сверстникам, готовы прийти на помощь, учащиеся выбрали три картинки.

Две картинки выбрали в контрольной группе 35% (7 чел.) и в экспериментальной группе 10% (2 чел.), учащиеся выбирали только те картинки, где персонаж видит затруднения другого, но обращается с просьбой к взрослому помочь в сложной ситуации. Учащиеся имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуации взаимодействия со сверстником.

Одну картинку выбрали в контрольной группе 60% (12 чел.) и в экспериментальной группе 75% (18 чел.), учащиеся выбирали только те картинки, где главный персонаж не стремится оказать помощь окружающим,

при этом дети не имеют четких представлений о социальных способах коммуникации, а также не умеют взаимодействовать с взрослыми и сверстниками.

Результаты уровня коммуникативных навыков контрольной и экспериментальной группы на этапе констатирующего эксперимента представлены на рисунке 4 и гистограмма 4.

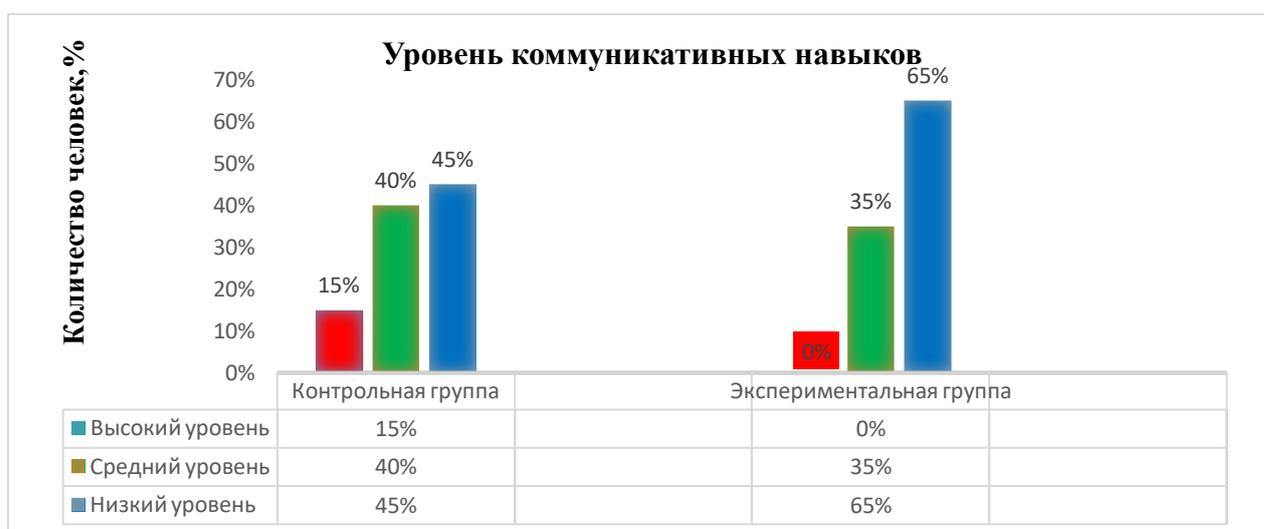


Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике коммуникативных навыков Н.Е Веракса (%), констатирующий этап эксперимента

Коммуникативные навыки детей контрольной и экспериментальной группы представлены следующим образом:

Результаты по методике Н.Е. Веракса, 15% (3 чел.) высокий уровень показали учащиеся в контрольной группе. Дети могут слушать собеседника, в случае несогласия находить компромисс, могут распознать эмоциональное состояние собеседника и проявить эмпатию, почувствовать эмоциональное напряжение другого и разрядить его. Средний уровень составил 40% (8 чел.), дети обладают базовыми навыками активного слушания и эмпатии, но умения надо развивать. Низкий уровень 45% (9 чел.), дети проявляют слабый

выраженный интерес к товарищам, не умеют осознавать свое поведение в коллективе, теряются в ситуации конфликта.

При этом у респондентов экспериментальной группы высокий уровень коммуникативных навыков не выявлен. Детям сложно находить компромисс с собеседником, проявлять эмпатию к сверстнику, не знают, как вести себя в коллективе. Средний уровень показали 35% (7 чел.), дети проявляют слабый выраженный интерес к товарищам, не умеют осознавать свое поведение в коллективе, теряются в ситуации конфликта. Низкий уровень 65% (13 чел.), дети проявляют слабый выраженный интерес к товарищам, не умеют осознавать свое поведение в коллективе, теряются в ситуации конфликта.

Таким образом, по методике Н.Е Веракса в контрольной группе и экспериментальной группе наибольший показатель со средним и низким уровнем развития коммуникативных навыков. Анализируя результаты этапа констатирующего эксперимента, мы выявили, что как в контрольной группе, так и в экспериментальной группе уровень коммуникативных умений не сформирован.

При этом мы выделили ряд специфических особенностей, которые характерны для учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи: не умеют работать в парах, присутствуют просоциальные формы поведения; образ сверстника не сформирован; затрудняются взаимодействовать в группе сверстников при осуществлении совместной деятельности; низкий уровень эмпатии; не умеют убеждать собеседника и аргументировать свою позицию; не умеют договариваться и приходить к общему решению; испытывают сложность в понимании эмоционального состояния окружающих; не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуации общения.

Данные показатели имеют наиболее выраженный характер в экспериментальной группе, что говорит о необходимости формирования

коммуникативных умений у данной категории испытуемых и разработки психологической программы.

Вывод по главе 2

1. Целью нашего исследования явилось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная оценка эффективности психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи. Для реализации поставленной цели работа проводилась в пять этапов с сентября 2022 г. по ноябрь 2024 г.

Исследование особенностей коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи проводилось на базе Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Гимназия № 7», г. Красноярск. В эксперименте участвовали учащиеся 1 – классов в количестве 40 человек из которых 20 человек с 1 «Г» класса, 20 человек с 1 «Д» класса, в возрасте 7 – 8 лет, с заключением ПМПк с диагнозом «тяжелые нарушения речи», далее ТНР.

Чтобы решить поставленные задачи мы отобрали методики, направленные на диагностику уровня сформированности коммуникативных умений, учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

2. В результате исследования по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман дети в парах контрольной и экспериментальной группах проявляли безразличие к затруднениям сверстника в ситуации взаимодействия, что говорит о низком уровне сформированности коммуникативных умений.

Методика «Мой друг» Г.Р. Хузеева показала, что в контрольной группе вербальный компонент и образ сверстника более выражен и сформирован, чем в экспериментальной группе. Дети часто в общении замыкались в себе,

затруднялись ответить на вопросы, имеют низкий уровень сформированности коммуникативных умений.

Применяя методику «Раскраска» Г.Р. Хузеева, мы исследовали и выявили в контрольной и экспериментальной группах индифферентный и конкурентный межличностный тип отношения к сверстнику. При более высоком показателе индифферентного типа в экспериментальной группе, дети проявляли амбивалентное отношение к товарищам, отсутствует просоциальное поведение, учащиеся не способны оказывать конструктивную помощь своим сверстникам и сопереживать в ситуации неуспеха.

Методика Н.Е. Веракса помогла нам выявить средний и низкий уровень развития коммуникативных навыков в контрольной и экспериментальной группах. Учащиеся в общении чувствуют себя не уверенно, поведение не всегда соответствует правилам ситуации, определить эмоциональное состояние сверстника затрудняются, что приводит к недостаточным представлениям о способах взаимодействия с окружающими.

Анализ результатов проведенного констатирующего исследования показал, что в контрольной и экспериментальной группах коммуникативные умения не сформированы, особые дефициты проявляются в следующих показателях: не умеют работать в парах; присутствуют просоциальные формы поведения; образ сверстника не сформирован; неумение взаимодействовать в группе сверстников при осуществлении совместной деятельности; низкий уровень эмпатии; неумение убеждать собеседника и аргументировать свою позицию; не умеют договариваться и приходить к общему решению; испытывают сложность в понимании эмоционального состояния окружающих; не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуации общения.

Особенно выражены данные показатели в экспериментальной группе, что свидетельствует о необходимости в разработке и реализации

психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся с тяжелыми нарушениями речи у данной категории испытуемых.

ГЛАВА III ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

3.1. Теоретико – методологические основы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

Теоретико-методологические основы формирования коммуникативных умений могут служить труды авторов (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, М.И. Лисина, Е.С. Лагунина, Т. А. Репина, А. Г. Рuzская. Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова, Г. В. Чиркина), рассматривающих речь как средство общения. Теорию деятельности, как систему теоретических положений и методологических принципов (В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев). Научно–методологические подходы и поиски методов работы развития коммуникативных умений учащихся с нарушениями речи изучали (Т.В. Ахутина, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Л.А. Петровская, П.В. Растенникова).

Методологическую основу реализации разработанной психологической программы составляют следующие принципы:

- принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей, который предполагает индивидуализированный подход к ребенку и формирование развивающей деятельности на основе основных закономерностей его психологического роста;
- принцип личноcтно ориентированного и деятельностного подхода учитывает развитие личности в активной ведущей для возраста деятельности;
- принцип оптимистического подхода, создание ситуации успеха, поощрение результатов;
- принцип наглядности, стимулирование восприятия и на основе всех

органов чувств человека, что является необходимым в развитии общения;

– принцип комплексного подхода в методах психологического и педагогического воздействия позволяет выбирать стратегии в работе в зависимости от потребностей и развития ребенка;

– принцип открытости, развитие эмпатии и уважения друг другу;

– принцип безопасности.

Различные подходы к формированию и развитию коммуникативных умений у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи можно разделить на три категории:

– вербальные методы – включают беседы, рассказы, диалоги и монологи;

– визуальные методы – предполагают использование иллюстраций и демонстраций:

– практические методы - игры и упражнения, проводимые в группах, способствуют развитию навыков общения (арт-терапия, сказкатерапия);

– здоровьесберегающие методы – психогимнастика снижает уровень возбуждения, снимает эмоциональное напряжение, физкультминутки.

Для развития коммуникативных умений целесообразно использовать групповую форму работы, так как именно здесь закладывается основа общения и взаимодействие между ее участниками, что позволяет правильно излагать свои мысли, умение договариваться, находить компромисс, оценивать свои поступки и действия.

Используемые методы формирования коммуникативных умений учитывают индивидуальные особенности учащихся, согласно их возрастному развитию, тем самым могут показать свою эффективность.

Разработка методов, способствующих формированию коммуникативных умений учащихся школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, является наиболее актуальными, поскольку на сегодня недостаточно

разработаны и внедрены в практику комплексные исследования по данному направлению.

3.2. Содержание психологической программы формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи

В рамках исследования развития коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи нами была разработана психологическая программа.

Пояснительная записка.

Коммуникативные умения учащихся с тяжелыми нарушениями речи являются сложным и многогранным процессом, который требует особого внимания и подхода.

Эти дети испытывают значительные трудности в вербальном общении, не умеют работать в парах; присутствуют просоциальные формы поведения; образ сверстника не сформирован; затрудняются взаимодействовать в группе сверстников при осуществлении совместной деятельности; низкий уровень эмпатии; неумение убеждать собеседника и аргументировать свою позицию; не умеют договариваться и приходить к общему решению; испытывают сложность в понимании эмоционального состояния окружающих, а также не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуации общения, что обуславливает необходимость разработки альтернативных методов взаимодействия. Важно отметить, что стимулирующая и поддерживающая среда, где ребенок чувствует себя в безопасности, способствует развитию навыков общения. Работая с такими детьми, необходимо учитывать их индивидуальные особенности, интересы и потребности, чтобы обеспечить максимальную эффективность образовательного процесса.

Цель программы: формирование коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи программы:

- способствовать развитию умения работать в парах, группах;
- мотивировать учащихся к занятиям;
- формировать умение убеждать и аргументировать свой выбор;
- способствовать развитию эмпатии;
- научить оценивать поведение и давать характеристику сверстнику;
- развитие образного и вербального компонентов;
- формирование просоциального поведения;
- формировать умения определять эмоции, чувства сверстников в ситуации общения;
- способствовать рефлексии эмоциональных состояний;
- формирование общепринятых норм поведения в ситуации взаимодействия;
- формирование уверенного поведения и самооценки;
- формирование умения договариваться.

Программа рассчитана для работы с учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Программа предполагает следующие этапы работы:

1. Диагностический.

Диагностика уровня коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

- 1) Диагностика коммуникативных навыков «Рукавички» Г.А. Цукерман.
- 2) Диагностика коммуникативных навыков «Мой друг» Г.Р. Хузеева.
- 3) Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеева.
- 4) Диагностика коммуникативных навыков Н.Е. Веракса.

2. Практический.

Проведение развивающих занятий с учащимися младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

3. Контрольный.

На данном этапе проводится диагностика учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи по методикам, представленных в программе.

Каждое занятие состоит из вводной части, основной и заключительной:

1. Вводное занятие включает в себя ритуал приветствия, разминка, настройку группы на сплочение, формирование положительного настроения.

2. Основная часть включает в себя упражнения на развитие коммуникативных умений с учетом целей и задач занятия.

3. Заключительная часть направлена на развитие рефлексии, подведение итогов занятия, ритуал прощания.

Методы работы: наглядные, арт-терапия, игротерапия, вербальные и невербальные, практические, здоровьесберегающие методы.

Форма работы: групповая.

Планируемые результаты:

- развитие умения работать самостоятельно в парах, в группе;
- развитие умения убеждать и аргументировать свой выбор;
- развитие эмпатии;
- развитие умения давать характеристику сверстнику;
- развитие образного и вербального компонентов;
- развитие сформированности просоциального поведения;
- развитие умения анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения;
- развитие умения определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения;
- развитие общепринятых норм поведения в группе, в ситуации взаимодействия;

- развитие уверенного поведения и адекватной самооценки;
- развитие умения договариваться и отстаивать свое мнение.

Контингент участников: Младшие школьники 7-8 лет.

Реализация программы проходит с ноября – март, занятия проводятся два раза в неделю, 40 минут, 1 академический час, форма занятий групповая, всего 36 занятий (из которых диагностика в начале и в конце прохождения программы).

Содержание психологической программы

Курс занятий состоит из трех разделов:

1. Вводное занятие. Разминка.

Цель – постановка целей, формирование мотивации к совместной деятельности, создание доброжелательной игровой атмосферы. Упражнения направлены на взаимодействие друг с другом, познакомиться правилами поведения на занятии, создать условия для формирования предпосылок к формированию общения.

2. Основная часть.

Цель – обеспечение и регуляция общего энергетического фона, на котором развиваются и формируются коммуникативные умения. Игры и упражнения направлены на развитие активности в процессе межличностного взаимодействия. Знакомство с нравственными понятиями, формирование культуры человеческих отношений, развитие эмпатии к окружающим.

3. Заключительная часть. Рефлексия.

Цель – снятие психоэмоционального состояния, умение высказываться. Упражнения на умение снимать напряжение, усталость. Давать обратную связь, умение слушать окружающих, высказывать свою точку зрения.

Реализация программы способствует формированию поведенческих механизмов, стабильность в саморегуляции внутренних аффективных процессов и эмоциональную адекватность в контакте с окружающим миром.

Тематическое планирование и содержание занятия по программе

развития коммуникативных умений младших школьников с тяжелыми нарушениями речи представлено в таблице 6 и приложение 8.

Таблица 6 – Тематическое планирование по программе формирования коммуникативных умений младших школьников с ТНР

№	Тема занятия	Содержание	Цель	Кол. занятий	Кол. час.
1	Диагностика младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в начале прохождения программы.	1) Диагностика коммуникативных навыков «Рукавички» Г.А. Цукерман. 2) Диагностика коммуникативных навыков «Мой друг» Г.Р. Хузеева. 3) Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеева. 4) Диагностика коммуникативных навыков Н.Е. Веракса	Изучение сформированности коммуникативных умений.	2	2
2	Вводное занятие. Умение вступать в контакт сверстником. Заключительное занятие.	Разминка Упражнение «Подари мне свою улыбку» Знакомство с понятием «Агрессия» Упражнение «Портрет агрессивного человека» Упражнение «Темные и светлые мешочки» Физкультминутка Упражнение «Необычные очки»	Создание благоприятной атмосферы и мотивации у детей Умение работать с партнером. Развитие умения убеждать и аргументировать свой выбор. Развитие коммуникативных умений.	3	2

Продолжение таблицы 6.

		Рефлексия Упражнение «Скажи доброе пожелание» Прощание Рефлексия	Развитие умения определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения. Развитие умения анализировать свои чувства, эмоции и поведение в ситуации общения.		
3	Вводное занятие. Умение вступать в контакт со сверстником. Заключительное занятие.	Разминка Упражнение «Дай пять!» Просмотр мультфильма «Месть кота Леопольда» Упражнение «Опасно -безопасно» Упражнение «Волшебная фраза» Психогимнастика «Зернышко» Рефлексия Упражнение «Психологический театр» Рефлексия Упражнение «Комплимент»	Развитие образного и вербального компонентов. Развитие умения анализировать чувства сверстников и окружающих в ситуации общения, определять эмоции. Развитие умения анализировать свои чувства, эмоции и поведение в ситуации общения. Знакомство с техникой «Я высказывание», ее отработка.	3	3

Продолжение таблицы 6.

4	Вводное занятие. Умение договариваться и приходить к общему решению. Заключительное занятие.	Разминка Игра «Да, нет, не знаю» Сказкотерапия «О Ежике» Упражнение «Памятка» Упражнение «Правила дружбы» Упражнение «Подписание договора» Физкультминутка. Рефлексия	Создание условий для сплочения коллектива, дружеского взаимодействия. Учимся сотрудничать в парах, коллективе. Формирование общепринятых норм поведения в группе, в ситуации взаимодействия. Развитие образного и вербального компонентов.	3	3
5	Вводное занятие. Умение договариваться и приходить к общему решению. Заключительное занятие.	Разминка Упражнение «Ласковое солнышко» Арт- терапия коллаж «Создай свою мечту» Упражнение «Золотое яблоко» Упражнение «Булочная» Игра «Пазлы» Игра «Необитаемый остров»	Создание условий для сплочения коллектива, дружеского взаимодействия. Учимся сотрудничать в парах, коллективе. Формирование общепринятых норм поведения в группе, в ситуации взаимодействия. Развитие образного и вербального компонентов.	4	4

Продолжение таблицы 6.

