

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)**

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Шелопугина Софья Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Программа формирования коммуникативных навыков у детей младшего
школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Направленность (профиль) образовательной программы
Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор Шилов С.Н.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

02.11.18г. Шилова

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

к.псих.н., доцент Верхотурова Н.Ю.

02.11.18г. В.Ю.

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.м.н., Бардецкая Я.В.

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

02.11.18г. Я.В.

(дата, подпись)

Обучающийся

Шелопугина С.А.

(фамилия, инициалы)

02.11.18г. Шелопугина

(дата, подпись)

Красноярск, 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	9
1.1. Проблема изучения коммуникативных навыков в психолого-педагогической литературе.....	9
1.2. Особенности развития коммуникативных навыков в детском возрасте.....	20
1.3. Современное состояние изучения проблемы коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР.....	27
Выводы по первой главе.....	36
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР...	38
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	38
2.2. Анализ результатов эмпирического исследования особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР...	49
Выводы по второй главе.....	62
Глава 3. Программа формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР.....	64
3.1. Теоретико – методологические основы формирующего эксперимента.....	64
3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента.....	74
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	84
Выводы по третьей главе.....	93
Заключение.....	95
Список использованной литературы.....	99
Приложение.....	109

Введение

Актуальность исследования. В последнее время все большее внимание теоретиков и практиков коррекционной педагогики и психологии уделяется проблеме социализации детей с нарушением в развитии. Это ответ на

качественное усложнение требований общества к уровню социализированности личности. Общение же, будучи одним из основных видов деятельности людей, не только постоянно выявляет существенные характеристики личности в системе субъект-субъектных отношений, но и влияет на весь ход ее дальнейшего формирования. Общение имеет огромное значение в формировании человеческой психики, ее развитии и становлении разумного, культурного поведения. Через общение с окружающими людьми, благодаря широким возможностям к научению, человек приобретает все свои высшие познавательно-деятельностные способности и коммуникативные навыки и умения.

Не всегда способность к установлению контактов является природной, и именно в таких случаях задачей психологии и педагогики является формирование и коррекция данной способности с целью реализации функций общения. В трудах исследователей отмечается, что коммуникативные умения и навыки способствуют психическому развитию ребенка (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская), влияют на общий уровень его деятельности (З. М. Богуславская, Д. Б. Эльконин).

Искусство общения и знание его психологических механизмов необходимы сегодня каждому как основа жизненного и профессионального успеха. Эффективность совместной деятельности людей во многом обуславливается уровнем их компетентности в сфере межличностных взаимодействий, в том числе коммуникативной компетенции, в состав которой входят коммуникативные навыки и умения (О. В. Костюк).

Нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности: искажено представление детей о себе, отношении к себе, затруднено осознание себя как личности (И. Т. Дмитриев, И. В. Дубровина, М. И. Лисина, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых и др.). К моменту поступления в школу у таких детей не формируется нужный социальный статус, в связи с чем, они попадают в категорию дезадаптированных детей (М. К. Бардышевская, Е. И. Казакова, Г. С. Красницкая, Л. М. Шипицына и др.).

В трудах Л. С. Выготского на концептуальном уровне представлены специфические особенности социализации детей, имеющих нарушения психического и физического развития. По мнению ученого, важным фактором развития ребенка в онтогенезе и дизонтогенезе является общение. Физический и психический дефект, с точки зрения Л. С. Выготского, создает почву для возникновения препятствий в развитии общения ребенка с окружающими, в расширении социальных связей, выступая в качестве неблагоприятного фактора личностного развития и нарушая «нормальное вращание ребенка в культуру» (Л. С. Выготский, 1983). В нормализации общения Л. С. Выготский видел основной путь компенсации дефектов развития. Можно предположить, что организация коррекционно - педагогической помощи детям с нарушениями в развитии возможна на основе становления их как субъектов общения в контексте их социальной ситуации развития. Непосредственно проблемой формирования коммуникативных навыков и умений у учащихся с нормальным развитием занимались Н. С. Глуханкж, Л. Я. Лозован, Л. Р. Мунирова, С. В. Проняева, Е. Г. Савина и др.

К настоящему времени проведен ряд исследований, в той или иной мере посвященных особенностям общения детей с задержкой психического развития (О. В. Алмазова, Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, А. И. Гаурилюс, О. Н. Дианова, Е. Е. Дмитриева, Г. А. Карпова, Л. В. Кузнецова, Т. С. Никандрова, А. В. Поповичев, Е. С. Слепович, Т. З. Стернина, Р. Д. Тригер, У. В. Ульенкова, С. Н. Чаплинская и др.). В основном авторы акцентируют внимание на изучении особенностей высших психических функций, участвующих в обеспечении процесса общения; структуре межличностных отношений детей; социальной перцепции; особенностях речи как средства общения.