		Упражнение «Телефон» Психогимнастика «Одуванчики» Рефлексия			
6	Вводное занятие. Умение проявлять эмпатию. Заключительное занятие.	Разминка Упражнение «Воздушный шар» Сказка «Больной друг» Арт - терапия «Я его боюсь» Упражнение «Поделись с другом» Упражнение «Подарок» Упражнение «Каракули» Упражнение «Лесные звери» Игра «Помоги другу» Физкультминутка Рефлексия	Сплочение коллектива. Развитие умения работать самостоятельно в парах, в группе. Развитие просоциального поведения. Развитие умения анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения.	4	4
7	Вводное занятие. Умение делиться своими чувствами, распознавать эмоциональное состояние других Заключительная часть	Разминка Упражнение «Ласковые глазки» Упражнение «Копилка эмоций» Сказка «Волшебный сундучок» чувство» Упражнение	Сплочение коллектива. Развитие умения анализировать свои и окружающих чувства, эмоции поведение в ситуации общения.	5	5

Продолжение таблицы 6.

		Арт - терапия «Нарисуй чувство» Упражнение «Продолжи фразу» Упражнение «Расскажи историю» Упражнение Арт - терапия «Нарисуй друга» Физкультминутка Рефлексия	Развитие умения давать характеристику сверстнику. Развитие просоциального поведения.		
8	Вводное занятие. Умение проявлять эмпатию. Заключительное занятие.	Разминка Упражнение «Назови свое любимое блюдо» Упражнение «Необычная ситуация» Игра «Кто первый» Арт - терапия «Рисуем друзей из фигур» Мультфильм «Друг» Психогимнастика «Тучка» Рефлексия	Сплочение коллектива. Развитие уверенного поведения и адекватной самооценки. Развитие умения договариваться и отстаивать свое мнение. Умение анализировать эмоции свои и товарища. Умение оказывать помощь сверстнику.	5	5
9	Вводное занятие. Умение договариваться и приходить к	Разминка «Ассоциации» Упражнение «Дружный совет»	Создание условий для сплочения коллектива, дружеского взаимодействия.	5	5

Окончание таблицы 6.

	общему решению. Заключительное занятие.	Упражнение «Путешествие к согласию» Создание совместной истории на тему: «Герб нашей дружбы» Физкультминутка Рефлексия	Учимся сотрудничать в парах, коллективе. Формирование общепринятых норм поведения в группе, в ситуации взаимодействия. Развитие образного и вербального компонентов.		
10	Диагностика в конце прохождения программы	Диагностика коммуникативных навыков	Изучение сформированности коммуникативных умений.	2	2

Предполагаемый результат:

- умеют работать самостоятельно в парах, в группе;
- умеют убеждать и аргументировать свой выбор;
- развитие эмпатии;
- умеют давать характеристику сверстнику;
- развитие образного и вербального компонентов;
- сформированно просоциальное поведение;
- умеют анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения;
- умеют определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения;
- знают общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия;
- уверенное поведение и адекватная самооценка;
- умеют договариваться и отстаивать свое мнение.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

После реализации психологической программы развития была проведена повторная диагностика коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

На этапе контрольного эксперимента нами были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента.

В начале этапа контрольного эксперимента по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман учащихся поделили на группы, что и на констатирующем этапе, а именно 10 пар контрольной группы, 10 пар экспериментальной.

Сравнительные результаты уровня сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества контрольной группы, на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 7 и приложение 9.

Таблица 7 – Результаты диагностики контрольной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман

Контрольная группа констатирующий эксперимент			Контрольная группа контрольный эксперимент	
Уровень	Количество пар	%	Количество пар	%
Высокий	0	0 %	0	0%
Средний	3	30%	3	30%
Низкий	7	70%	7	70%

Таким образом, на этапе контрольного эксперимента результаты были аналогичны результатам констатирующего этапа. Высокого уровня сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия

в процессе организации и осуществления сотрудничества в контрольной группе, не выявлено.

Средний уровень 30% (3 пары), развития коммуникативных умений в группе показали, дети в парах старались выполнять инструкцию, пытались договариваться между собой, но по результату сходство рисунков оказались похожи частично, цвет и форма не соответствовали начально-продуманному плану. Например, пара № 4 в процессе деятельности пыталась определиться с рисунком, дети пришли к единому мнению, но в конце занятия рисунки имели отличие по цвету и по замыслу, хотя можно было найти некоторые похожие элементы. В паре № 7 дети долго пытались определиться с цветом рисунка, карандашами, замыслом, но сам рисунок обсудили недостаточно, по завершению задания рисунки отличались, но некоторые элементы были похожи.

Низкий уровень сформированности коммуникативных умений показали 70% (7 пар). Пары, не могли договориться между собой какой рисунок они будут рисовать. В узорах преобладают различия или вообще нет сходства. Дети в парах не могли прийти к согласию, настаивают на своем. Например, в паре № 1 дети, даже не захотели, договаривается о замысле рисунка, каждый выбрал свой рисунок и его рисовал, в процессе выполнения задания, дети пересели друг от друга на соседние парты. При этом пытались конфликтовать между собой.

В паре № 9, дети, не смогли выбрать цвет карандашей, сам рисунок, который хотели бы нарисовать. Дети не смогли прийти к единому мнению, обзывались друг на друга в процессе взаимодействия, к завершению задания рисунки были разные, не было сходства ни в цвете, ни в замысле.

Результаты контрольной группы на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 5 и гистограмма 5.



Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты диагностики контрольной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (%), контрольный этап эксперимента

Можно сделать вывод, что у детей контрольной группы на этапе контрольного эксперимента значения не поменялись, коммуникативные умения остались на прежнем, среднем и низком уровне развития. Детям, как и прежде, сложно было вступать в диалог с товарищами, согласовывать свои совместные усилия в процессе организации совместной деятельности, некоторые из детей не смогли работать в парах.

Сравнительные результаты уровня сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия, в процессе организации и осуществления сотрудничества в экспериментальной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 8 и приложение 9.

Таблица 8 – Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман

Экспериментальная группа констатирующий эксперимент			Экспериментальная группа контрольный эксперимент	
Уровень	Количество пар	%	Количество пар	%

Окончание таблицы 8.

Высокий	0	0 %	3	30%
Средний	1	10%	5	50%
Низкий	9	90%	2	20%

По результатам исследования, в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень значительно сократился и был выявлен у 20% (2 пары), что на 70% меньше, чем на констатирующем этапе. Это свидетельствует о том, что остались 20% детей, кто так и не смогли научиться работать в паре и взаимодействовать между собой. Например, в паре № 2 дети не разговаривали и не обсуждали свой план рисунка, просто каждый выполнял свой рисунок, в итоге рукавички получились разные. В паре № 4 дети спорили и не смогли прийти к единому решению, в совместной деятельности проявляли нейтральное отношение друг к другу, не замечали отступления от первоначального замысла. В итоге рукавички получились разные. Скорей всего таким детям нужно больше время для прохождения дополнительных часов на формирования коммуникативных умений, а также индивидуальный подход. На этапе констатирующего эксперимента такой показатель был 90% (9 чел.). результаты показали, что количество детей с низким уровнем сократилось.

Средний уровень повысился до 50% (5 пар). Дети в паре старались выполнять инструкцию, пытались договариваться между собой, но по результату сходство рисунков оказались похожи частично, цвет и форма не соответствовали начально-продуманному плану, на этапе констатирующего эксперимента показатель составлял лишь 10 % (1 чел.). Например, в паре № 9, которая имела низкий уровень на этапе констатирующего эксперимента, на этапе контрольного перешла на средний уровень, выбрали цвета карандашей, определились с выбором и замыслом рисунка, пытались совместно нарисовать рисунок, но все-таки иногда отвлекались, в итоге рисунки уже

были частично похожи.

Высокий уровень продемонстрировали уже 30% (3 пары). Так, участники показали высокий результат работы в паре, им стало легко договориться о замысле рисунка, рукавички имели одинаковый рисунок и были схожи по размеру. При этом на этапе констатирующего эксперимента такой показатель не был выявлен и составил 0%. Например, пара № 6, которая находилась на среднем уровне, на этапе констатирующего эксперимента, на этапе контрольного перешла на высокий уровень. Дети выбрали цветные карандаши, стали обсуждать замысел рисунка, договаривались, как они его будут рисовать, какого размера он будет. По завершению задания, рисунки были похожи, по цвету и размеру, что говорит о высоком уровне сформированности действий в умении согласовывать свои совместные усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Результаты экспериментальной группы на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке 6 и гистограмме 6.



Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман (%), контрольный этап эксперимента

Можно сделать вывод, что в экспериментальной группе дети в

процессе взаимодействия стали приходить к единому мнению, смогли договариваться между собой при совместной работе в парах, что свидетельствует об эффективности разработанной нами программы.

Для изучения сформированности образа сверстника провели диагностику по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеева.

Результаты сформированности образа сверстника в контрольной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 9 и приложение 10.

Таблица 9 – Результаты диагностики контрольной группы по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеевой

Контрольная группа констатирующий эксперимент			Контрольная группа контрольный эксперимент	
Уровень	Количество человек	%	Количество человек	%
Высокий	4	20 %	2	10%
Средний	5	25%	7	35%
Низкий	11	55%	11	55%

Таким образом, в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента высокий результат показали 10% (2 чел.), ранее 20% (4 чел.) имели высокий уровень. Дети проявляли положительное эмоциональное отношение к другу, все линии были хорошо прорисованы, рисунки детей были яркими и красочными. На вопросы экспериментатора дети давали пять, шесть характеристик: «она моя подруга, наши родители дружат», «она моя подруга мы рядом живем».

Средний уровень составил 35% (7 чел.), что на 10% выше, по сравнению с констатирующим экспериментом, где он был выявлен у 25% (5 чел.). Детям было сложно оценить своего друга, проявляли амбивалентное эмоциональное отношение к нему, цвета были яркие, но сложно далась прорисовка

изображения. Было сложно охарактеризовать товарища. На вопросы экспериментатора давали три характеристики: «это Макс, мой друг», «моя подруга Вероника».

Низкий уровень 55% (11 чел.), по сравнению с констатирующим этапом эксперимента не изменился и остался на том же уровне. Детям все также сложно давалась характеристика сверстника, в рисунках преобладали темные тона и едва заметная прорисовка. Себя также не рисовали рядом с другом либо рисовали себя в низу листа маленьким размером. Часто пытались стереть рисунок резинкой и нарисовать заново. На вопрос экспериментатора ничего не отвечали или говорили «не знаю».

Результаты контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 7 и гистограмма 7.



Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты диагностики контрольной группы по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеева (%), контрольный этап эксперимента

Можно сделать вывод, что в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента учащиеся показали низкий уровень сформированности образа сверстника. Дети также не могут охарактеризовать своего друга, образ сверстника не сформирован.

Сравнительный результат сформированности образа сверстника в

экспериментальной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 10 и приложение 10.

Таблица 10 – Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеевой

Экспериментальная группа констатирующий эксперимент			Экспериментальная группа контрольный эксперимент	
Уровень	Количество человек	%	Количество человек	%
Высокий	1	5 %	9	45%
Средний	3	15%	8	40%
Низкий	16	80%	3	15%

Таким образом, в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента всего 15% (3 чел.) имеют низкий уровень сформированности образа сверстника, на этапе констатирующего эксперимента такой показатель составил 80% (16 чел.), таким образом, число детей с низким уровнем значительно сократилось. В рисунках детей присутствовали более темные тона, во время выполнения задания, детали были слабо прорисованы. Учащиеся не рисовали себя рядом с товарищем. Чаще на вопрос экспериментатора отвечали «не знаю», либо одним словом «друг», «Катя» и др. Учащимся было сложно оценить и охарактеризовать своего друга. Таким детям требуется больше времени для прохождения программы формирования коммуникативных умений, а также индивидуальный подход.

Средний уровень показали 40% (8 чел.), в сравнении с этапом констатирующего исследования, где такой показатель был 15% (3 чел.), данные поменялись, увеличилось число детей со средним уровнем. Данный показатель указывает на то, что некоторым детям еще сложно оценить своего друга, дети проявляли амбивалентное эмоциональное отношение к другу, хотя при этом использовали цвета, которые были яркие. Учащимся сложно

далась прорисовка изображения. На вопросы экспериментатора испытуемые давали двойственные ответы, таких ответов было три, четыре: «Это Ваня, мы дружим, но деремся», «моя подруга Диана, но она мне не нравится».

Высокий уровень сформированности образа сверстника на этапе контрольного эксперимента показали 45% (9 чел.), что по сравнению с констатирующим экспериментом намного выше, где показатель 5% (1 чел.).

Данный показатель свидетельствует о том, что уже большее количество детей проявляли положительное эмоциональное отношение к другу, все линии были хорошо прорисованы, рисунки детей были яркими и красочными. У многих детей в рисунках друг был изображен больше по размеру, чем сам рисующий, что говорит о значимости и высокоструктурированном образе сверстника. Также в изображении присутствовали дополнительные детали (солнце, небо, цветы, трава и др.). На вопросы экспериментатора дети давали пять, шесть характеристик: «моя подруга умеет красиво рисовать, мы смеемся», «моя подруга часто ходит ко мне в гости, мы рисуем и играем в игры», «мы вместе ходим на футбол в школе, а потом идем вместе домой».

Результаты экспериментальной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 8 и гистограмма 8.

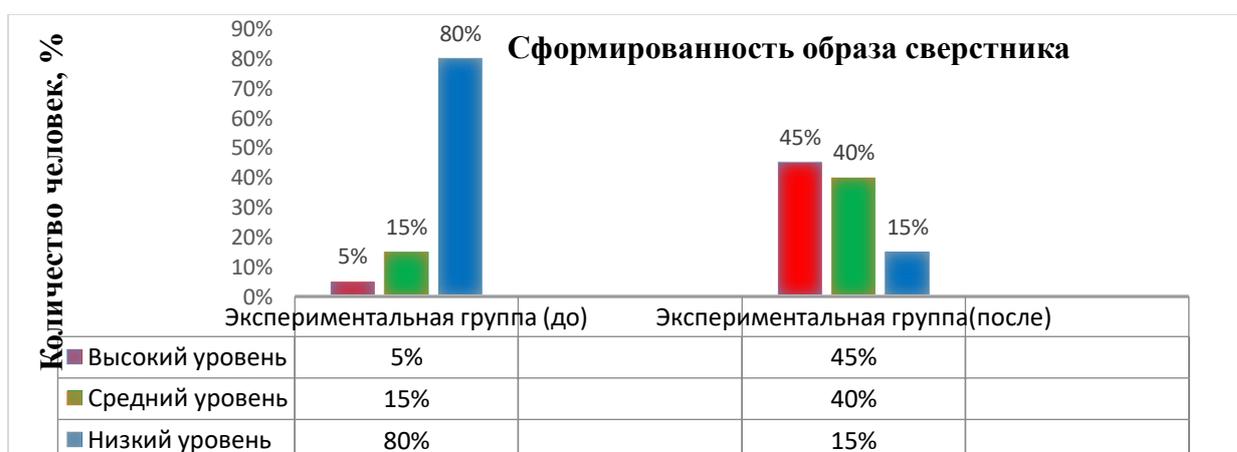


Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты диагностики контрольной группы по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеева (%) (до и после), контрольный этап эксперимента

Можно сделать вывод, что на этапе контрольного эксперимента в экспериментальной группе увеличилось число детей, кто дети научились давать характеристику товарищу, что говорит о сформированности коммуникативных умений и эффективности реализованной программы.

Для выявления межличностных взаимоотношений ребенка к сверстнику мы использовали методику «Раскраска» Г.Р. Хузеева.

Результаты межличностного взаимоотношения ребенка к сверстнику в контрольной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 11 и приложение 11.

Таблица 11 – Результаты диагностики контрольной группы по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеевой

Параметры	Уровень	Контрольная группа 20 чел.			
		Констатирующий этап эксперимент		Контрольный этап эксперимент	
		1,2,3	%	1,2,3	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	9	45	9	45
	Слабый интерес	5	25	5	25
	Выраженный интерес	2	10	2	10
	Ярко выраженный интерес	4	20	4	20
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	7	35	7	35
	Неадекватное	9	45	9	45
	Адекватное	4	20	4	20
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	11	55	11	50

Окончание таблицы 11.

	Уступают в случае равноценного обмена или колебаниями	5	25	5	25
	Уступают	4	20	4	20

Таким образом, результаты контрольной группы на этапе контрольного эксперимента не менялись и остались на прежнем уровне. Ярко выраженную степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника показали 20% (4 чел.), дети пристально наблюдали и старались активно вмешиваться в действия сверстника, подсказывали какой цвет выбрать, делились карандашами, проявляли эмпатию к товарищам у кого не получалось выполнить задание.

Выраженный интерес проявляли 20% (2 чел.), ребята лишь периодически наблюдали за действием товарища, иногда задавали наводящие вопросы, заглядывали в рисунки детей, делились карандашами.

Слабый интерес был выявлен у 25% (5 чел.), дети лишь частично смотрели в сторону сверстника, при этом не комментировали и не давали оценку другим. Отсутствовал эмоциональный интерес к действиям сверстника у 45% (9 чел.), степень вовлеченности был на низком уровне, они не смотрели в сторону сверстника, не показывали в них заинтересованность.

Адекватная эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым отмечена у 20% (4 чел.). Дети соперничали товарищам, у которых не получалось красиво раскрасить свой рисунок, они наоборот хвалили рисунки, старались подсказывать какие цвета карандашей выбрать, соперничали. На похвалу взрослым сверстника, дети проявляли заинтересованность, выражали свое положительное отношение.