Тем не менее, в существующих работах специально не изучались структура, содержание, критерии и показатели их сформированности у детей с задержкой психического развития (ЗПР) младшего школьного возраста, недостаточно изучены теоретические основы и практические способы

совершенствования данных навыков, как важнейшего оперативного компонента процесса общения.

Таким образом, актуальность исследования связана с необходимостью поиска эффективных источников и средств формирования коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР и отсутствием теоретических разработок в данном направлении.

Проблема исследования. Заключается в изучении уровня сформированности коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР, теоретическом обосновании, разработке и внедрении в практику программы по их развитию у детей данной категории.

Объект исследования: коммуникативные навыки детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: программа формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что уровень развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР возможно оптимизировать, если в практику школьного образования внедрить разработанную нами программу по формированию данных навыков.

Цель исследования: изучить уровень сформированности коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР, разработать и апробировать программу по их развитию.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой поставлены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.

2. Изучить особенности коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР.

3. Разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Методологические основы исследования: теория деятельности (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); теория коммуникации (Г. М. Андреева, А. А. Бодалёв, М. С. Каган, Е. В. Коротаева, В. А. Лабунская, А. А. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Ширшов и др.); общедидактические положения о формировании умений и навыков (Л. С. Выготский, А. Е. Дмитриев, В. А. Крутецкий, В. А. Сластенин); концепция личностно-ориентированного образования (А. В. Запорожец, А. В. Петровский, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); исследования в области изучения общения детей с ЗПР разных возрастов (Д. И. Альраххаль, А. А. Байбородских, И. П. Бучкина, Ю. С. Галлямова, Е. Е. Дмитриева, А. В. Поповичев, Р. Д. Тригер и др.); работы по вопросам теории педагогического взаимодействия (В. К. Дьяченко, Е. В. Коротаева, А. В. Мудрик, Л. И. Уманский и др.).

Методы исследования были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; анализ документации, обобщение теоретических и экспериментальных данных; моделирование педагогических ситуаций, методы математической статистики; ко вторым – наблюдение, беседа, адаптированные тесты, психолого-педагогический эксперимент. В исследовании применялись методы количественной и качественной обработки и интерпретации результатов исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики:**

1. Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (2001);
2. Проективная методика «Мой друг» Т.П. Авдуловой. (2009);

3. Экспериментальная проблемная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009);
4. «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958) (модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009)).

Организация исследования. Базой исследования явилось Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 39» г. Красноярска (МБОУ «Средняя школа № 39»). В указанной школе существует несколько классов коррекции в первой ступени образования. В эксперименте участвовало 12 учеников 2 «в» класса, из них 8 мальчиков и 4 девочки. Возраст испытуемых 8 – 9 лет.

Исследование проводилось в период с 2016 г. по 2018 г. и осуществлялось **в пять этапов:**

Первый этап (ноябрь 2016 - январь 2017) – анализ общей психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Второй этап (февраль 2017 - март 2017) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов.

Третий этап (апрель 2017 - октябрь 2017) – подбор диагностического инструментария, выявление особенностей развития коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР на основании отобранных методов и методик. Анализ результатов исследования.

Четвертый этап (ноябрь 2017 - июнь 2018) – разработка и реализация психологической программы формирования коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Пятый этап (июль 2018 - ноябрь 2018) – обработка результатов формирующего эксперимента, оценка сформированности коммуникативных компетенций. Формулирование выводов и заключения.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации научных представлений о коммуникативных навыках детей

младшего школьного возраста с ЗПР и их значимости в психическом и социальном развитии личности. Структура коммуникативных навыков адаптирована в соответствии с психологическими возможностями младших школьников с ЗПР на уровне показателей сформированности данных навыков, а также расширены и уточнены представления об актуальном уровне и особенностях формирования коммуникативных навыков и умений детей данной категории на покомпонентной основе (коммуникативном, интерактивном и перцептивном).

Практическая значимость исследования определяется тем, что данные, полученные в ходе экспериментальной работы и их качественная интерпретация, позволяют определить содержание психологической программы, направленной на формирование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Представленные в магистерской диссертации материалы, могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 124 источников, приложения, включает 22 таблицы, 7 гистограмм, 1 схему.

Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Проблема изучения коммуникативных навыков в психолого-педагогической литературе

Общение играет важнейшую роль в структуре социального бытия человека, в развитии человеческой психики, личности, индивидуальности. Общение - условие и важнейший фактор психического развития человека.

«Без анализа многомерного полифункционального процесса нельзя сконструировать научно-обоснованный методологический инструментарий для практической работы с людьми в сфере обучения и воспитания, производительного труда, отдыха, быта, обеспечения здоровья людей» [16, с. 22].

Л. С. Выготским было выдвинуто и разрабатывалось положение о том, что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры [29].

Проблема общения является актуальной для ряда человеческих наук. Так, общение является объектом изучения философов (А. А. Брудный, Л. П. Буева, Е. А. Злобина, М. С. Каган, Б. Д. Парыгин, В. М. Соковнин и др.), педагогов (В. А. Кан-Калик, С. В. Кондратьева, Е. В. Коротаева, А. В. Мудрик и др.). Несомненно, особо актуальной проблема общения является для психологов (Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. Б. Добрович, А. В. Запорожец, Г. А. Ковалев, И. С. Кон, Я. Л. Коломенский, И. А. Коробейников, В. Л. Леви, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, М. И. Лисина, Н. Н. Обозов, В. Н. Панферов, В. В. Рыжов, Е. О Смирнова, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин, П. М. Якобсон и др.).

В дидактике на особую роль общения в обучении указывают труды Е. А. Дмитриева, Л. В. Занкова, И. Я. Лернера; на единство познания и общения в обучении - труды Ю. К. Бабанского, А. В. Мудрика, В. А. Сластенина; на определение обучения как организованного процесса общения - труды В. К. Дьяченко, Л. И. Карлинской, Х. И. Лийметс.

Сложность проблематики общения и большой интерес к ней со стороны науки выражается в многообразии подходов к пониманию сущности общения. Так, по мнению А. А. Бодалева, общение является таким видом взаимодействия

людей, в котором участвующие в нем лица своим внешним обликом и поведением оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на состояния и чувства друг друга [16].

По определению Б. Ф. Ломова, общение выступает как процесс взаимодействия субъектов (подчеркнем взаимодействия), поэтому оно не может быть описано в терминах просто воздействий или действий [96].

В психологическом словаре дается следующее определение: «Общение - это взаимодействие двух или более людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [126, с. 235]. Согласно Т. А. Репиной, «общение - это коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных отношений и познание другого человека» [131, с. 54].

Большое количество авторов ограничивает изучение общения пределами исследования речевых коммуникаций, устанавливаемых между людьми. Не уклоняясь от исследования речевой деятельности общающихся, В. Н. Мясищев стремился рассматривать общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга [107].

В отечественной науке (в рамках изучения феномена общения) сформулировано положение о единстве, неразрывности общения и деятельности. В трудах отечественных философов и психологов определены его теоретические основы (Б. Г. Ананьев (1980), Л. С. Выготский (1983), А. Н. Леонтьев (1965, 1983), Б. Ф. Ломов (1975, 1984), С. Л. Рубинштейн (1989) и др.). Однако отношения между психологическими категориями деятельности и общения рассматриваются исследователями по-разному.

В теории деятельностного опосредствования межличностных отношений (В. В. Абраменкова (1984), А. В. Петровский (1982) и др.) обоснована роль деятельности в организации и развитии общения людей. Согласно данной

теории, совместная деятельность рассматривается в качестве систематизирующего признака коллектива. «Межличностные отношения рождаются, реализуются в совместной деятельности и преобразуются в зависимости от содержания последней и ценностей, принятых общностью» [1, 123].

Б. Ф. Ломов рассматривает деятельность и общение как две стороны социального бытия человека, его образа жизни. По мнению автора, при реализации конкретных целей деятельности в качестве ее средств и способов используются средства и способы, характерные для общения, а общение строится по законам деятельности, выступает как деятельность. Между деятельностью и общением существуют не только взаимопереходы, но и единство, которое, как отмечал автор, наиболее отчетливо обнаруживаются в совместном труде. По мнению Б. Ф. Ломова, ценность общения проявляется в том случае, когда общение носит самоценный характер и не преследует каких-либо иных целей, кроме тех, которые связаны со взаимным интересом друг к другу как к личности партнеров по общению. Именно в этом, по мнению автора, и есть главное отличие характера общения от деятельности, где имеют место не субъект-субъектные, а субъект-объектные отношения [94].