Неадекватную реакцию на оценку работы сверстника взрослым проявили 45% (9 чел.), учащиеся радовались отрицательной и огорчались

положительной оценке взрослого, дети все также выражали свое недовольство в адрес товарища, могли ссориться и смеяться над неудачей сверстника.

Индифферентное отношение проявили 35% (7 чел.) на похвалу и оценку взрослого к другим детям, не реагировали и не проявляли заинтересованность.

Данные контрольного этапа эксперимента остались на прежнем уровне, аналогичны результатам констатирующего этапа эксперимента.

Высокая степень проявления просоциального поведения у 20% (4 чел.), предлагали свои карандаши, старались поддержать товарищей, уступали в просьбе без колебаний.

Средняя выраженность типа поведения отмечена у 25% (5 чел.), учащиеся уступали в просьбе товарищам только в случае равноценного обмена, но не сразу, после неоднократного повторение своей просьбы.

У 55% (11 чел.) выявлена низкая выраженность просоциального поведения дети все также не уступали и постоянно отказывали в просьбе детей поделиться карандашами, резинкой, или показать свой рисунок. Аналогичные результаты были выявлены на констатирующем этапе эксперимента.

Можно выделить основные дефициты детей на этапе констатирующего и контрольного эксперимента контрольной группы по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеевой:

- 1) слабая степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника;
- 2) неадекватная реакция на оценку работы сверстника взрослым;
- 3) низкая выраженность просоциального поведения.

Результаты контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента по трем параметрам типа отношения ребенка к сверстнику представлены на рисунке 9 и гистограмма 9.



Рисунок 9. Гистограмма 9. Результаты диагностики контрольной группы по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеева (%), контрольный этап эксперимента

В контрольной группе результаты типа отношения ребенка к сверстнику на контрольном этапе эксперимента аналогичны результатам констатирующего этапа.

Индифферентный тип отношений продемонстрировали, как и прежде, 45% (9 чел.) – высокий процент детей со сниженным интересом к действиям товарища.

Конкурентный тип отношений – 30 % (6 чел.) – дети амбивалентно относились к сверстнику, то проявляли заинтересованность, то могли неадекватно реагировать на оценку сверстника взрослым, отсутствует просоциальное поведение.

Личностный тип отношений – 25% (5 чел.) – у детей отмечался выраженный интерес к действиям сверстника, адекватная реакция и положительное эмоциональное отношение на оценку сверстника, выраженное просоциальное поведение.

Можно сказать, что в контрольной группе на этапе контрольного эксперимента уровень коммуникативных умений не изменился, результаты аналогичны результатам констатирующего этапа эксперимента.

Преобладающий тип поведения остался на уровне индифферентного и конкурентного. Учащиеся также показывают низкую заинтересованность к сверстнику, неадекватно реагируют на положительную оценку товарища взрослым, у детей отсутствует просоциальное поведение.

Сравнительные результаты межличностного взаимоотношения ребенка к сверстнику в экспериментальной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 12 (Приложение 11).

Таблица 12 – Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеевой

Параметры	Уровень	Экспериментальная группа (20 чел)			
		Констатирующий этап эксперимента		Контрольный этап эксперимента	
		1,2,3	%	1,2,3	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	13	65	1	5
	Слабый интерес	4	20	4	20
	Выраженный интерес	2	10	3	15
	Ярко выраженный интерес	1	5	12	60
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	12	60	4	20
	Неадекватное	6	30	2	10
	Адекватное	1	5	13	65
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	12	60	4	20

Окончание таблицы 12.

	Уступают в случае равноценного обмена или колебаниями	5	25	5	25
	Уступают	2	10	11	55

Таким образом, в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента ярко выраженная степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника у 60% (12 чел.), показатель на этапе констатирующего эксперимента показывал низкий результат 5% (1 чел.). Результаты стали выше, учащиеся научились более пристально наблюдать за действиями товарища, активно вмешивались в их деятельность, подсказывая способы рисования и выбор карандашей, проявляли эмпатию к сверстнику.

Более выраженный интерес проявили 15% (3 чел.) на этапе контрольного эксперимента, на этапе констатирующего эксперимента такой показатель был 10% (2 чел.). Данный показатель свидетельствует о том, что незначительно увеличилось число детей, кто периодически наблюдали за действиями товарища, иногда задавали вопросы о рисунке, о цвете, делились своими карандашами.

Слабый интерес выявлен у 20% (4 чел.) на этапе констатирующего и контрольного эксперимента. Дети не вовлекались эмоционально в действия сверстника.

Отсутствовал эмоциональный интерес к действиям сверстника на этапе контрольного эксперимента у 5% (1 чел.), при этом на этапе констатирующего эксперимента такой уровень был выявлен у 65% (13 чел.). данный факт показал, что значительно сократилось число детей, кто не смотрели в сторону сверстника, не показывали в них заинтересованность.

Адекватная эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым отмечена у 65% (13чел.), тогда как на этапе констатирующего эксперимента такой показатель был у 5% (1 чел.). увеличилось число детей,

кто сопереживали товарищам. У таких детей не всегда получалось красиво раскрасить свой рисунок, они наоборот хвалили рисунки одноклассников, старались подсказывать какие цвета карандашей выбрать, сопереживали. На похвалу взрослых, рядом сидящего соседа по парте, дети проявляли заинтересованность, выражали свое положительное отношение к нему и его продукту творчества.

Неадекватную реакцию на оценку работы сверстника взрослым проявили всего 10% (2 чел.), на этапе констатирующего эксперимента показатель был 30% (6 чел.). Учащиеся радовались отрицательной и огорчались положительной оценке взрослого, дети выкрикивали свое отрицательное отношение к сверстнику, пытались задеть и ссориться.

Индифферентное отношение проявили 20% (4 чел.) на этапе контрольного эксперимента, когда как на этапе констатирующего эксперимента такой показатель составил 60% (12 чел.), учащиеся радовались отрицательной и огорчались положительной оценке взрослого, дети выкрикивали с места о том, что у них лучше получается выполнять задание, а также могли дразнить сверстника. Показатели изменились и стали ниже.

Высокая степень проявления просоциального поведения у 55% (11 чел.) на этапе контрольного эксперимента, когда как на этапе констатирующего такой показатель был на уровне 10% (2 чел.) дети предлагали свои карандаши, старались поддержать товарищей, уступали в просьбе без колебаний.

Средняя степень типа поведения отмечена у 25% (5 чел.) на этапе контрольного эксперимента и этапе констатирующего эксперимента. Учащиеся при равноценном обмене уступали в просьбе товарища, но не сразу, товарищу приходилось ждать.

Низкая выраженность просоциального поведения по результатам контрольного эксперимента 20% (4 чел.), когда как на этапе констатирующего такой показатель был 60% (12 чел.), дети не уступали и постоянно отказывали в просьбе детей поделиться карандашами, резинкой, или показать свой

рисунок.

Сравнительный анализ экспериментальной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента по трем параметрам типа отношения ребенка к сверстнику представлены на рисунке 10 и гистограмма 10.



Рисунок 10. Гистограмма 10. Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Раскраска» Г.Р. Хузеева (%), контрольный этап эксперимента

На этапе контрольного эксперимента индифферентный тип отношений составил 20% (4 чел.) – уровень детей со сниженным интересом к действиям товарища сократилось в сравнении с этапом констатирующего эксперимента 60% (12 чел.).

Конкурентный тип отношений на этапе контрольного эксперимента показал 20% (4 чел.), в сравнении с этапом констатирующего эксперимента, 30% (6 человек). Показатель стал ниже, некоторые дети то амбивалентно относились к сверстнику, то проявляли заинтересованность, то могли неадекватно реагировать на оценку сверстника взрослым. У детей отсутствует просоциальное поведение.

Личностный тип отношений на этапе контрольного эксперимента повысился и составил 60% (12 чел.), который на этапе констатирующего эксперимента был 10% (2 чел.). У детей отмечается выраженный интерес к действиям сверстника, они дают адекватную реакцию и положительное эмоциональное отношение на оценку товарища взрослым, выраженное просоциальное поведение.

Можно сделать вывод, что показатели в экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента дети стали более ярко проявлять эмпатию, уступать и поддерживать товарищей в просьбе, наблюдать за действием товарища, давать адекватную эмоциональную реакцию на оценку работы сверстника взрослым. Преобладающий тип отношения к сверстнику личностный, программа формирования коммуникативных умений показала свою эффективность.

Для выявления коммуникативных навыков у детей с тяжелыми нарушениями речи мы провели методику Н.Е. Веракса.

Сравнительные результаты диагностики контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 13 и приложение 12.

Таблица 13 – Результаты диагностики контрольной группы по методике коммуникативных навыков Н.Е Веракса

Методика	Контрольная группа Констатирующий эксперимент			Контрольная группа Контрольный эксперимент	
	Баллы	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
1	1	7	35	10	50
	2	9	45	7	35
	3	4	20	3	15
2	1	13	65	15	75
	2	4	20	3	15
	3	3	15	2	10

Окончание таблицы 13.

3	1	14	70	16	80
	2	4	20	2	10
	3	1	5	2	10
4	1	12	60	13	65
	2	7	35	6	30
	3	1	5	1	5
Высокий уровень – 15% (3 чел.) Средний уровень – 40% (8 чел.) Низкий уровень – 45% (9 чел.)				Высокий уровень – 10% (2 чел.) Средний уровень – 30% (6 чел.) Низкий уровень – 60% (12 чел.)	

Таким образом, уровень развития коммуникативных умений в контрольной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показали следующие результаты:

1. Результаты, направленные на понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, высокий результат выявили только у 15% учащихся (3 чел.), в сравнении с этапом констатирующего эксперимента, где показатель был выше 20% у (4 чел.). Дети могли четко ориентироваться в предъявляемых картинках, они различали ситуации, предъявляемые взрослым, выделяли требования и задачи, здесь количество выбранных картинок три.

Средний показатель составил 35% (7 чел.) по сравнению с этапом констатирующего эксперимента, где показатель был выше 45% (9 чел.) дети смогли выбрать только две картинки предъявляемым взрослым, они могли разбираться в ситуациях взаимодействия на картинках, но не всегда могли определить все задачи и требования.

Количество детей с низким уровнем увеличилось и составило 50% (10 чел.) по сравнению с этапом констатирующего эксперимента, где он был у 35% (7 чел.). Учащимся сложно было распознать ситуацию, так как у них

имеются серьезные нарушения в поведении, что не позволило им определить все задачи, предъявляемые взрослым в этих ситуациях.

2. Результаты, направленные на понимание ребенком состояния сверстника на этапе контрольного эксперимента, стали меньше и составили 10% (2 чел.) в сравнении с этапом констатирующего эксперимента 15 % (3 чел.). Дети смогли правильно выбрать четыре картинки, различали эмоциональное состояние сверстника и могли ориентироваться в процессе общения.

Средний уровень на этапе контрольного эксперимента 15 % (3 чел.) в сравнении с этапом констатирующего эксперимента 20% (4 чел.) стал ниже, дети не всегда могли различать эмоциональное состояние товарища, что приводило к трудностям в общении.

Низкий уровень показали 75 % (15 чел.) в сравнении с этапом констатирующего эксперимента, где их было 65% (13 чел.) количество детей с низким уровнем увеличилось.

Так, детям, имеющим эмоциональные нарушения, было сложно определить картинку, где изображение было связано с эмоциональным состоянием сверстника, и, как правило, эти дети выбирали одну картинку.

3. Результаты, направленные на представление ребенка о способах выражения своего отношения к взрослому у 10% (2 чел.) показатель высокого результата в сравнении с этапом констатирующего эксперимента 5% (1 чел.) и стал ниже. Такие учащиеся имеют представления об общепринятых нормах и знают способы выражения поведения с взрослым, выбрали три картинки.

Средний уровень на этапе контрольного эксперимента 10% (2 чел.), в сравнении с этапом констатирующего эксперимента 20% (4 чел.). Количество детей со средним уровнем увеличилось.

Учащиеся имеют недостаточно четкое представление об общепринятых нормах, они затрудняются в способах выбора поведения в общении со взрослым, выбрали две картинки.

Количество детей с низким уровнем показали 80% (16 чел.) в сравнении с этапом констатирующего эксперимента их было 70% (14 чел.). Это свидетельствует о том, что увеличилось количество учащихся, кто не смогли выбрать способы взаимодействия с взрослым, у таких детей нарушено общение, и они не знают общепринятых норм поведения в среде взрослых людей, дети выбрали одну картинку.

4. Результаты, направленные на представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику показали, что три картинки выбрали дети высокого уровня 5% (1 чел.) как на этапе контрольного, так и на этапе констатирующего эксперимента, такие дети проявляют толерантность и эмпатии к сверстникам, готовы прийти на помощь.

Средний уровень показали 30% (6 чел.) в сравнении с этапом констатирующего эксперимента 35% (7 чел.) стал ниже, дети выбирали картинки ситуаций, где персонаж видит затруднения другого, но обращается с просьбой к взрослому помочь в сложной ситуации.

Учащиеся имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуации взаимодействия со сверстником, дети выбирали две картинки.

Низкий уровень вырос 65% (13 чел.) выявили на этапе контрольного эксперимента, когда как на этапе констатирующего такой показатель был 60% (12 чел.). Дети выбирали те ситуации, где персонаж не стремится оказать помощь сверстнику.

Такие учащиеся не знают и не умеют взаимодействовать с окружающими и сверстниками, не имеют четких представлений о социально приемлемых способах коммуникации, выбрали одну картинку.

Сравнительный анализ уровня сформированности коммуникативных навыков, учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи контрольной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены на рисунке 11 и гистограмма 11.

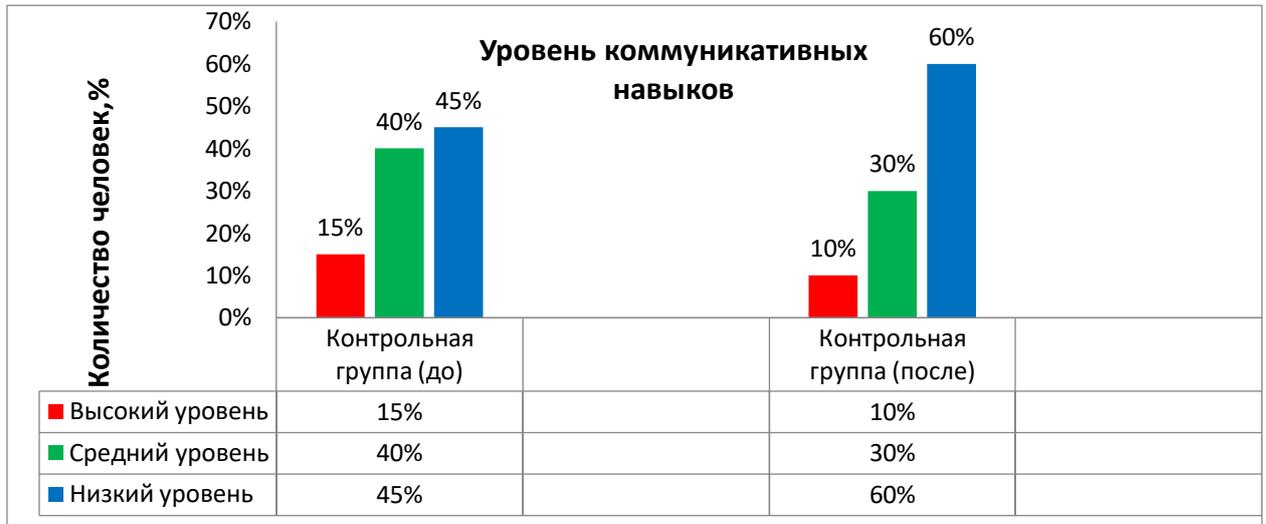


Рисунок 11. Гистограмма 11. Результаты диагностики контрольной группы по методике коммуникативных навыков Н.Е Веракса (%), контрольный этап эксперимента

Высокий уровень развития коммуникативных умений на этапе контрольного эксперимента показали 10% (1 чел.), средний уровень 30 % (6 чел.), низкий уровень 60% (12 чел.), когда как на этапе констатирующего эксперимента высокий уровень 15 % (3 чел.), средний уровень 40% (8 чел.), низкий уровень 45% (9 чел.).

Дети чувствуют себя неуверенно, поведение не всегда соответствует правилам ситуации. В общении они затрудняются определить эмоциональное состояние сверстников, что приводит к недостаточным представлениям о способах взаимодействия с окружающими, уровень коммуникативных умений не сформирован.

Сравнительный анализ диагностики контрольной группы на этапе контрольного эксперимента по методике Н.Е Веракса позволил выделить основные трудности коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи, а именно:

а) дети испытывали серьезные затруднения при взаимодействии в общении с окружающими, им было сложно определить ситуацию, они не понимали задачи, предъявляемые взрослым;

б) имели трудности в общении с товарищами, не смогли определить эмоциональное состояние сверстника на картинке;

в) сложно было выбирать картинки, где способы взаимодействия с взрослым, не знают общепринятых норм поведения;

г) не умеют взаимодействовать с окружающими взрослыми и сверстниками, поэтому чаще всего выбирали картинки, где персонаж не стремился оказывать помощь другим.

Сравнительные результаты экспериментальной группы на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлены в таблице 14 и приложение 12.

Таблица 14 – Результаты диагностики экспериментальной группы по методике коммуникативных навыков Н.Е Веракса

Методика	Экспериментальная группа этапа констатирующего эксперимента		Экспериментальная группа этапа контрольного эксперимента	
	Кол. чел.	%	Кол. чел.	%
1	14	70	2	10
	4	20	6	30
	2	10	12	60
2	14	70	3	15
	5	25	5	25
	1	5	12	60
3	15	75	4	20
	4	20	6	30
	1	5	10	50
4	17	85	5	25
	2	10	6	30
	1	5	11	55

Окончание таблицы 14.