М. С. Каган высказал другую точку зрения: «Деятельность человека не следует сводить к его предметной деятельности, и тогда общение естественно впишется в это целокупное и разностороннее проявление человеческой активности». Согласно автору, межсубъектное взаимодействие - это единственно возможный вариант отношений общения, но это не выводит данный феномен за рамки деятельности. Следовательно, общение представляет собой частный случай деятельности [57]. Г. М. Андреева и М. И. Лисина предлагали подход, согласно которому общение рассматривалось и как сторона совместной деятельности, и как самостоятельный феномен, отличный от деятельности [8, 88].

Подобная точка зрения встречается в работах Б. Д. Парыгина, согласно которой, общение, с одной стороны, может выступать как в качестве условия

или составляющей любой деятельности, так и в виде специфической коммуникативной деятельности. С другой - оно может и должно рассматриваться в качестве совершенно самостоятельного и отличного от деятельности социально-психологического явления [120].

В рамках деятельностного подхода взаимоотношения рассматриваются как его продукт (М. И. Лисина, 1974). Они зарождаются и развиваются в ходе коммуникации. Причем качество взаимоотношений определяется характером общения. «Партнер, который позволяет удовлетворить потребность в общении на достигнутом детьми уровне развития, вызывает у него (ребенка) симпатии и расположение. Чем больше общение с партнером соответствует конкретному содержанию потребностей ребенка во внимании, сотрудничестве, уважении, сопереживании, тем больше тот его любит» [89, с. 133].

По мнению Е. Г. Злобиной (1981), труд, познание и общение, как формы человеческой деятельности, возникают практически одновременно и развиваются под взаимным влиянием. В реальной жизнедеятельности общение существует в единстве с другими видами человеческой деятельности - преобразованием и потреблением. В том случае, когда цель общения, как процесса субъект-субъектного взаимодействия, выносится за рамки взаимоотношений между субъектами и направляется на некий объект, общение выступает средством осуществления преобразования или потребления, что говорит о преобразовательном или потребительском типах деятельности. В то же время общение может выступать как самостоятельный процесс, моментами которого выступают потребление и преобразование. При этом цель общения будет включена в субъект-субъектную систему взаимодействия и направлена либо на изменения в субъектах, либо на процесс взаимосвязи. В этом случае речь идет о коммуникативном типе деятельности [53].

По мнению А. Г. Щелкина, в качестве субъекта человек, как родовое существо, «производит» общественные отношения, а в качестве объекта человек эти отношения «потребляет». Именно в этом просматривается формирование личности в процессе коммуникативной деятельности [166].

Изучая феномен общения, Б. Д. Парыгин представил связь понятий личность и общение в виде трех зон: А - безличное функционально-ролевое общение, массовое общение; Б - межличностное общение, в котором проявляется коммуникативное состояние и коммуникативная деятельность личности; В - психические свойства, процессы и состояния личности. По мнению автора, именно в зоне Б прослеживается совпадение содержания общения с жизнедеятельностью личности. Общение проявляется в форме межличностного, межперсонального контакта и взаимодействия [120].

На основе теоретического анализа мы выделили следующие подходы:

1. Деятельность - средство общения людей.
2. Общение - самостоятельная человеческая деятельность.
3. Общение - атрибут других видов человеческой деятельности, условие их существования.

Связь общения с личностными характеристиками, составляющими сущность коммуникативных умений, максимально ярко прослеживается в предложенном Б. Д. Парыгиным определении: «Общение - сложный многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» [120, с. 314].

Наиболее полно в проблеме общения разработан вопрос о его структуре. В структуре общения традиционно выделяют три стороны (Г. М. Андреева, Я. Л. Коломинский, В. С. Крижанская, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Парыгин, А. В. Петровский, А. А. Реан, В. П. Третьяков, В. В. Юрчук, М. Г. Ярошевский др.): коммуникативную, которая выражается в обмене информацией, ее понимании, для чего в ходе общения обе стороны должны использовать одну и ту же знаковую систему;

- интерактивную, благодаря которой происходит выработка стратегии и координация совместных действий индивидов при организации и выполнении совместной деятельности;

- перцептивную, которая обеспечивает эмоциональное восприятие и понимание друг друга в процессе общения.

Как мы видим, коммуникативная составляющая прослеживается в составе всех сторон общения. Следовательно, коммуникативные навыки и умения буквально пронизывают общение.

В последнее время в образовании активно решается вопрос о деятельностном подходе в обучении. А деятельность без коммуникации не возможна. Следовательно, очень важно совершенствовать или корректировать коммуникативные навыки обучающихся с ЗПР на первой ступени обучения.