Высокий уровень – 0%	Высокий уровень – 70% (14 чел.)
Средний уровень – 35% (7 чел.)	Средний уровень – 25% (5 чел.)
Низкий уровень – 65% (13 чел.)	Низкий уровень – 5% (1 чел.)

Таким образом, уровень развития коммуникативных навыков в экспериментальной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента показал следующие результаты:

1. Результаты, направленные на понимание ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия, высокий результат выявили у 60% учащихся (12 чел.), показатель стал выше, на этапе констатирующего эксперимента был 10% (2 человека).

Дети смогли четко ориентироваться в предъявляемых картинках, они различали ситуации, предъявляемые взрослым, выделяли требования и задачи, здесь количество выбранных картинок три.

Средний показатель составил 30% (6 чел.) и стал выше, по сравнению с этапом констатирующего исследования 20% (4 чел.).

Дети смогли выбрать только две картинки предъявляемым взрослым, они могли разбираться в ситуациях взаимодействия на картинках, но не всегда могли определить все задачи и требования.

Низкий уровень составил всего 10% (2 чел.) по сравнению с этапом констатирующего эксперимента, где выявлен у 70 % (14 чел.). значительно сократилось число детей, кому сложно было распознать ситуацию, так как у них имеются серьезные нарушения в поведении, что не позволило им определить все задачи, предъявляемые взрослым в этих ситуациях.

2. Результаты, направленные на понимание ребенком состояния сверстника, показали, что на этапе контрольного эксперимента высокий показатель составил 60% (12 чел.) и стал выше по сравнению с этапом констатирующего эксперимента, где был выявлен лишь у 5% (1 чел.). Дети

смогли правильно выбрать четыре картинки, различали эмоциональное состояние сверстников и могли ориентироваться в процессе общения.

Средний уровень выявили у 25 % (5 чел.), в сравнении с констатирующим экспериментом показатели не изменились.

Так, дети, как и прежде, не всегда могли различать эмоциональное состояние товарища, что приводило к трудностям в общении.

Низкий уровень составил 15 % (3 чел.), когда как на этапе констатирующего эксперимента он был 70% (14 чел.).

Детям, имеющим эмоциональные нарушения, как и прежде, было сложно определить картинку, где изображение было связано с эмоциональным состоянием сверстника.

3. Результаты, направленные на представление ребенка о способах выражения своего отношения к взрослому представлены следующим образом: высокий уровень показали 50% (10 чел.), в сравнении с этапом констатирующего эксперимента он значительно увеличился, т.к. ранее был выявлен лишь у 5% (1 чел.).

Дети смогли правильно выбрать четыре картинки, различали эмоциональное состояние сверстников и могли ориентироваться в процессе общения.

Средний уровень 30% (6 чел.), в сравнении с этапом констатирующего эксперимента он был выявлен у 25% (5 чел.), что свидетельствует о том, что количество детей со средним уровнем незначительно увеличилось.

Такие дети еще не всегда могли различать эмоциональное состояние товарища, что приводило к трудностям в общении.

Низкий уровень на этапе контрольного эксперимента 20% (4 чел.) стал ниже в сравнении с этапом контрольного эксперимента, где показатель был 70% (14 чел.).

Детям имеющие эмоциональные нарушения было сложно определить картинку, где изображение было связано с эмоциональным состоянием сверстника.

4. Результаты, направлены на представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику на этапе контрольного эксперимента высокий уровень 55 % (11 чел.) повысился, где показатели на этапе констатирующего эксперимента находились на уровне 5% (1 чел.).

Увеличилось число детей, кто стали проявлять толерантность и эмпатию к сверстникам, готовы прийти на помощь, учащиеся выбрали три картинки.

Средний уровень составил 30% (6 чел.), показатели стали выше по сравнению с данными этапа констатирующего эксперимента, где был у 10% (2 чел.).

Дети выбирали картинки ситуаций, где персонаж видит затруднения другого, но обращается с просьбой к взрослому помочь в сложной ситуации. Остается незначительное число детей, кто имеют недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуации взаимодействия со сверстником, дети выбирали две картинки.

Низкий уровень на контрольном этапе эксперимента выявлен у 25% (5 чел.), показатели снизились, в сравнении с этапом констатирующего эксперимента, где был у 75% (18 чел.).

Дети выбирали те ситуации, где персонаж не стремится оказать помощь другому. Такие учащиеся не знают и не умеют взаимодействовать с окружающими и сверстниками, не имеют четких представлений о социально приемлемых способах коммуникации, выбрали одну картинку.

Сравнительный анализ уровня коммуникативных навыков в экспериментальной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента представлен на рисунке 12 и гистограмма 12.



Рисунок 12. Гистограмма 12. Результаты диагностики экспериментальной группы по методике коммуникативных навыков Н.Е Веракса (%), контрольный этап эксперимента

Высокий уровень развития коммуникативных умений на этапе контрольного эксперимента показали высокий результат 70% (14 чел.), средний уровень 25 % (5 чел.), низкий уровень 5 % (1 чел.), когда как на этапе констатирующего эксперимента высокий показатель не выявлен, средний составил 35% (7 чел.), низкий 65% (13 чел.). У детей экспериментальной группы результаты показывают положительную динамику в сформированности показателей коммуникативных умений, учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

На основе полученных данных по методике Н.Е Веракса можно выделить следующие особенности сформированных коммуникативных навыков у данной категории испытуемых:

- а) дети стали понимать задачи, предъявляемые взрослым в различных ситуациях взаимодействия;
- б) обращают внимание и понимают состояние товарища;
- с) смогли определять различные способы выражения отношения к взрослому;

d) научились способам выражения своего отношения к сверстнику.

Анализируя полученные сравнительные данные по результатам проведенных методик в контрольной группе на этапе констатирующего и контрольного эксперимента коммуникативные умения, не сформировались и остались на среднем и низком уровне.

В контрольной группе можно отметить следующее: дети, как и прежде, не умеют работать самостоятельно в парах, в группе; не умеют убеждать и аргументировать свой выбор; низкий уровень развития эмпатии; затрудняются давать характеристику сверстнику; низкий уровень развитие образного и вербального компонентов; несформированное просоциальное поведение; не умеют анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения; не умеют определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения; не знают общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия; имеют неуверенное поведение и не адекватную самооценку; не умеют договариваться и отстаивать свое мнение;

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента учащиеся показали следующие результаты: стали работать самостоятельно в парах, в группе; стали аргументировать свой выбор; дети стали более эмпатичны; сформировано просоциальное поведение; научились анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения; определяют эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения; демонстрируют общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия; имеют уверенное поведение и адекватную самооценку; стали договариваться и отстаивать свое мнение.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализованная нами программа показала свою эффективность.

Вывод по главе 3

1. На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована программа с целью формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Программа разрабатывалась с учетом индивидуальных особенностей детей, согласно их возрастному развитию и полученным данным диагностики на этапе констатирующего эксперимента.

Задачи программы были направлены:

- способствовать развитию умения работать в парах, группах;
- мотивировать учащихся к занятиям;
- формировать умение убеждать и аргументировать свой выбор;
- способствовать развитию эмпатии;
- научить оценивать поведение и давать характеристику сверстнику;
- развитие образного и вербального компонентов;
- формирование просоциального поведения;
- формировать умения определять эмоции, чувства сверстников в ситуации общения;
- способствовать рефлексии эмоциональных состояний;
- формирование общепринятых норм поведения в ситуации взаимодействия;
- формирование уверенного поведения и самооценки;
- формирование умения договариваться.

Курс занятий состоит из трех разделов:

1. Вводное занятие. Разминка.
2. Основная часть. Упражнения и игры.
3. Заключительная часть. Рефлексия.

Реализация программы способствует формированию поведенческих механизмов, стабильность в саморегуляции внутренних аффективных процессов и эмоциональную адекватность в контакте с окружающим миром.

2. После окончания реализации формирующего этапа эксперимента был проведен контрольный этап эксперимента. Результаты контрольного этапа эксперимента в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента аналогичны результатам констатирующего этапа. У детей, как и прежде, отсутствует умение работать самостоятельно в парах, в группе; убеждать и аргументировать свой выбор. Отмечается низкий уровень развития эмпатии. Дети затрудняются давать характеристику сверстнику; не сформировано просоциальное поведение; дети не умеют анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения. Не умеют определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения; не знают общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия; имеют неуверенное поведение и не адекватную самооценку; не умеют договариваться и отстаивать свое мнение;

В экспериментальной группе отмечается изменение в показателях среднего и высокого уровня формирования коммуникативных умений: дети стали работать самостоятельно в парах, в группе; отмечается умение убеждать и аргументировать свой выбор; развитие эмпатии. Дети могут охарактеризовать сверстника; развито просоциальное поведение. Учащиеся научились анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения; определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения; демонстрируют общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия; имеют уверенное поведение и адекватную самооценку; стали договариваться и отстаивать свое мнение.

Проведенное исследование на этапе контрольного эксперимента показывает, что разработанная нами программа для учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи показала свою эффективность и подтверждает нашу гипотезу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современном обществе коммуникативные умения играют ключевую роль в социализации и успешной адаптации личности. Младший школьный возраст является важным периодом для психологического благополучия ребенка, так как именно здесь закладывается активный процесс формирования социальных связей и обмен информацией.

Как показывает анализ литературных источников, наблюдается повышенный рост количества публикаций, посвященных таким понятиям, как «коммуникация», «общение», «коммуникативные навыки», которая рассматривается разными авторами с разных сторон ее развития. Коммуникативная деятельность включает в себя обмен мыслями и переживаниями, а также умения убеждать собеседника и аргументировать свою позицию.

Проанализировав существующую литературу по проблеме исследования, мы пришли к выводу, что дети с речевыми нарушениями испытывают определенные трудности в социализации и обучении. В начальных классах учащиеся с тяжелыми нарушениями речи часто теряют интерес к вербальному контакту, его поддержанию, развитию. Низкий уровень коммуникативного развития во многом определяет не успешность детей, что порождает высокую речевую тревожность, поведенческие проблемы, низкую школьную мотивацию.

Проблема нарушения социального поведения связана с особенностями формирования их эмоционально-волевой сферы, снижает общую работоспособность учащихся и могут вызвать социальную дезадаптацию, что негативно сказывается на их готовности принимать социальные роли среди сверстников и в обществе.

В настоящее время в общеобразовательном классе может оказаться ребенок с любым видом речевого нарушения, и это не всегда оказывается для него оптимальным вариантом обучения. Одной из ключевых задач

образовательного процесса для детей с тяжелыми нарушениями речи является содействие их максимальному развитию коммуникативным умениям в начальной школе, основываясь на зону ближайшего развития. Для этого необходимо укрепить интерес к общению со сверстниками и донести до ребенка важность взаимодействия с окружающей средой.

На этапе констатирующего эксперимента, как в контрольной, так и в экспериментальной группе мы выявили основные дефициты формирования коммуникативных умений учащихся с тяжелыми нарушениями речи, а именно:

- не умеют работать в парах;
 - присутствуют просоциальные формы поведения;
 - образ сверстника не сформирован;
 - затрудняются взаимодействовать в группе сверстников при осуществлении совместной деятельности;
 - низкий уровень эмпатии;
 - неумение убеждать собеседника и аргументировать свою позицию;
 - не умеют договариваться и приходить к общему решению;
- испытывают сложность в понимании эмоционального состояния окружающих, а также не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуации общения.

На этапе формирующего эксперимента мы разработали и реализовали психологическую программу формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Цель программы: развитие коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи программы были направлены:

- способствовать развитию умения работать в парах, группах;
- мотивировать учащихся к занятиям;
- формировать умение убеждать и аргументировать свой выбор;

- развитие эмпатии;
- научить оценивать поведение и давать характеристику сверстнику;
- развитие образного и вербального компонентов;
- формирование просоциального поведения;
- формировать умения определять эмоции, чувства сверстников в ситуации общения;
- способствовать рефлексии эмоциональных состояний;
- формирование общепринятых норм поведения в ситуации взаимодействия;
- формирование уверенного поведения и самооценки;
- формирование умения договариваться.

Программа предполагает следующие этапы работы:

1. Диагностический.
2. Практический.
3. Контрольный.

Предполагаемый результат:

- умеют работать самостоятельно в парах, в группе;
- умеют убеждать и аргументировать свой выбор;
- развитие эмпатии;
- умеют давать характеристику сверстнику;
- развитие образного и вербального компонентов;
- сформированно просоциальное поведение;
- умеют анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения;
- умеют определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения;
- знают общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия;
- уверенное поведение и адекватная самооценка;

– умеют договариваться и отстаивать свое мнение.

Реализация программы проходила с ноября по апрель, и включала в себя 36 занятий, два раза в неделю, 40 минут, 1 академический час, групповая форма работы.

Содержание психологической программы включает в себя курс занятий из трех разделов:

1. Вводное занятие. Разминка.

Цель – постановка целей, формирование мотивации к совместной деятельности, создание доброжелательной игровой атмосферы. Упражнения направлены на взаимодействие друг с другом познакомиться правилами поведения на занятии, создать условия для формирования предпосылок к формированию общения.

2. Основная часть.

Цель – обеспечение и регуляция общего энергетического фона, на котором развиваются и формируются коммуникативные умения. Игры и упражнения направлены на развитие активности в процессе межличностного взаимодействия. Знакомство с нравственными понятиями, формирование культуры человеческих отношений, развитие эмпатии к окружающим.

3. Заключительная часть. Рефлексия.

Цель – снятие психоэмоционального состояния, умение высказываться. Упражнения включают в себя умение снимать напряжение, усталость. Давать обратную связь, умение слушать окружающих, высказывать свою точку зрения.

Реализация программы способствует формированию поведенческих механизмов, стабильность в саморегуляции внутренних аффективных процессов и эмоциональную адекватность в контакте с окружающим миром.

Результаты контрольного этапа эксперимента в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента аналогичны результатам констатирующего этапа. У детей, как и прежде, отсутствует умение работать самостоятельно в

парах, в группе; убеждать и аргументировать свой выбор. Отмечается низкий уровень развития эмпатии.

Дети затрудняются давать характеристику сверстнику; не сформировано просоциальное поведение; дети не умеют анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения. Не умеют определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения; не знают общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия; имеют неуверенное поведение и не адекватную самооценку; не умеют договариваться и отстаивать свое мнение.

В экспериментальной группе отмечается изменение в показателях среднего и высокого уровня формирования коммуникативных умений: дети стали работать самостоятельно в парах, в группе; отмечается умение убеждать и аргументировать свой выбор; развитие эмпатии.

Дети могут охарактеризовать сверстника; развито просоциальное поведение. Учащиеся научились анализировать свои чувства, эмоции, поведение в ситуации общения; определять эмоции, чувства, поведение сверстников и окружающих в ситуации общения; демонстрируют общепринятые нормы поведения в группе, в ситуации взаимодействия; имеют уверенное поведение и адекватную самооценку; стали договариваться и отстаивать свое мнение.

Таким образом, можно сделать вывод, что реализованная нами программа формирования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи в экспериментальной группе показала свою эффективность, что подтверждает нашу гипотезу.

С учетом, того, что тема в наше время является особенно актуальной, с недостаточным количеством разработанных психологических программ по теме исследования открывает перед нами новые возможности для дальнейшего ее изучения.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – Москва: Аспект Пресс, 2019. – 363 с.
2. Архипова Е.Ф. Особенности логопедической работы при дизартрии// Коррекционная педагогика. – 2004. - №1. С. 36– 42.
3. Аухадеева Л.А. Подготовка будущего учителя: структурное исследование коммуникативной культуры // Интеграция образования. – 2006. – №2 (43). – С. 40 – 48.
4. Бабинова Н.В. Игры с песком в работе с неговорящими детьми // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 4. – С. 10 – 13.
5. Бабкина Н.В. Особые образовательные потребности обучающихся с задержкой психического развития на разных уровнях образования // Дефектология. – 2022. – № 2. – С. 12 – 22.
6. Барканова О.В. Социально – психологическая адаптация детей – эмигрантов в России: монография. – Красноярск, 2014. – 152 с.
7. Бегиева Б.М. Психолого – педагогические особенности младших школьников / Б.М. Бегиева, А.А. Кабжихов // Психологические науки. – 2020. – № 26. – С. 29 – 31. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 09.09.2024)
8. Белинская Е.В. Сказочные тренинги для дошкольников и школьников. – Санкт-Петербург: Речь, Москва: Сфера, 2020. – 25 с.
9. Белова О.В. Практические аспекты развития коммуникативных навыков у первоклассников с тяжелыми нарушениями речи на уроках по учебному предмету «Развитие речи» / Образование и воспитание// Международный научно-методический журнал «Молодой ученый» – 2024. – №2 (48). – С. 35 – 37.
10. Белоусова С.А. Новые методики и технологии психологической поддержки, обучающихся с ОВЗ (ТНР) /С.А. Белоусова, В.А. Васильев

//Вестник Челябинского государственного университета. Образование и здравоохранение. – 2020. – № 2 – 3 (10 – 11). - С. 89 – 92.

11. Библиотерапия как один из методов арт-терапии в коррекционной работе с дошкольниками с ОВЗ // Дошкольная педагогика. – 2022. – № 5. – С. 25 – 26.

12. Болотова А.К. Социальные коммуникации. Психология общения: учебник и практикум для академического бакалавриата / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 272 с.

13. Большакова А.Е. Игры и упражнения для детей с нарушениями речи/ А.Е. Большакова, О.Г. Паркина. – Москва: Творческий Центр Сфера, 2022. – 64 с.

14. Боровик В.В. Особенности коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи: сборник трудов конференции. / В.В. Боровик, Н.Г. Иванова // Технопарк универсальных педагогических компетенций: материалы Всерос. науч.-практич. конф. / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2024. – С. 234 – 236.

15. Бороздина Г.В. Психология общения. Учебник и практикум /Г.В. Бороздина, Н.А. Кормнова. – Москва: Юрайт, 2017. – 464 с.