В определении понятия «навыков» нет единства мнений исследователей. В психолого-педагогической литературе встречаются разные трактовки данного понятия: от обозначения самого элементарного уровня выполнения действий до мастерства человека в данном виде деятельности. Одни ученые рассматривают умение как незавершенный навык, а навык - как действие, выполняющееся на более высоком уровне (Е. Н. Кабанова-Меллер, К. Н. Корнилов, А. М. Левитов и др.). В исследованиях других ученых навык представляется как готовность выполнять действие (Е. И. Бойко, З. И. Ходжава). Ф. Н. Гоноболин, А. Н. Леонтьев, В. А. Сластенин трактуют навыки как систему взаимосвязанных действий; К. К. Платонов определяет навыки как высшее человеческое свойство, формирование которого является целью педагогического процесса, его завершением; Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. И. Скаткин - как способ восприятия и переработки информации; Ю. К. Бабанский, А. Е. Дмитриев, В. А. Крутецкий, А. А. Люблинская, И. Т. Огородников - как сознательное владение способом действия на основе знания. Представление о навыке как способности выполнять определенную деятельность характерно для А. Г. Ковалева, Н. В. Кузьминой, Е. А. Милеряна, В. Н. Мясищева. В исследованиях А. Е. Дмитриева, С. И. Кисельгофа, А. Н. Леонтьева, В. А. Сластенина умения и навыки характеризуются как творческие действия, выполняющиеся в новых условиях.

В психолого-педагогической литературе столь же разнообразны и определения коммуникативных навыков и умений. Причем трактовка понятия зависит от того, какую содержательную характеристику коммуникативным навыкам дает исследователь.

Существует группа ученых, которые рассматривают коммуникативные умения и навыки как сугубо речевые (Т. М. Вотеева (1999), С. И. Чаплинская (2002), Т. А. Кривченко (2004) и др.).

Согласно С. И. Чаплинской, коммуникативные умения - это способы выполнения речевых действий, основанные на знаниях и навыках, приобретенных ребенком в процессе деятельности [159]. Т. А. Кривченко выделяет следующую классификацию коммуникативных умений: умения говорения; умения письма; умения чтения; умения восприятия речи [79].

О. А. Веселкова (2000) рассматривает коммуникативные умения и навыки как феномен коммуникативной культуры ребенка, которая реализуется в конкретной ситуации общения. Учитывая это положение, автор выделяет следующие критерии сформированности коммуникативной культуры, а следовательно, коммуникативных навыков:

- знание ценностей и норм коммуникации, подразумевающее знание общечеловеческих гуманистических ценностей общения (признание человека высшей ценностью); знание правил поведения, правил вежливости, знание языка и других средств в коммуникации (жестов, мимики); знание психологических особенностей человека;

- умение воспринимать и понимать другого человека, что выражается в способности к эмпатии; в умении прогнозировать поведение партнера по общению; в умении выражать свои чувства, настроение; в умении анализировать свои действия;

- умение ребенка участвовать в совместной деятельности, которое проявляется в следующих показателях: умение планировать, организовывать, осуществлять совместную деятельность; умение вырабатывать формы и нормы совместных действий; умение разрешать конфликтные ситуации.

Также автор считает необходимым учитывать уровень самооценки школьников [26].

Существует и еще одно направление (А. А. Бодалев (1979), Я. Л. Коломинский (1999), Н. А. Лемаскина (1999), Л. Я. Лозован (2005), М. Г. Маркина (1993), А. В. Мудрик (2001); Л. Р. Мунирова (1993), А. А. Реан (1999), Е. Г. Савина (2005) и др.), в рамках которого коммуникативные умения и навыки рассматриваются как группа характеризующая личностные качества ребенка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия.

Определив умение как владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками и опираясь на данные своего исследования, А. В. Мудрик (2001) определил основные коммуникативные умения как следующие умения: переносить известные школьнику знания, навыки, варианты решения, приемы общения в условиях новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с ее конкретными условиями; находить новые решения для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных школьнику идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации.

В своих исследованиях А. В. Мудрик связывает общительность и коммуникативные умения. Общительность определяет как сильно развитое, устойчивое стремление личности к контактам с окружающими, которое сочетается с быстротой их установления. Считает, что общительность, как социальная установка на участие в процессе общения, формируется у школьников под влиянием различных условий. В числе условий автор как раз и выделяет зависимость от того, насколько школьник обладает коммуникативными умениями и навыками [102].

А. В. Мудрик (1984) в основу классификации коммуникативных умений кладет умение ориентироваться в партнерах, ситуациях, видах деятельности и

выделяет в качестве основных для овладения старшими школьниками следующие умения:

а) умение ориентироваться в партнерах — объективно воспринимать окружающих людей - понимать их настроения, характер, читать экспрессию их поведения, давать окружающим правильную оценку, находить правильный стиль и тон общения;

б) умение ориентироваться в ситуациях общения — знать правила общения, устанавливать контакты, входить в уже имеющуюся ситуацию.

в) умение сотрудничать в разных видах деятельности — коллективно ставить цели, планировать пути их достижения, совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутое [103].

В своих более поздних работах (2001) автор выделил следующие коммуникативные умения: переносить известные школьнику знания, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с ее конкретными условиями; находить новое решение для коммуникативной ситуации из комбинации уже известных школьнику идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкретной коммуникативной ситуации [102].

В исследовании Е. Г. Савиной (2005), проведенном путем анализа психолого-педагогической литературы, были выделены следующие навыки и умения межличностного взаимодействия применительно к младшему школьному возрасту (включающие, на наш взгляд, коммуникативные умения): умения принимать и передавать эмоциональную и рациональную информацию (коммуникативный компонент), сопереживать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние партнера (перцептивный компонент), строить диалог и согласовывать свои действия с действиями партнёра (интерактивный компонент). Сформированность умений межличностного взаимодействия у младших школьников выражается в следующих показателях: владение вербальными и невербальными средствами взаимодействия, эмпатия,

адекватность ролевой позиции во взаимодействии, скоординированность действий, конструктивность поведения и социометрический статус в детском коллективе [135].

С учетом данных показателей Е. Г. Савина в своем исследовании определила уровни сформированности умений и навыков межличностного взаимодействия у младших школьников.

Дети с высоким уровнем отличаются в соответствии с возрастом грамотной, выразительной, аргументированной речью; они могут передавать не вербальными средствами все базальные эмоции (радость, гнев, удивление, отвращение, страх и грусть); точно характеризуют внутреннее состояние других людей по внешним проявлениям (по выражению лица, по поведению), занимают адекватную ролевую позицию в совместной деятельности; соотносят свои действия с действиями партнёров по взаимодействию; способны самостоятельно конструктивно разрешать возникающие спорные вопросы; имеют благоприятный социометрический статус в детском коллективе.

Детей, со средним уровнем сформированности навыков и умений межличностного взаимодействия характеризует наличие в основном выразительной, но не всегда грамотной и аргументированной речи; они могут передавать невербальными средствами лишь некоторые базальные эмоции (чаще всего радость и грусть); нуждаются в помощи педагога при понимании внутренних переживаний партнеров (через наводящие вопросы, ассоциативные сопоставления), в выборе адекватной ролевой позиции и координации совместных действий, а также при выборе способов конструктивного разрешения спорных вопросов; имеют нестабильный социометрический статус в детском коллективе.

Дети с низким уровнем сформированности навыков и умений межличностного взаимодействия обнаруживают неразвитость речи, которая проявляется в не грамотности, отсутствии аргументации и в монотонности; они не могут передавать невербальными средствами базальные эмоции; нуждаются в постоянной помощи педагога при понимании внутренних переживаний

другого человека (через разъяснения и объяснения); они занимают неадекватную ролевую позицию в коллективной деятельности; не могут соотносить свои действия с действиями партнёра; в случае несогласия с партнёром либо отказываются от взаимодействия, либо вступают с ним в конфликт; имеют низкий социометрический статус в детском коллективе [135].

В исследовании Л. Р. Мунировой (1993) отмечается, что методологической основой определения коммуникативных навыков и умений чаще всего является психологический аспект.

Проблема формирования коммуникативных умений и навыков широко освещена и в педагогике зарубежной школы (G. Boyd, J. Dean, W. Dunn, R.D. Johnsons, D. Jones, E. Joiner, G. Maskay, R. Slavin, P. Westphal) в теории совместного учения так называемой «кооперативной педагогике».

Вслед за авторами А. А. Бодалевым, Я. Л. Коломинским, Н. А. Лемаскиной, Л. Я. Лозован, М. Г. Маркиной, А. В. Мудриком, Л. Р. Мунировой, С. В. Проняевой, А. А. Реан, Е. Г. Савиной мы рассматриваем коммуникативные навыки и умения как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях учащихся и умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника.

При выделении компонентов коммуникативных умений мы опирались на исследования Г. М. Андреевой, А. А. Бодалева, Л. Я. Лозован, А. В. Мудрика, Л. Р. Мунировой, С. В. Проняевой, Е. Г. Савиной [8,16,92, 102,105, 125, 135].