16. Веракса, Н.И. Диагностика готовности ребенка к школе /под ред. Н.Е. Вераксы. – Москва: Мозаика Синтез, 2007. – 98 с.

17. Вечканова И.Г. Комплексный интегративный подход к организации проектной деятельности детей дошкольного возраста с ЗПР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 4. – С. 19 – 28.

18. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. Теория и практика – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: АСТ, 2021. – 544 с.

19. Визель Т.Г. Ребенок и его развитие – Москва: В. Секачев, 2016. – 146 с.

20. Виттманн Х. Инклюзия через разнообразие подходов к обучению в школах Баварии (Германия) // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. – 2022. – № 1. – С. 17 – 26.

21. Водяха Ю.Е. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие /Ю.Е. Водяха, С.А. Водяха. - Екатеринбург, 2018. – 108 с.

22. Возможности обучения детей с ТНР в условиях общеобразовательной школы. [Электронный ресурс]. URL: <https://uchitelya.com/pedagogika> (дата обращения: 09.09.2024).

23. Волковская Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / под научной ред. И.Ю. Левченко. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.

24. Воронова А.Е. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья // Сборник научных статей: инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. региональные практики и модели. – Санкт-Петербург, Издательство: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, 2020. – С. 43 – 48.

25. Ворошилова Е.Л. Психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи. Методическое пособие // Министерство просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования, 2020. [Электронный ресурс]. URL: 8 – ИКП ikp-rao.ru (дата обращения 10.09.2024).

26. Гафиатулина Н.Х. Психология делового общения. Учебное пособие. – Москва: Феникс. 2020. – 298 с.

27. Глозман Ж.М. Психология. Общение и здоровье личности. – Москва: Юрайт, 2024. – 194 с.

28. Гнеденко Я.С. Использование средств альтернативной и дополнительной коммуникации в психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития и нарушениями поведения в условиях стационарных учреждений социального обслуживания // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 2. – С. 52 – 66.

29. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация. – Москва: Инфра М., 2022. – 286 с.

30. Гончарова Е.Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях // Педагогический журнал. – 2022. – Т.12. – С. 96 – 101.

31. Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости: учебно-методическое пособие / под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание», 2021. – 72 с.

32. Дубина Л.А. Коммуникативная компетентность старших дошкольников: Сборник игр и упражнений - Москва: Книголюб, 2019. – 64 с.

33. Дуда И.В. Особенности развития регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи // Международный научный журнал «Молодой ученый» – 2022. – №19 (414). – С. 427 – 497.

34. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова. Е.М. Мастюкова Т.Б. Филичева [и др.] – Москва: Эксмо, 2018. – 288 с.

35. Завалко Е.А. Развитие коммуникативных навыков в речи детей школьного возраста: диссертация канд. филол. наук: 10.02.01. – Самара, 2012. – 186 с.

36. Зиновьева В.Н. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи / В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова, Н.К. Нестерова // Науки об образовании. – 2021. – № 72 – 1 № 72 – 1. - С. 113 – 116.

37. Ильина М. С. Анализ трудностей освоения навыков чтения с учетом нейропсихологического подхода // Молодой ученый – 2021. – №50. – 558 с.

38. Казьмина Я.Е. Проблемы коммуникации у детей с тяжелыми нарушениями речи // Педиатрический вестник Южного Урала. – 2020. – №2. – С. 78 – 81.

39. Калошина Л.С. Использование элементов арт-терапии в работе ДОУ / Л.С. Калошина, Е.С. Шубина // Открытый урок 1 сентября. [Электронный ресурс]. URL: <https://urok.1sept.ru> (дата обращения 19.09.2024).

40. Каушан Ю.С. Арт-терапия как один из методов формирования коммуникативной компетенции у младших школьников с нарушениями речи в условиях реализации ФГОС НОО ОВЗ // Молодой ученый. – 2020. – № 12. – С. 269 - 271.

41. Киреленко О.А. Картотека упражнений по релаксации детей с тяжелыми нарушениями речи / Амурский научный вестник. – 2017. – №1 – С. 86 – 96.

42. Кирпичникова В.С. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях реализации ФГОС НОО // Молодой ученый – 2021. – № 36 (378). – С. 81 – 162.

43. Китик Е.Е. Дети с тяжелыми нарушениями речи: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Е.Е. Китик, Л.Е. Томме. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 2021. – 48 с.

44. Кобякова Г.Н. Особенности развития речевой коммуникации младших школьников // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2013. – № 2. – С. 18 – 24. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 16.09.2024).

45. Коммуникативные компетенции обучающихся с нарушениями опорнодвигательного аппарата и тяжелыми нарушениями речи: методическое пособие / Г.В. Трифонова. – Самара: ЦСО, 2019. – 119 с.

46. Коваль В.Г. Методы и приемы развития мыслительных операций у старших дошкольников с ТНР/ Международный научный журнал «Молодой ученый» – 2023. – № 19 (466). – С. 476 – 478.

47. Константиновна О.А. Проблема формирования межличностного взаимодействия учащихся с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования: коммуникативно – речевой аспект / О. А. Константиновна, О.В. Кошечева, В.П. Крючко // Вестник ТГПУ – 2020. – № 6 (212). – С. 99 – 107.

48. Корней Л.П. Нарушения чтения и письма у детей. – Санкт-Петербург: Речь, 2014. – 239 с.

49. Коробкова О.Ф. Содержание понятий «Коммуникативная компетенция», «Коммуникативные навыки» и «Речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Науки об образовании. – 2010. – №3 – С. 29 – 41.

50. Крюкова С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: Практическое пособие. – Москва: Генезис, 2020. – 208 с.

51. Кряхтунова О.В. Вопросы образования: языки и специальность // Вестник РУДН. – 2018. – №1. – С. 27 – 37.

52. Куфтяк Е.В. Изучение коммуникативных способностей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи // Клиническая и специальная психология. – 2018. – № 2. – С. 70 – 82.

53. Леонов Н.И. Психология общения. - Москва: Юрайт, 2023. – 194 с.

54. Леонова С.В. Формирование диалогической речи у заикающихся дошкольников / С.В. Леонова, А.Э. Зайнитова // Электронный журнал Курского государственного университета. 2020. – №2 (26). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.09.2024).

55. Лето Я.В. Понятие «общение» и «коммуникация» в психологии / Я.В. Лето // Молодой ученый. – 2016. – №12 (116). – С.770 – 772.

56. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Т.Б. Филичевой. – изд.2-е, испр. и доп. – Москва: Эксмо, 2020. – 608 с.

57. Лопушинская Н.П. особенности социального развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи // Молодой ученый. – 2017. – №17 (151). – С. 215 – 317.

58. Меркелова Ю.И. Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР в условиях ФГОС с обучающимися с ОВЗ / Ю.И. Меркелова, Н.А. Монахова, М.В. Крайнова. – Иваново, 2021. – 30 с.

59. Методы и приемы формирования коммуникативных компетенций у учащихся с ТНР – С.1 – 4. [Электронный ресурс] URL: <https://t849381.sch.obrazovanie33.ru> (дата обращения 20.09.2024).

60. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников. Занятия. Игры. Пособие работников дошкольных учреждений. – Москва: АКТИ, 2003. – 48 с.

61. Михайлова Н.А. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста, имеющих тяжёлые нарушения речи, в рамках группы компенсирующей направленности здоровья // Сборник научных статей: инклюзивное образование и психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ и инвалидов: от раннего возраста до профессиональной подготовки. региональные практики и модели. – Санкт-Петербург. Издательство: Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – 2020. – С. 133 – 138.

62. Нигматулина Э.Н. Коммуникативные умения: классификация и структура/ Э.Н. Нигматулина С.Л. Хаустов [и др.] // Грани компетенции – С. 20 – 24. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 19.09.2024).

63. Новейший психолого-педагогический словарь /сост. Е.С. Рапацевич // под общ. ред. А.П. Астахова. – Минск: Современная школа, 2010. – 928 с.

64. Олесова А.П. Педагогика. Вопросы теории и практики. Формирование коммуникативных умений обучающихся с использованием видеоматериалов на уроках русского языка // А.П. Олесова, Д.Р. Бурцева – 2021. – №3 – С.440 – 446.

65. Особенности обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР в условиях ФГОС обучающихся с ОВЗ. Часть первая. / Маркелова Ю.И., Монахова Н.А., Крайнова М.В.Иваново, 2021. – 30 с.

66. Парамонова Л.Г. О заикании / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург: Издательство «Детство Пресс», 2021. – 96 с.

67. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа НОО обучающихся с ТНР // Реестр примерных образовательных программ. [Электронный ресурс] URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 19.09.2024).

68. Пханаева С.Н. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования. Историческая и социально-образовательная мысль / С.Н. Пханаева, Б.Х. Хамукова. – 2016. – Т.8. – С. 144 – 148.

69. Разенкова Ю.А., Живаева Н.А., Мещерякова И.А. Коммуникативные возможности детей с тяжелыми двигательными и интеллектуальными нарушениями: диагностика и коррекция / Ю.А. Разенкова, Н.А. Живаева, И.А. Мещерякова. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 55 с.

70. Рябова Е.В. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников с нарушениями речи в условиях инклюзивной среды / Педагогические исследования. – 2021. – С. 97-111. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 14.09.2024).

71. Садовская В. С., Ремизов В. А. Психология общения. – Москва: Юрайт, 2024. – 170 с.

72. Сакович Н.А. Технология игры в песок. Игры на мосту/ Н.А. Сакович. – Санкт-Петербург: Издательство «Генезис», 2017. – 112с.

73. Симонова Т.Н. Проблемы формирования представлений о себе в аспекте пространственного образа «я» у младших школьников с тяжелыми множественными нарушениями развития: теоретико-методологическое обоснование / Т.Н. Симонова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 4. – С. 51 – 61.

74. Сиротюк А.Л. Коррекция обучения и развития школьников – Москва: ГЦ Сфера, 2021 – 80 с.

75. Скоробогатова Н.В. Изучение когнитивных и волевых процессов у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Н.В. Скоробогатова [и др.] // Перспективы науки и образования. – 2020. – №3 (45). – С. 379 – 395.

76. Социокультурная и языковая адаптация детей-эмигрантов: практ. пособие / сост. Е.А. Шамонова, Е.В. Мельник. – Сургут: Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, 2017. – 68 с.

77. Трунова А.Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации // Молодой ученый. – 2018. – №30 (216). С. 76 – 79. [Электронный ресурс] URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (дата обращения: 23.08.2024).

78. Ушакова Н.Я. Обучение русскому языку детей – эмигрантов на ступени основного общего образования в школе с полиэтническим составом: проблемы и способы их решений / Молодой ученый// Научно-практическая конференция «Федеральный государственный стандарт основного общего образования: актуальные проблемы реализации. – 2015. – №10.1 (90.1). – С.1 – 64.

79. Файзулин Э.А. Речевое развитие детей младшего школьного возраста с ТНР (тяжелые нарушения речи) // Альманах педагога. – 2022. – С. 1 – 4. [Электронный ресурс] URL: almanahpedagoga.ru (дата обращения: 05.09.2024).

80. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Консультант Плюс. [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 15.09.2024).

81. Федотова Л.А. Логопедические и психологические особенности младших школьников с речевыми нарушениями /Л.А. Федотова, А.Г. Соловьев // Психологические науки. – 2020. – С. 45 – 49. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 06.09.2024).

82. Филякина Е.А. Особенности формирования коммуникативной деятельности у младших школьников с тяжелыми нарушениями речи / Вестник науки и образования. – 2020. – №25 (103). – С. 79 – 81.

83. Филякина Е.А. Педагогические условия формирования коммуникативной деятельности у детей с тяжелыми нарушениями речи в начальном образовании // Науки об образовании. – 2021. – С. 67 – 68. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 11.09.2024).

84. Хузеева Г.Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности детей младшего школьного возраста /Г.Р. Хузеева – Москва: Владос, 2014. – 64 с.

85. Хухлаева О.В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников. – Москва: Академия, 2023. – 110 с.

86. Цветкова Л.С. Речь и правое полушарие головного мозга: Афазия. Анатомия теория и практика общественного развития / Л.С. Цветкова, А.В. Цветков // Психологические науки – 2014. – №3 – С.70 – 74.

87. Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников / Г.А. Цукерман. – Москва: Владос, 2001. – 340 с.

88. Черкасова Е.Л. Современные аспекты формирования коммуникативной компетенции как особой образовательной потребности

детей с нарушениями речи // Сборник научных статей VII Международной конференции Российской ассоциации дислексии. – Москва, 2017. – 156 с.

89. Чикишева О.В. Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. заоч. науч. конф. – Пермь: Меркурий, 2012. – 190 с.

90. Шарков, Ф.И. Коммуникология. Основы теории коммуникации. – Москва: Дашков и К, 2020. – 488 с.

91. Щиголева Н.В. О курсе «Общение» для младших школьников. – Москва: Начальная школа, 2000. – С. 57– 59.

92. Bachman Lyle F., Palmer Adrian S. Language Testing in Practice. – Oxford: Oxford University Press, 2016. 377 p.

93. Blissymbolics Communication International. Goteborg: Blissymbolics Communication International c/o DAR, 2012 – 2014. [Electronic resource]. URL: <http://www.blissymbolics.org/> (Accessed: 15.09.2024).

94. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. 2010. P. 1 – 47.

95. Finicchiaro M. Criticism, reasoning and judgment in science // critical rationalism, metaphysics and science. Essays for Joseph Agassi. Kluwer, 2015. 266 p.

96. Gutstein S.E. Relationship Development Intervention with Young Children: Social and emotional Development Activities for Asperger Syndrome, autism, PDD and NLD. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley Publishers, 2002. 331 p. [Electronic resource]. URL:<http://www.google.ru> (дата обращения: 15.09.2024).

97. Halliday M.A.K., Hasan R., Christie F. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a SocialSemiotic Perspective. Oxford: Oxford University Press, 2019. 470 p.

98. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin, 1972. 371 p.

99. Notbohm E., Zysk V. 1001 Great Ideas for Teaching & Raising Children with Autism or Asperger's. Arlington. – Texas: Future Horizons, 2019. 364 p.

100. Savner J.L., Myles B.S. Making visual supports work in the home and community: Strategies for individuals with autism and Asperger syndrome. Shawnee Mission, Kan.: Autism Asperger Publishing Co, 2000. 33 p.

101. Schwartz R. Handbook of child language disorders. – New York; Hove: Psychology. 2009. 43 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Выборка испытуемых учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи – контрольная группа 1 «Г» класс

№	Имя Фамилия	Возраст (лет)
1.	Лена Р.	7
2.	Ксения Л.	7
3.	Аргур М.	7
4.	Аня Б.	7
5.	Даша М.	8
6.	Дарья Ш.	7
7.	Анна С.	7
8.	Ангелина Ф.	7
9.	Даша Б.	8
10.	Виктория Н.	7
11.	Лариса Л.	7
12.	Наташа В.	8
13.	Вероника Т.	7
14.	Александра Т.	7
15.	Мария В.	7
16.	Виктор У.	7
17.	Лиза К.	7
18.	Семен Х.	7
19.	Антон А.	7
20.	Дарья В.	7

Выборка испытуемых учащихся младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи – экспериментальная группа 1 «Д» класс

№	Имя Фамилия	Возраст (лет)
1.	Лариса М.	7
2.	Маша А.	7
3.	Александр С.	7
4.	Костя Т.	7
5.	Даниил В.	7
6.	Даниил Р.	7
7.	Руслана П.	7
8.	Матвей С.	7
9.	Дарья Д.	7
10.	Слава М.	7
11.	Алексей В.	7
12.	Аня Г.	7
13.	Марина К.	7
14.	Диана Ш.	7
15.	Арина В.	7
16.	Михаил Ч.	8
17.	Сева Р.	8
18.	Никита С.	7
19.	Василий Ч.	7
20.	Вова Ф.	7

Методика «Рукавички» Г.А. Цукерман

Цель: выявление уровня сформированности действий, обучающихся в умении согласовывать свои совместные усилия в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация) Возраст: начальная ступень (7 – 9 лет).

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

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата.

Описание задания: Детям, сидящим парами, дают по одному изображению рукавички и просят украсить их так, чтобы они составили пару, т.е. были бы одинаковыми. Инструкция: «Дети, перед Вами лежат две нарисованные рукавички и карандаши. Рукавички надо украсить так, чтобы получилась пара, - для этого они должны быть одинаковыми. Вы сами можете придумать узор, но сначала надо договориться между собой, какой узор рисовать, а потом приступать к рисованию».

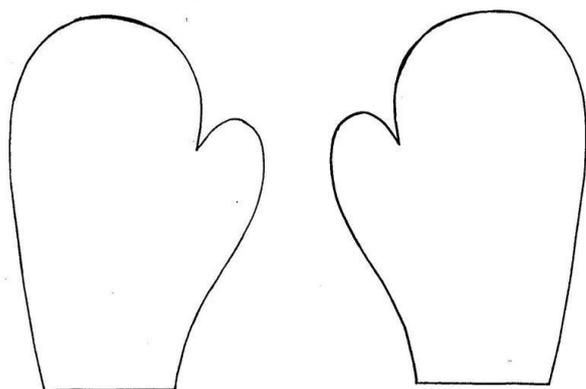
Материал: Каждая пара учеников получает изображение рукавиц (на правую и левую руку) и по одинаковому набору карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т.д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;

- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания: низкий уровень (1-4 балла) – в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем; средний уровень (5-7 баллов) – сходство частичное: отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные отличия; высокий уровень (8-10 баллов) – рукавички украшены одинаковым или весьма похожим узором; дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.



Методика «Мой друг» Хузеева Г.Р

Цель: изучение представлений о сверстнике, о его социальных и личностных качествах, степень дифференцированности и эмоциональное отношение к сверстнику.

Инструкция: «Нарисуй своего друга, каким ты его представляешь». Затем предложите лист белой бумаги и цветные карандаши. После окончания рисования ребенку задайте вопросы: «Кто он? Какой он? Чем он тебе нравится? Почему он твой друг?».