В структуре коммуникативных умений и навыков, опираясь на общепризнанные стороны общения, выделяем три компонента: коммуникативный; интерактивный; перцептивный.

Разделяя параметрические представления вышеуказанных авторов, мы выделили параметры, составляющие сущность выделенных психологических компонентов, и эмпирические показатели, позволяющие определить сформированность выделенных параметров.

1.2. Особенности развития коммуникативных навыков в детском возрасте

Принимая во внимание основное методологическое положение специальной психологии и педагогики о том, что аномальное развитие психики подчиняется основным закономерностям в развитии психики нормального ребенка, охарактеризуем сначала современные психолого-педагогические представления об особенностях общения детей младшего школьного возраста в норме.

Описывая особенности общения младших школьников, А. В. Мудрик отмечает, что данная группа учеников общается в основном в играх и в той деятельности, которой они заняты. Как правило, у них отсутствуют разговоры о чем-либо, не связанном с сиюминутными занятиями, состав групп младших школьников непостоянен, меняется в зависимости от дела и игры, а также от легко меняющихся настроений и привязанностей. На симпатию обучающихся большое влияние оказывает оценка и мнение учителя, с которым они общаются много, откровенно и ждут помощи, сотрудничества и понимания [104].

Характеризуя общение школьников, А. В. Мудрик выделяет следующие их виды:

- межличностное общение (когда цель общения только удовлетворение потребности в общении). Таким общением можно считать то, которое складывается у школьников в процессе взаимодействия их с окружающими людьми вне деятельности;

- ролевое общение (когда общение возникает в каких-либо сферах жизнедеятельности школьников). Ролевое общение осуществляется в процессе различных видов деятельности, познания, игр, организованных взрослыми.

В зависимости от характера отношений участников деятельности к ее цели и друг к другу между ними складывается партнерское или товарищеское

общение. Под товарищеским общением предполагается наличие взаимопомощи, доброжелательности и заинтересованности участников в достижении общей цели. Описывая виды общения школьников, А. В. Мудрик опирается на данные В. В. Давыдова, заключившего, что у детей младшего школьного возраста отмечаются следующие психологические новообразования: произвольность действий, их внутренний план, рефлексия как умение анализировать свои поступки и суждения с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

По мнению автора, потребность в эмоциональном контакте реализуется школьниками в сферах отношений со взрослыми, сверстниками, реже с ребятами старшего или младшего возраста [102].

Особенностями общения младших школьников А. В. Мунирова считает высокий уровень значимости для них учебы и игры, слабо выраженное разделение отношений на деловые и межличностные, высокий авторитет учителя. Присутствуют конфликты, связанные с нарушением дисциплинарных требований в играх; они обычно открыты взрослым, которые могут вмешиваться в них.

Изучая коммуникативную культуру младших школьников, проявляющуюся в коммуникативных умениях и навыках, О. А. Веселкова. (2000) получила диагностические данные, свидетельствующие о том, что знания ценностей и норм коммуникации младших школьников находятся в соответствии с их возрастными возможностями. Реального воплощения в жизненных ситуациях эти знания зачастую не имеют, то есть не выполняют своего назначения в реальной жизни. Сознание младших школьников устремлено к таким качествам, как доброта, чувство юмора, умение дружить, общительность. Это позволяет говорить о том, что потребность в этих качествах выступает важным фактором, способствующим становлению их коммуникативной культуры. Школьники безошибочно определяют полярные состояния (радость-горе), не различая менее ярких чувств (удивления, удовольствия, скуки, равнодушия). По мнению автора, это говорит об

отсутствии системной работы, направленной на развитие у детей эмоциональной чуткости. Большинство детей открыто для коммуникации, они стремятся к взаимодействию с окружающими людьми, но организация совместной деятельности в образовательном процессе, оказание взаимопомощи друг другу во многом зависит от учителя, его индивидуальных, личностных и профессиональных качеств [26].

Изучая уровни сформированности коммуникативных умений у младших школьников, Л. Р. Мунирова (1998) получила данные, свидетельствующие о недостаточной сформированности коммуникативных умений у младших школьников.

В специальной педагогике формирование общения (в том числе коммуникативных умений и навыков) рассматривалось в рамках изучения детей с различными нарушениями в развитии. Существуют исследования проблем общения детей с нарушениями слуха и зрения (Р. М. Боскис (1953), М. И. Земцова (1956), Л. И. Солнцева (1997) и др.). Особенности общения у умственно отсталых детей изучали О. К. Агавелян (1989, 1999), М. Г. Агавелян (1998), Д. И. Бойков (1994), Б. Ф. Зейгарник (1971) и др.