Ответы фиксируйте. Проанализируйте рисунок и результаты беседы:

Критериями анализа:

- 1) образный компонент портрета друга (по рисунку).
- 2) вербальный компонент образа друга (по результатам беседы).

Критерии оценки:

- 1) эмоциональное отношение к сверстнику,
- 2) степень дифференцированности образа сверстника

Рисунок анализируйте по следующим параметрам: цвет, размер, прорисовка, наличие себя рядом, отношение через изображение, пол друга. Беседу анализируйте по следующим параметрам: наличие в описании сверстника особенностей внешности, наличие в описании сверстника личностных качеств, наличие в описании сверстника умений и способностей, наличие в описании сверстника отношения к себе.

Обработка результатов:

Высокий уровень сформированности образа сверстника: положительное эмоциональное отношение, высокоструктурированный образ друга (не менее 5–6 содержательных характеристик сверстника, с использованием разных категорий (внешность, умения, личностные характеристики)).

Средний уровень сформированности образа сверстника: амбивалентное эмоциональное отношение к сверстникам, средний уровень структурированности образа сверстника (не менее 3–4 характеристик друга).

Низкий уровень сформированности образа сверстника: амбивалентное или отрицательное отношение к сверстнику, слабая структурированности образа (1–2 характеристики – «хороший друг», «нравится» и т. д.).

Экспериментальная ситуация «Раскраска» Хузеева Г.Р.

Цель: определение характера межличностных отношений к сверстнику, характер проявления просоциальных норм поведения.

Оценивается интерес ребенка к сверстнику и его работе, отношение к оценке другого сверстника взрослым, анализ проявления просоциального поведения.

Диагностическая направленность:

1. Определение типа межличностного отношения детей школьного возраста к сверстнику.

2. Характер проявления просоциальных форм поведения.

Стимульный материал: два листка с контурным изображением; два набора фломастеров:

а) два оттенка красного, два оттенка синего, два оттенка коричневого;

б) два оттенка желтого, два оттенка зеленого, черный и серый. В диагностической процедуре принимают участие два ребенка.

Инструкция: «Ребята, сейчас у нас будет соревнование, мы с вами будем рисовать. Какие цвета вы знаете? Вам нужно раскрасить рисунок, используя как можно больше цветов. Победит тот, кто больше других использует разные карандаши, у кого рисунок будет самым многоцветным. Один и тот же карандаш можно использовать только один раз. Можно делиться». Детей сажают рядом друг с другом, перед каждым находится лист с контурным изображением и набор карандашей. В процессе работы взрослый обращает внимание ребенка на рисунок соседа, хвалит его, спрашивает мнение другого, при этом отмечая и оценивая все высказывания детей.

Характер отношения определяется тремя параметрами:

1) интерес ребенка к сверстнику и его работе;

2) отношение к оценке другого сверстника взрослым;

3) анализ проявления просоциального поведения.

Первый параметр – степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.

Показатели оценки:

1 балл – полное отсутствие интереса к действиям другого ребенка (ни одного взгляда в сторону другого);

2 балла – слабый интерес (беглые взгляды в сторону сверстника);

3 балла - выраженный интерес (периодическое, пристальное наблюдение за действиями товарища, отдельные вопросы или комментарии к действиям другого);

4 балла – ярко выраженный интерес (пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника).

Второй параметр – эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым. Данный показатель определяет реакцию ребенка на похвалу или порицание другого, что и является одним из проявлений отношения ребенка к сверстнику либо как к предмету сравнения, либо как к субъекту, целостной личности.

Реакции на оценку могут быть следующими:

1) индифферентное отношение, когда ребенок не реагирует на оценку сверстника;

2) неадекватная, отрицательная оценка, когда ребенок радуется отрицательной и огорчается положительной оценке сверстника (возражает, протестует);

3) адекватная реакция, где ребенок сорадуется успеху и сопереживает поражению, порицанию сверстника.

Третий параметр – степень проявления просоциального поведения. Отмечаются следующие типы поведения:

1) ребенок не уступает (отказывает просьбе сверстника);

2) уступает только в случае равноценного обмена или с колебаниями; когда сверстнику приходится ждать и неоднократно повторять свою просьбу;

3) уступает сразу, без колебаний, может предложить совместное пользование своими карандашами.

Анализ результатов: Сочетание трех параметров позволяет определить тип отношения ребенка к сверстнику:

1. Индифферентный тип отношения – дети со сниженным интересом к действиям (1-4б).

2. Конкурентный тип отношения — выраженный интерес к действиям сверстника, неадекватная реакция на оценку сверстника, отмечается отсутствие просоциального поведения, амбивалентное отношение к сверстнику. (5-7 б).

3. Личностный тип отношения – отмечался выраженный интерес к действиям сверстника, адекватная реакция на оценку сверстника, просоциальное поведение, положительное эмоциональное отношение к сверстнику. (8-12б).

Коммуникативные способности (Веракса Н.Е.)

Детям предлагаются картинки с изображением различных ситуаций.

Оцениваемые УУД: коммуникативные действия, направленные на учёт позиции собеседника (выявление сформированности действий, направленных на учёт позиции партнёра).

Возраст: младший школьный

Метод оценивания: индивидуальная и групповая форма работы.

Описание задания:

Методика 1

Цель: Методика направлена на определение уровня развития коммуникативных способностей (пониманием ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия).

Материал: Картинки (для каждого ребенка) с изображением различных ситуаций общения и взаимодействия взрослого с детьми: занятие (рис. 24), игра (рис. 25), чтение книги (рис.26). На каждой картинке представлены два варианта поведения детей – нормативное и ненормативное (кто-то из детей нарушает правило). Карандаши.

Инструкция к проведению:

Педагог. Сейчас мы будем рассматривать картинки, на которых нарисованы дети и взрослые. Вам нужно очень внимательно выслушать то, что я буду говорить и выбирать картинку, на которой изображен правильный ответ. Рядом с картинками есть пустые кружочки (показывает). Выбрав нужную картинку, в кружочке рядом с ней поставьте крестик. Каждый из вас должен работать самостоятельно. Вслух ничего говорить не нужно.

Задание 1. (Рис. 24.) Рассмотрите картинки (пауза). На какой картинке изображено, что все дети хотят заниматься. Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке.

В ходе выполнения первого задания специалист проверяет, правильно ли дети поняли инструкцию: отмечают ли они выбранные картинки крестиком. Детям, испытывающим затруднения, педагог повторяет инструкцию.

Задание 2. (Рис. 25.) Рассмотрите картинки (пауза). Отметьте, на какой картинке изображено, что всем детям нравится играть вместе. Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке.

Задание 3. (Рис. 26.) Рассмотрите картинки (пауза). На какой картинке изображено, что все дети хотят слушать сказку? Поставьте рядом с ней крестик в пустом кружке.

Каждый раз специалист ждет, пока все дети выполняют задание, и только потом переходят к следующему.

Оценка

3 балла – ребенок правильно выбрал все три картинки.

2 балла – ребенок правильно выбрал две картинки.

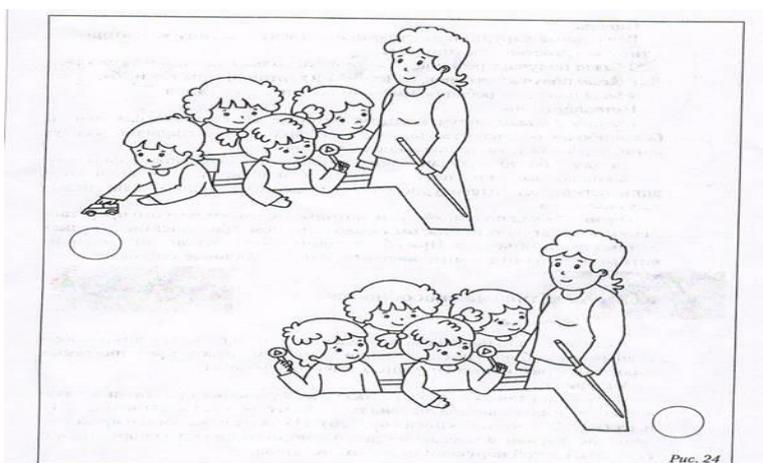
1 балл – ребенок правильно выбрал одну картинку.

Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, которые четко распознают различные ситуации взаимодействия, вычленяют задачи и требования, предъявляемые взрослым в этих ситуациях, и выстраивают свое поведение в соответствии с ними.

Оценку 2 балла получают дети, которые распознают все ситуации взаимодействия и, соответственно, вычленяют не все задачи, предъявляемые взрослым. Поведение таких детей не всегда соответствует правилам ситуации.

Оценку 1 балл получают дети, которые почти не распознают ситуации взаимодействия и не вычленяют задачи, предъявляемые взрослым в этих ситуациях. Такие дети, как правило, испытывают серьезные затруднения при взаимодействии и общении с другими людьми.



Методика 2

Цель: методика направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей (понимание ребенком состояния сверстника).

Материал: Картинка (для каждого ребенка), передающие различное эмоциональное состояние детей: встреча веселого мальчика и грустной девочки (рис. 27, 28), игра детей (рис. 29, 30), ссора (драка) детей (рис. 31, 32).

Рядом с каждой картинкой представлены два варианта эмоционального состояния детей - веселое и грустное. Карандаши.

Инструкция к проведению:

Начало инструкции одинаково для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотрите на картинку и подумайте, что здесь происходит; вслух ничего не говорите (пауза). Теперь посмотрите на выражение лиц детей (картинки справа) (пауза)» Затем дошкольникам дается задание в соответствии с изображенной ситуацией:

Задание 1. (Рис. 27.) Как вы думаете, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 2. (Рис. 28.) Как вы думаете, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 3. (Рис. 29.) Как вы думаете, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 4. (Рис.30.) Как выдумаете, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 5. (Рис. 31.) Как вы думаете, каким мальчик кажется девочке? Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Задание 6. (рис. 32.) Как вы думаете, какой девочка кажется мальчику? Рядом с нужной картинкой поставьте крестик в пустом кружочке.

Оценка:

3 балла – ребенок правильно выбрал 4 и более картинок.

2 балла – ребенок правильно выбрал 2-3 картинки.

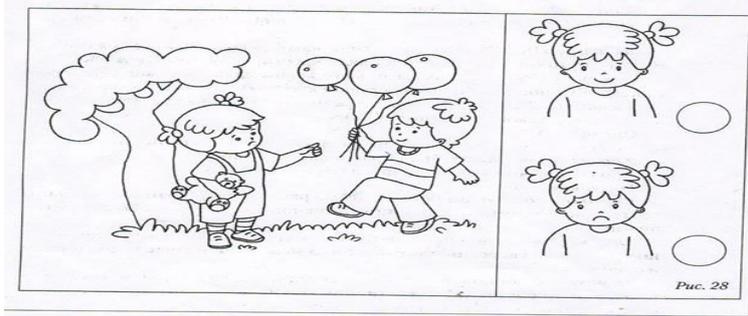
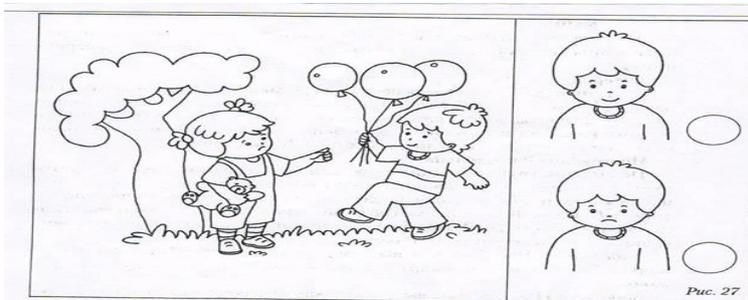
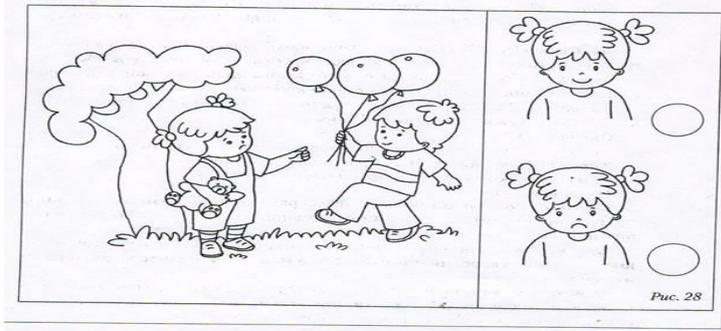
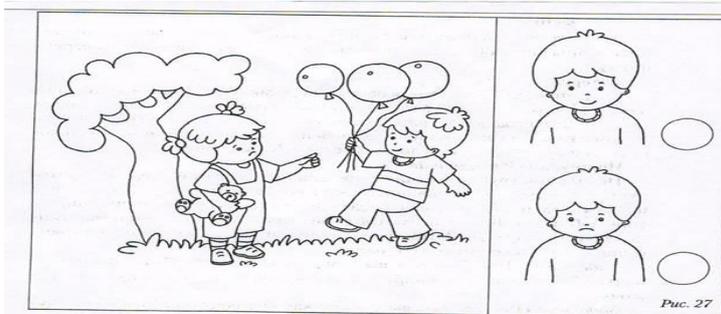
1 балл – ребенок правильно выбрал 1 картинку.

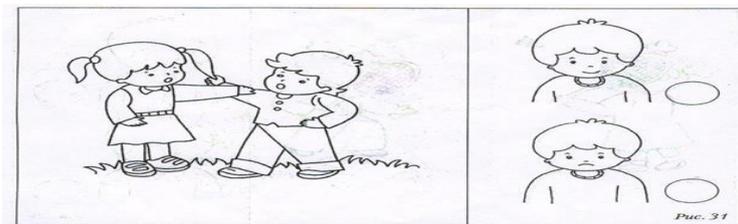
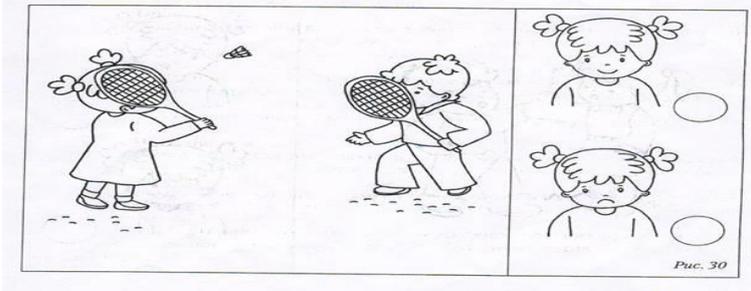
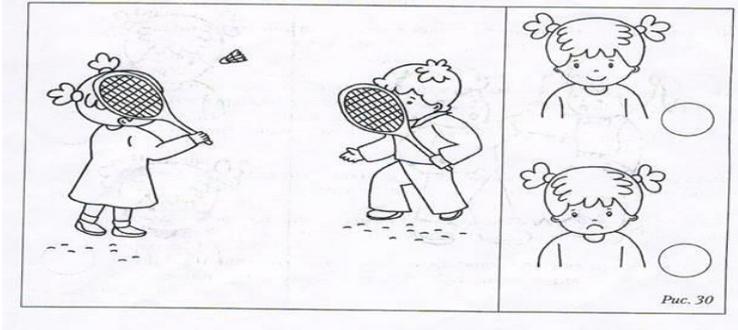
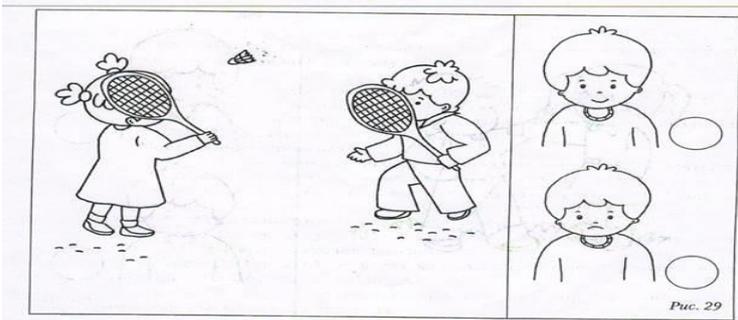
Интерпретация:

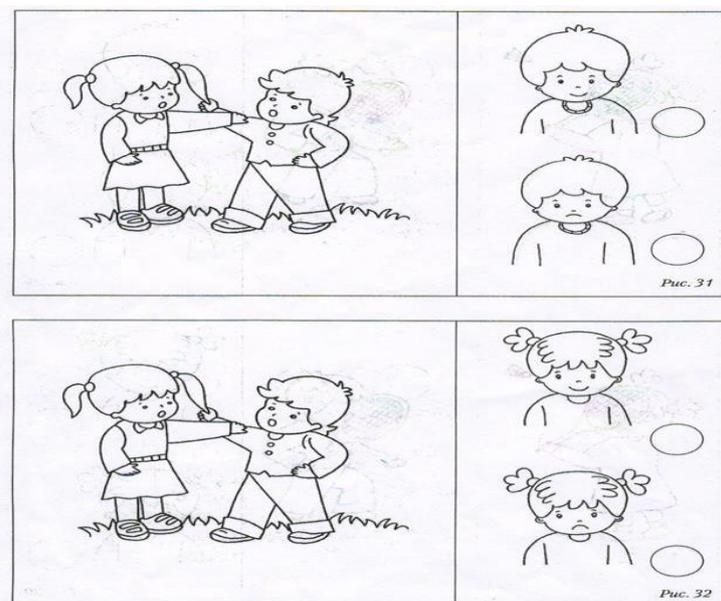
Оценку 3 балла получают дети, различающие эмоциональное состояние сверстников и ориентирующиеся на него в процессе общения.

Оценку 2 балла получают дети, не всегда различающие эмоциональное состояние сверстников, что иногда может приводить к трудностям в общении.

Оценку 1 балл получают дети, затрудняющиеся в различении эмоционального состояния сверстников. Такие дети, как правило, имеют существенные трудности в общении со сверстниками.







Методика 3

Методика направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения ко взрослому).

Материал: Картинки, изображающие поступки детей по отношению к взрослому в различных житейских ситуациях (бабушка с тяжелыми сумками (рис. 33), бабушка в транспорте (рис. 34), мама, забивающая гвоздь (рис.35), болеющая мама (рис.36)).

Инструкция:

Начало инструкции одинаковое для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотрите на левую верхнюю картинку (пауза). Как вы думаете, что происходит на картинке? Теперь рассмотрите остальные картинки (пауза).» Далее детям дается задание в соответствии с изображенной ситуацией:

Задание 1. (Рис. 33.) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что бабушка его поблагодарит.

Задание 2. (Рис. 34.) Отметьте картинку, на которой девочка ведет себя так, что бабушка ее поблагодарит.

Задание 3. (Рис. 35.) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что мама его поблагодарит.

Задание 4. (Рис. 36.) Отметьте картинку, на которой девочка ведет себя так, что мама ее поблагодарит.

Оценка:

3 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает взрослому (несет тяжелые сумки, уступает место, забивает гвоздь, подает больной маме стакан воды).

2 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения взрослого, но не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому (предлагает взрослому донести бабушке сумки, уступить место и т.д.).

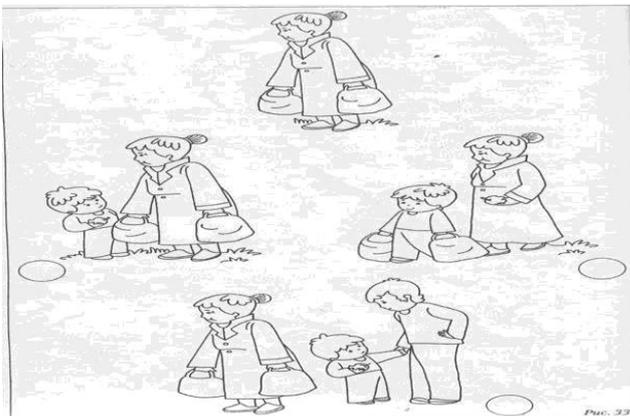
1 балл – ребенок выбирает ситуацию, в которой герой не стремится помочь взрослому.

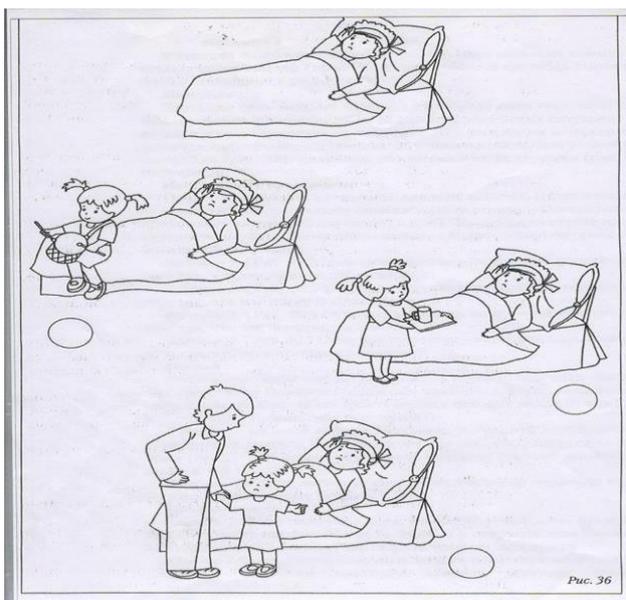
Интерпретация:

Оценку 3 балла получают дети, которые имеют представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.





Методика 4

Методика направлена на выявление уровня развития коммуникативных способностей (представление ребенка о способах выражения своего отношения к сверстнику).

Материал: Картинки (для каждого ребенка) с изображением поступков детей по отношению к сверстникам в различных житейских ситуациях (девочка, поскользнувшаяся на льду (рис. 37); малыш, на которого

замахивается мальчик-подросток (рис.38); девочка, плачущая у сломанной постройки (рис. 39); мальчики, ссорящиеся из-за игрушки (рис. 40). Карандаши.

Инструкция к проведению

Начало инструкции одинаково для всех заданий. Педагог повторяет ее каждый раз, когда показывает новую картинку: «Посмотрите, что происходит на верхней картинке (пауза). Теперь рассмотрите нижние картинки (пауза).» Далее детям задается вопрос в соответствии с изображенной ситуацией.

Задание 1. (Рис. 37) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что девочка его поблагодарит.

Задание 2. (Рис. 38.) Отметьте картинку, на которой девочка ведет себя так, что малыш ее поблагодарит.

Задание 3. (Рис. 39.) Отметьте картинку, на которой мальчик ведет себя так, что это понравится девочке.

Задание 4. (Рис. 40.) Отметьте картинку, на которой мальчики ведут себя так, что учитель их похвалит.

Оценка

3 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке, защищает слабого, помогает девочке построить башню, находит выход из конфликтной ситуации (совместная игра детей).

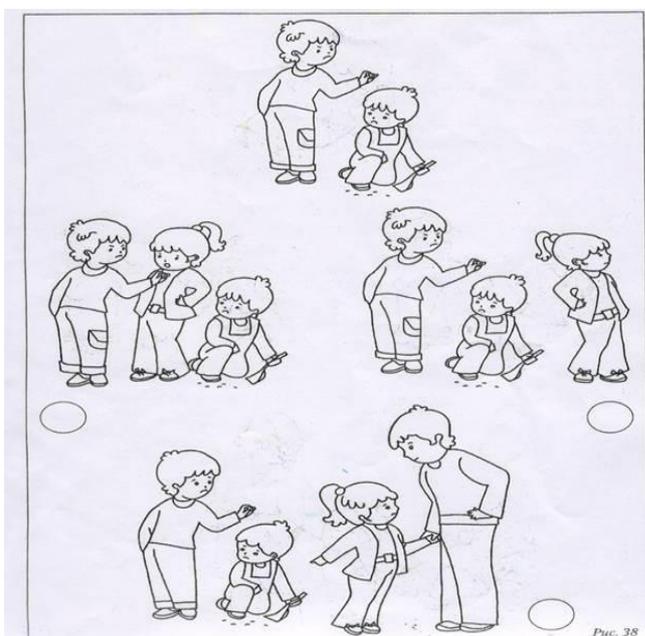
2 балла – ребенок выбрал ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому (предлагает взрослому помочь упавшей девочке, защитить малыша и т.д.).

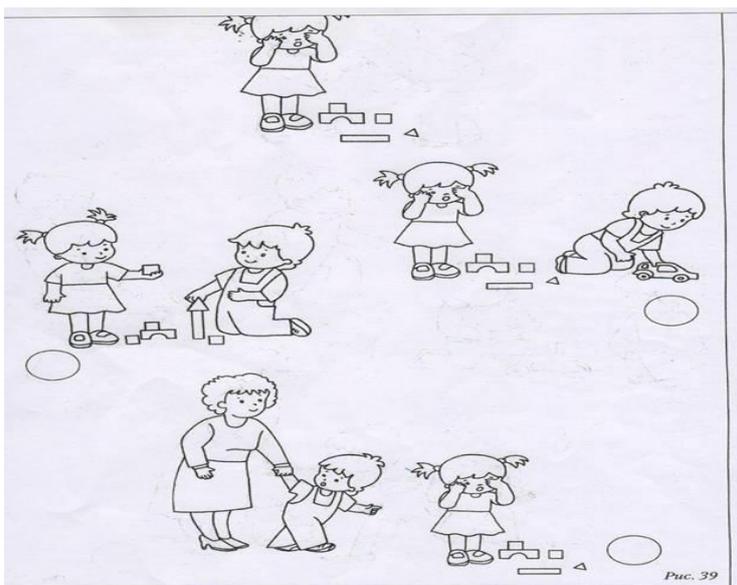
1 балл – ребенок выбирает ситуацию, в которой персонаж не стремится помочь другому ребенку.

Интерпретация: Оценку 3 балла получают дети, имеющие устойчивые представления об общепринятых нормах поведения в ситуации взаимодействия со сверстником, знающие, как оказать помощь, поддержку.

Оценку 2 балла получают дети, имеющие недостаточно четкие представления о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации с другими детьми.

Оценку 1 балл получают дети, не имеющие четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации.





Можно подвести итог по всей батарее из четырёх методик и сделать вывод об уровне коммуникативных способностей ребёнка.

Данные парной выборки контрольной и экспериментальной группы по
«Рукавички» Г.А. Цукерман, констатирующий этап эксперимента

№ Пары	Контрольная группа	Экспериментальная группа
	Имя Ф.	Имя Ф.
1	Лена Р., Ксения Л.	Лариса М., Маша А.
2	Артур М., Аня Б.	Александр С., Костя Т.
3	Даша М., Дарья Ш.	Даниил В., Даниил Р.
4	Анна С., Ангелина Ф.	Руслана П., Матвей С.
5	Даша Б., Виктория Н.	Дарья Д., Слава М.
6	Лариса Л., Наташа В.	Алексей В., Аня Г.
7	Вероника Т., Александра Т.	Марина К., Диана Ш.
8	Мария В., Виктор У.	Арина В., Михаил Ч.
9	Лиза К., Семен Х.	Сева Р., Никита С.
10	Антон А., Дарья В.	Василий Ч., Вова Ф.

Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман, констатирующий этап эксперимента

Пары	Наблюдение						Уровень
	Контрольная группа						
	Продуктивность совместной деятельности	Умение договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать,	Взаимный контроль по ходу выполнения деятельности	Взаимопомощь по ходу рисования	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Баллы	
Пара 1	0	1	1	0	1	3	низкий
Пара 2	1	1	0	1	1	4	низкий
Пара 3	1	0	0	0	1	2	низкий
Пара 4	2	1	1	0	1	5	средний
Пара 5	1	1	1	0	0	3	низкий
Пара 6	1	1	2	1	1	6	средний
Пара 7	0	1	1	1	2	5	средний
Пара 8	0	0	1	2	1	4	низкий
Пара 9	1	0	0	1	1	3	низкий
Пара 10	1	1	1	1	0	4	низкий
	Экспериментальная группа						
Пара 1	0	0	0	1	1	2	низкий
Пара 2	0	1	1	1	1	3	низкий
Пара 3	1	0	1	0	1	3	низкий
Пара 4	1	1	1	1	1	4	низкий
Пара 5	2	1	1	0	0	4	низкий
Пара 6	2	2	1	0	0	5	средний
Пара 7	1	2	0	0	1	4	низкий
Пара 8	0	1	1	2	0	4	низкий
Пара 9	1	0	0	0	2	3	низкий
Пара 10	1	1	1	1	0	4	низкий

Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеевой, констатирующий этап эксперимента

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Лена Р., Ксения Л. Лиза К. Виктор У.	Артур М. Семен Х. Наташа В. Виктория Н. Антон А.	Даша М. Дарья Ш. Аня Б. Анна С. Ангелина Ф. Даша Б. Лариса Л. Вероника Т. Александра Т. Мария В. Дарья В.	Лариса М.	Маша А. Вова Ф. Слава М.	Александр С., Костя Т. Даниил В. Даниил Р. Руслана П. Матвей С. Дарья Д. Алексей В. Аня Г. Марина К. Диана Ш. Арина В. Михаил Ч. Сева Р. Никита С. Василий Ч.
4	5	11	1	3	16
20%	25%	22%	5%	15%	80%

Результаты диагностики контрольной группы по методике «Раскраска» Г.Р.

Хузеевой, констатирующий этап эксперимента

№	Имя ребенка	Параметр 1	Параметр 2	Параметр 3	Тип отношения
1	Лена Р.	4	3	3	Личностный
2	Ксения Л.	4	3	3	Личностный
3	Артур М.	2	2	2	Конкурентный
4	Семен Х.	2	2	2	Конкурентный
5	Даша М.	1	1	1	Индиферентный
6	Дарья Ш.	1	1	1	Индиферентный
7	Анна С.	1	1	1	Индиферентный
8	Ангелина В.	1	2	2	Конкурентный
9	Даша Б.	1	1	1	Индиферентный
10	Виктория Н.	2	2	1	Конкурентный
11	Лариса Л.	3	2	1	Конкурентный
12	Наташа В.	3	2	2	Личностный
13	Вероника Т.	2	1	1	Индиферентный
14	Александра Т.	1	1	1	Индиферентный
15	Мария В.	1	1	1	Индиферентный
16	Виктор У.	4	3	3	Личностный
17	Лиза К.	4	3	3	Личностный
18	Семен Х.	1	2	1	Индиферентный
19	Антон А.	1	2	1	Индиферентный
20	Дарья В.	2	2	1	Конкурентный

Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Раскраска»

Г.Р. Хузеевой, констатирующий этап эксперимента

№	Имя ребенка	Параметр 1	Параметр 2	Параметр 3	Тип отношения
1	Лариса М.	3	3	3	Личностный
2	Маша А.	2	2	2	Конкурентный
3	Александр С.	1	2	2	Конкурентный
4	Костя Т.	4	3	3	Личностный
5	Даниил В.	1	2	1	Индиферентный
6	Даниил Р.	1	1	1	Индиферентный
7	Руслана П.	2	2	1	Конкурентный
8	Матвей С.	2	2	2	Конкурентный
9	Дарья Д.	1	1	1	Индиферентный
10	Алексей В.	1	1	1	Индиферентный
11	Аня Г.	1	1	2	Индиферентный
12	Марина К.	1	1	1	Индиферентный
13	Диана Ш.	1	1	1	Индиферентный
14	Арина В.	1	1	1	Индиферентный
15	Михаил Ч.	1	1	1	Индиферентный
16	Слава М.	2	2	2	Конкурентный
17	Сева Р.	1	1	1	Индиферентный
18	Никита С.	1	1	1	Индиферентный
19	Василий Ч.	1	1	1	Индиферентный
20	Вова Ф.	3	1	2	Конкурентный

Результаты диагностики контрольной группы по методике Н.Е. Веракса,
констатирующий этап эксперимента

Показатели		Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Общ. кол. баллов	Уровень коммун. спос.
Имя ребенка							
1	Лена Р	3	3	3	3	12	высокий
2	Ксения Л.	3	3	2	2	10	высокий
3	Артур М.	1	1	1	1	4	низкий
4	Семен Х.	2	1	2	1	6	средний
5	Даша М.	2	1	1	2	6	средний
6	Дарья Ш.	1	2	2	2	7	средний
7	Анна С.	2	2	2	2	8	средний
8	Ангелина В.	2	2	1	2	7	средний
9	Даша Б.	1	1	1	1	4	низкий
10	Виктория Н.	2	1	1	1	4	низкий
11	Лариса Л.	3	3	3	2	12	высокий
12	Наташа В.	3	1	1	1	6	средний
13	Вероника Т.	2	1	1	1	5	низкий
14	Александра Т	1	1	1	1	4	низкий
15	Мария В.	2	1	1	1	4	низкий
16	Виктор У.	1	1	1	1	4	низкий
17	Лиза К.	2	1	1	2	6	средний
18	Семен Х.	1	1	1	1	4	низкий
19	Антон А.	2	2	1	1	6	средний
20	Дарья В.	1	1	1	1	4	низкий
<p>Высокий уровень – 15% (3 чел.) Средний уровень – 40% (8 чел.) Низкий уровень – 45% (9 чел.)</p>							

Результаты диагностики экспериментальной группы по методике Н.Е.

Веракса, констатирующий этап эксперимента

Показатели		Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Общее Кол. баллов	Уровень комму- спос.
Имя ребенка							
1	Лариса М.	3	2	1	1	7	средний
2	Маша А.	1	1	1	1	4	низкий
3	Матвей С.	1	1	1	1	4	низкий
4	Костя Т.	3	1	2	2	8	средний
5	Василий Ч.	2	1	1	1	5	низкий
6	Даниил Р.	1	2	1	1	5	низкий
7	Даниил В.	1	1	1	1	4	низкий
8	Александр С.	2	2	2	1	7	средний
9	Арина В.	1	1	1	1	4	низкий
10	Руслана П.	1	1	1	1	4	низкий
11	Марина К.	1	1	2	1	5	низкий
12	Алексей В.	2	2	2	1	7	средний
13	Сева Р.	1	1	3	1	6	средний
14	Вова Ф.	1	1	1	1	1	низкий
15	Никита С.	1	1	1	1	4	низкий
16	Михаил Ч.	2	3	1	3	7	средний
17	Слава М.	1	2	1	2	6	средний
18	Дарья А.	1	1	1	1	4	низкий
19	Аня Г.	1	1	1	1	4	низкий
20	Диана Ш.	1	1	1	1	4	низкий
<p>Высокий уровень – 0%</p> <p>Средний уровень – 35% (7 чел.)</p> <p>Низкий уровень – 65% (13 чел.)</p>							

Содержание занятий

Занятие №1

Цель: Создание положительной мотивации у учащихся на изменение своего стиля взаимодействия с окружающими. Знакомство учащихся с понятиями «Агрессивность», «Агрессивный человек». Формирование отрицательного отношения к агрессивным формам взаимодействия с окружающими. Развитие умения анализировать собственное поведение, качества личности.

Ход занятия:

Психолог: *Давайте, сегодня мы с вами начнем вот с чего, пусть каждый из вас назовет ласкового себя по имени. Но не просто назвать имя, но и выполнить какое - то движение, чтоб остальные ребята могли его за вами повторить. Например, я называю свое имя и хлопаю в ладоши.*

Молодцы! У вас хорошо получилось.

Упражнение «Подари мне свою улыбку»

Улыбка, это символ тепла и согласия, когда мы улыбаемся, мы как солнышки греем друг друга и дарим радость. Давайте же, подарим друг другу улыбку и сделаем так, чтоб у нас стало тепло.

Психолог: Сегодня мы с вами поговорим о том, как в нашей жизни встречаются агрессивные люди.

Далее, дети дают свои ответы, кто такой агрессивный человек, как он себя проявляет....

Знакомство с понятием «Агрессия» (Вопросы для дискуссии: «Что это такое?» «На что похожа агрессия, если сравнивать с животными, растениями, явлениями природы?» «Какого человека можно назвать агрессивным: как он

выглядит, как ходит и разговаривает, как ведет себя?». *Делается вывод:* агрессивный человек – тот человек, который проявляет агрессию – ругается, орет, дерется, дразнится и т.д.)

Упражнение «Портрет агрессивного человека» (Учащиеся, представив агрессивного человека, рисуют его цветными карандашами). *Обсуждение рисунков (Вопросы для обсуждения:* «Как понять по рисунку, что человек агрессивный?» «За что можно уважать агрессивного человека?» «За что нельзя уважать агрессивного человека?» «Как к такому человеку относятся окружающие?» «Как ты сам относишься к нему?»).

Упражнение «Темные и светлые мешочки»

В кабинете на стене крепятся два мешочка – черный и белый. Ребятам объявляется, что все качества человека можно разделить на две группы – темные (плохие, которые мешают ему общаться с другими, приносят неприятности) и светлые (хорошие, которые помогают человеку жить, трудиться, общаться). На отдельном листочке печатается название определенного качества, например - *агрессивность*. Учащимся предлагается определить, к какой группе человеческих качеств относится агрессивность – светлым (положительным) или темным (отрицательным), и расположить это качество в соответствующий мешочек. Также им предлагается обосновать свой выбор, доказав примерами из жизни.

Упражнение «Необычные очки» (Учащимся предлагается примерить волшебные очки, которые помогают человеку увидеть в себе темные (отрицательные качества). Ребятам, одев очки, необходимо всмотреться в свой внутренний мир и понять, есть ли в нем такое качество как агрессивность.

Предлагаются вопросы для обсуждения: «Когда проявляется агрессивность?», «Мешает или помогает агрессивность дружить, общаться с окружающими?», «Хочет ли ребенок избавиться от агрессивности?»

Рефлексия

Прощание – Упражнение «Скажи доброе пожелание» (Учащиеся по кругу друг другу говорят добрые пожелания, ведущий начинает первый, задавая правильный настрой).

Занятие № 2.

Цель: Учимся правильно выражать обиду и гнев. Обучение учащихся приемлемым способам выражения обиды и гнева, навыком конструктивного общения. Обогащение репертуара поведенческих реакций в конфликтной ситуации. Знакомство с техникой «Я - высказывание», ее отработка. Развитие умения анализировать собственное поведение.

Психолог: Ребята, здравствуйте! Давайте с вами поприветствуем друг друга.

Упражнение «Дай, пять!»

Каждый из вас должен своей ладошкой дотронуться до ладошки товарища и сказать, привет!

Ход занятия:

1. М/ф «Мечь кота Леопольда» (режиссер: Резников А., 1981г.). Краткое содержание мультфильма: Кот Леопольд не умел злиться на мышей, которые делали ему всякие пакости, и всегда прощал их. Для изменения ситуации он выпил лекарство «Озверин» - стал злым, страшным, грубым, мстительным. Но долго злиться на мышей не смог.

Вопросы для обсуждения:

- Как кот Леопольд вел себя в ситуации, когда его обижали в начале мультфильма?
- Как кот Леопольд вел себя в обидной ситуации в конце мультфильма, когда выпил «Озверин»?
- Какой из увиденных способов поведения правильный?

В беседе с детьми необходимо подвести их к выводу о том, что ни первый способ (терпеть и прощать все обидные действия в свой адрес), ни второй способ (драться, ругаться в ответ на обидные действия) не приемлемы. Они

являются крайними и нежелательными формами поведения. В первом случае страдает сам человек. Во втором случае – страдают окружающие. Выражать свое недовольство и обиду нужно, но надо уметь это делать правильно.

Упражнение «Опасно - безопасно»

Учащимся необходимо распределить предложенные в списке способы выражения гнева, обиды, обиды на две группы: «Опасные способы выражения гнева» и «Безопасные способы выражения гнева, обиды», объяснить свой выбор, дополнить списки двух групп своими примерами.

Перечень возможных форм проявления гнева, раздражения, обиды:

- Ударить сильно обидчика.
- Сломать игрушку или другую вещь одноклассника.
- Наорать на товарища.
- Отойти в сторону и постараться подумать о хорошем.
- Выйти из класса.
- Скорчить лицо, показать язык.
- Нагрубить
- Заворчать.
- Спокойно сказать, что тебя не устраивает.
- Заплакать.
- Обидеться и надуться, потом еще долго не разговаривать с одноклассником.
- Сдержаться в этот момент.
- Стерпеть, но потом обидеть более слабого одноклассника

Таблица для заполнения:

Опасные способы выражения гнева, обиды	Безопасные способы выражения гнева, обиды

Упражнение «Волшебная фраза»

Учащиеся информируются о том, что есть некая волшебная фраза, которая поможет выразить свое недовольство (и другие негативные чувства), при этом, не обидев другого человека.

Психолог знакомит учащихся с формулой «Я - высказывания», например, «Коля, мне очень неприятно, когда ты меня называешь таким обидным словом. Пожалуйста, называй меня по имени».

Упражнение «Психологический театр»

Ученикам предлагается представить, что они актеры театра и им необходимо обыграть несколько ситуаций.

Ситуации для обыгрывания, в которых необходимо выразить свое недовольство, обиду, гнев с помощью «волшебной» фразы - «Я - высказывания»:

1. Одноклассник взял без спроса твою ручку.
2. Девочки класса смеются над тем, что у тебя не получается прыгать на скакалке. Тебе обидно.
3. Ученик в классе придумал тебе прозвище и начал обзывать. Тебе очень неприятно.
4. Твой друг повысил на тебя голос, и тебе стало обидно.
5. На уроке твой сосед по парте отвлекает тебя от выполнения заданий, а ты не хочешь получить замечание от учителя.
6. Ваш класс строится на полдник. Сзади стоящий ученик дергает тебя за кофту. Тебе это не нравится.
7. Ученик твоего класса нечаянно уронил все твои вещи со стола. Тебе стало неприятно.
8. Ты нечаянно столкнулся с пробегающим навстречу одноклассником. Тебе больно и неприятно.

Ситуации обыгрываются дважды:

1) Сначала ребята демонстрируют своё обычное поведение в подобной ситуации.

2) После заданная ситуация обыгрывается с применением «волшебной» фразы.

После каждого обыгрывания обсуждаются чувства участников. Во время обсуждения учащихся необходимо подвести к выводу о том, что намного приятнее общаться без грубости, злости, обиды, в чем человеку помогает «волшебная» фраза.

Рефлексия

Прощание – упражнение «Комплимент» (Учащиеся по кругу друг другу говорят комплименты, ведущий начинает первый, задавая правильный настрой).

Занятие № 3

Цель: Учимся сотрудничать» Создание условий для сплочения классного коллектива, дружеского взаимодействия. Обогащение репертуара поведенческих реакций в ситуации повседневного и учебного общения. Формирование положительной мотивации на соблюдение правил комфортного общения.

Ход занятия:

Разминка «Мы» (игра на групповое взаимодействие).

Игра «Да, нет, не знаю» (Учащимся предлагается в игровой форме оценить, приемлемыми ли способами являются перечисленные способы привлечения к себе внимания. Оценка производится не словами, а действиями: ответ «Да» - один хлопок в ладоши, ответ «Нет» - один удар ногой по полу, ответ «Не знаю» - полное молчание.

Подобным образом оцениваются и в последующем обсуждаются следующие формы привлечения к себе внимания: ударить (щипнуть, толкнуть и т.п.) человека, обзывать человека (сказать матом, назвать посредством клички и

т.п.), говорить громким и раздраженным голосом, сломать что-то принадлежащее человеку, обратиться по имени к человеку, сделать доброе дело, предложить помощь человеку, сказать комплимент человеку и т.д. Учащиеся могут предлагать свои варианты – все они оцениваются и обсуждаются.

Сказкотерапия «О Ежике, который хотел, чтобы на него обращали внимание»

(В сказке главный герой Ежик любил, чтобы на него обращали внимание, но привлекал к себе внимание часто неправильными способами, чем вызывал у окружающих одни неприятные чувства. Ежику приснился сон, в котором он побывал в двух разных мирах. После чего понял, что только положительное внимание со стороны окружающих – истинное удовольствие, а его нужно добиваться правильными способами)

Упражнение «Памятка»

Пять правил поведения:

1. Произнести «волшебную» фразу (Комментарий для учащихся: Иногда человеку достаточно сделать корректное замечание в вежливой форме для того, чтобы он изменил свое неприемлемое (грубое, несдержанное, обидное) поведение. Для этого достаточно произнести «волшебную» фразу («Я - высказывание»).

2. Не обращать внимания и просто отойти (Комментарий для учащихся: Некоторые люди не понимают вежливой просьбы, и все равно продолжают свои неприемлемые действия. Но это не значит, что нужно грубить им в ответ, кричать, что-то доказывать. Просто нужно отойти в сторону и перестать обращать на них внимание).

3. Обратиться за помощью к взрослому (классному руководителю, воспитателю) (Комментарий для учащихся: Отдельные учащиеся, несмотря на то, что вы выполнили предыдущие пункты правил, могут и дальше совершать

обидные для вас действия. Поэтому вам необходимо обратиться за помощью к взрослому – пусть он вмешается в конфликт и поведет себя на нарушителя спокойствия).

4. Не ругаться в ответ! (Комментарий для учащихся: Ни в коем случае нельзя начинать ругаться в ответ грубияну. Это только подогреет конфликт и приведет к еще большему его разрастанию).

5. Не драться в ответ! (Комментарий для учащихся: Тем более не следует прибегать к физической силе для успокоения грубияна).

Упражнение «Правила дружбы» (Учащимся предлагается, работая в группах, составить основные правила дружеского взаимодействия, дружбы при необходимости педагог корректирует разработанные правила, предлагает свои варианты).

Упражнение «Подписание договора».

После того, как разработаны правила, школьникам предлагается подписать Договор о соблюдении этих правил. Обсуждаются варианты санкций и поощрений при нарушении/соблюдении перечисленных в Договоре правил взаимодействия.

Психолог настраивает учащихся на то, что дружеское взаимодействие - это сложный процесс, он требует множества усилий со стороны каждого ученика, иногда помощи отдельным учащимся со стороны одноклассников.

Рефлексия.

Ритуал прощания.

Результаты диагностики контрольной и экспериментальной группы по методике «Рукавички» Г.А. Цукерман, контрольного этап эксперимента

Пары	Наблюдение						Уровень
	Контрольная группа						
	Продуктивность совместной деятельности	Умение договариваться, приходить к общему решению умение убеждать	Взаимный контроль по ходу выполнения	Взаимопомощь по ходу рисования	Эмоциональное отношение к совместной деятельности	Баллы	
Пара 1	0	1	1	0	1	3	низкий
Пара 2	1	1	0	1	1	4	низкий
Пара 3	1	0	0	0	1	2	низкий
Пара 4	2	1	1	0	1	5	низкий
Пара 5	1	1	1	0	0	3	низкий
Пара 6	1	1	2	1	1	6	средний
Пара 7	0	1	1	1	2	5	низкий
Пара 8	0	0	1	2	1	4	низкий
Пара 9	1	0	0	1	1	3	низкий
Пара 10	1	1	1	1	0	4	низкий
	Экспериментальная группа						
Пара 1	1	1	2	1	2	7	средний
Пара 2	2	2	2	2	2	10	высокий
Пара 3	1	1	1	1	1	5	средний
Пара 4	2	2	2	2	2	10	высокий
Пара 5	1	1	1	1	1	5	средний
Пара 6	2	2	2	2	2	10	высокий
Пара 7	1	2	1	1	2	7	средний
Пара 8	1	1	2	2	2	8	высокий
Пара 9	1	1	2	1	2	7	средний
Пара 10	1	1	1	1	1	4	средний

Результаты диагностики по методике «Мой друг» Г.Р. Хузеевой контрольной и экспериментальной группы, констатирующего и контрольного этапа эксперимента

Контрольная группа			Экспериментальная группа		
Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Лена Р., Ксения Л.	Артур М. Семен Х. Наташа В. Виктория Н. Антон А. Лиза К. Виктор У.	Даша М. Дарья Ш. Аня Б. Анна С. Лариса Л. Вероника Т. Александра Т. Мария В. Дарья В. Ангелина Ф. Даша Б.	Лариса М. Маша А. Вова Ф. Слава М. Руслана П. Арина В. Михаил Ч. Сева Р. Василий Ч.	Матвей С. Дарья Д. Алексей В. Аня Г. Марина К. Диана Ш. Даниил Р. Никита С.	Александр С., Костя Т. Даниил В.
2	7	11	9	8	3
10%	35%	55%	45%	40%	15%

Результаты диагностики контрольной группы по методике «Раскраска» Г.Р.

Хузеевой, контрольный этап эксперимента

№	Имя ребенка	Параметр 1	Параметр 2	Параметр 3	Тип отношения
1	Лена Р.	4	3	3	Личностный
2	Ксения Л.	4	3	3	Личностный
3	Артур М.	2	2	2	Конкурентный
4	Семен Х.	2	2	2	Конкурентный
5	Даша М.	1	1	1	Индифферентный
6	Дарья Ш.	1	1	1	Индифферентный
7	Анна С.	1	1	1	Индифферентный
8	Ангелина В.	1	2	2	Конкурентный
9	Даша Б.	1	1	1	Индифферентный
10	Виктория Н.	2	2	1	Конкурентный
11	Лариса Л.	3	2	1	Конкурентный
12	Наташа В.	3	2	2	Личностный
13	Вероника Т.	2	1	1	Индифферентный
14	Александра Т.	1	1	1	Индифферентный
15	Мария В.	1	1	1	Индифферентный
16	Виктор У.	4	3	3	Личностный
17	Лиза К.	4	3	3	Личностный
18	Семен Х.	1	2	1	Индифферентный
19	Антон А.	1	2	1	Индифферентный
20	Дарья В.	2	2	1	Конкурентный

Результаты диагностики экспериментальной группы по методике «Раскраска»

Г.Р. Хузеевой, контрольный этап эксперимента

№	Имя ребенка	Параметр 1	Параметр 2	Параметр 3	Тип отношения
1	Лариса М.	4	3	3	Личностный
2	Маша А.	4	3	3	Личностный
3	Александр С.	4	3	2	Личностный
4	Костя Т.	4	3	3	Личностный
5	Даниил В.	4	3	2	Личностный
6	Даниил Р.	2	1	1	Индиферентный
7	Руслана П.	4	3	3	Личностный
8	Матвей С.	4	3	2	Личностный
9	Дарья Д.	1	1	1	Индиферентный
10	Алексей В.	2	2	3	Конкурентный
11	Аня Г.	4	3	3	Личностный
12	Марина К.	4	3	3	Личностный
13	Диана Ш.	4	3	3	Личностный
14	Арина В.	4	3	3	Личностный
15	Михаил Ч.	2	2	3	Конкурентный
16	Слава М.	4	3	3	Личностный
17	Сева Р.	2	3	2	Конкурентный
18	Никита С.	3	1	1	Индиферентный
19	Василий Ч.	3	1	1	Индиферентный
20	Вова Ф.	3	2	2	Конкурентный

Результаты диагностики контрольной группы по методике Н.Е. Веракса,
контрольный этап эксперимента

Показатели		Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Общ. кол. баллов	Уровень коммун. спос.
Имя ребенка							
1	Лена Р	3	3	3	3	12	высокий
2	Ксения Л.	1	1	1	1	4	низкий
3	Артур М.	1	1	1	1	4	низкий
4	Семен Х.	1	1	2	1	5	низкий
5	Даша М.	2	1	1	2	6	средний
6	Дарья Ш.	1	2	2	2	7	средний
7	Анна С.	1	1	1	2	5	низкий
8	Ангелина В.	2	2	1	2	7	средний
9	Даша Б.	1	1	1	1	4	низкий
10	Виктория Н.	2	1	1	1	4	низкий
11	Лариса Л.	3	3	3	2	12	высокий
12	Наташа В.	3	1	1	1	6	средний
13	Вероника Т.	2	1	1	1	5	низкий
14	Александра Т	1	1	1	1	4	низкий
15	Мария В.	2	1	1	1	4	низкий
16	Виктор У.	1	1	1	1	4	низкий
17	Лиза К.	2	1	1	2	6	средний
18	Семен Х.	1	1	1	1	4	низкий
19	Антон А.	2	2	1	1	6	средний
20	Дарья В.	1	1	1	1	4	низкий
<p>Высокий уровень – 10% (2 чел.) Средний уровень – 30% (6 чел.) Низкий уровень – 60% (12 чел.)</p>							

Результаты диагностики экспериментальной группы по методике Н.Е.

Веракса, контрольный этап эксперимента

Показатели		Методика 1	Методика 2	Методика 3	Методика 4	Общее Кол. баллов	Уровень компун- тос.
Имя ребенка							
1	Лариса М.	3	3	3	3	12	высокий
2	Маша А.	2	1	2	2	7	средний
3	Матвей С.	2	1	2	2	7	средний
4	Костя Т.	3	3	3	3	12	высокий
5	Василий Ч.	3	3	3	1	10	высокий
6	Даниил Р.	3	3	2	1	9	высокий
7	Даниил В.	2	3	1	1	7	средний
8	Александр С.	3	3	2	3	12	высокий
9	Арина В.	3	2	3	2	10	высокий
10	Руслана П.	1	2	1	2	4	средний
11	Марина К.	3	3	2	1	9	высокий
12	Алексей В.	3	3	3	3	12	высокий
13	Сева Р.	2	2	3	3	10	высокий
14	Вова Ф.	2	3	3	3	11	высокий
15	Никита С.	3	1	1	2	7	средний
16	Михаил Ч.	3	3	3	3	12	высокий
17	Слава М.	3	3	3	3	12	высокий
18	Дарья А.	2	2	2	2	8	высокий
19	Аня Г.	1	2	1	1	5	низкий
20	Диана Ш.	3	3	3	3	12	высокий
<p>Высокий уровень – 70% (14чел.) Средний уровень – 25% (5чел.) Низкий уровень – 5% (1 чел.)</p>							