Исследования общения детей с задержкой психического развития затрагивали разные аспекты: изучение становления детей в качестве субъектов общения (А. А. Байбородских (2002), Д. И. Бойков (1994), О. Н. Дианова (2001), Е. Е. Дмитриева (1989, 2003), Е. С. Слепович (1990) и др.); изучение качественных характеристик коммуникативного развития (О. В. Заширинская (2001), Н. А. Никашина (1972), П. О. Омарова (1999), Р. Д. Триггер (1989) и др.); изучение системы их взаимоотношений с окружающими (Д. И. Альрах-халь (1992), В. А. Варянен (1976), Л. И. Даргевичене (1970), Н. Л. Коломинский (1972), Ж. И. Намазбаева (1986) и др.); изучение общения детей с точки зрения социальной перцепции (О. К. Агавелян (1989, 1999), М. Г. Агавелян (1998), О. С. Гольдфарб (2002), Е. В. Хлыстова (2002) и др.).

Исследования (Д. И. Бойков (2005), О. Н. Дианова (2001), Е. Е. Дмитриева (2005), Е. С. Слепович, (1989) и др.) по проблеме развития общения у младших

школьников с ЗПР свидетельствуют об отставании в развитии коммуникативной деятельности от возрастных норм этой категории детей. Авторы указывают, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общей характеристикой коммуникативного развития этих детей является незрелость мотивационно-личностной сферы. Без целенаправленной коррекционной работы коммуникативная деятельность в дошкольном возрасте у детей не формируется, следовательно, к младшему школьному возрасту ребенок входит в новую ситуацию развития с отсутствием тех умений, которые помогли бы ему адаптироваться в школьной ситуации и установить доверительные отношения с другими детьми.

В исследованиях Е. Е. Дмитриевой (1988, 2003), Е. С. Слепович (1990, 1994) получены данные, раскрывающие специфику формирования младших школьников с ЗПР как субъектов деятельности общения со взрослым. Результаты исследования показали, что при стихийном формировании этой деятельности возрастные возможности в коммуникативном развитии остаются нереализованными. У младших школьников с ЗПР преобладает онтогенетически более ранняя форма общения - ситуативно-деловая. Количество познавательных контактов ограничено. Для многих актуальной остается потребность в доброжелательном внимании взрослых [41, 42, 140].

Изучая мотивационную сферу младших школьников с ЗПР, Л. В. Кузнецова (1986) отметила преобладание бытовой направленности, стремление к общению со взрослыми с целью привлечения их внимания к себе, оценки результатов деятельности, поступков, т.е. дети с ЗПР тяготеют к ситуативно-личностным контактам со взрослым [83]. Данные о повышенном значении для младших школьников доброжелательного отношения к себе со стороны взрослого получены Р. Д. Триггер (1989) [146].

Максимальный интерес для нас представляют работы Е. Е. Дмитриевой, которая в ходе научных исследований изучила особенности общения восьмилетних детей с ЗПР со взрослыми (1988); специфику формирования

коммуникативной деятельности детей с ЗПР (1993); особенности общения младших школьников со взрослыми и сверстниками (1998) и коммуникативно-личностное развитие детей младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития (2005) [38, 39, 40, 41, 42, 43].

Исследование, направленное на определение значимых для младших школьников с ЗПР партнеров по общению, позволило выявить следующую иерархию: самым значимым является отношение к матери, затем отношение к братьям и сестрам, к отцу, отношение к сверстникам, к учителю, к родственникам (бабушке, дедушке и другим). Из данного исследования видно, что отношение к сверстникам стоит не на самом последнем месте, следовательно, важным для ребенка является умение построить отношения с ними [146].

Другим, в некотором роде противоположным мнением, можно считать мнение Е. А. Винниковой и Е. С. Слепович (1999), которые отмечают, что у детей с ЗПР младшего школьного возраста в межличностных отношениях можно выделить следующую особенность - эти дети слабо ориентированы на своих сверстников, считают их людьми, способными только на аморальное поведение [27].

Специфические отношения у детей с ЗПР младшего школьного возраста, были выделены Т. П. Артемьевой и Г. А. Карповой. По их мнению, к специфическим чертам можно отнести следующие: - переоценка своих возможностей, своего влияния; психическая неустойчивость; ослабленность и дефицитарность психологической базы для активного полноценного общения;

- низкая потребность в общении, в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия, (отчуждения, избегания или конфликта) определяют дезинтеграцию детского коллектива, разобщенность, скудность и конфликтность контактов, их эмоциональную поверхность, слабое сопереживание и сочувствие;

- контакты мимолетны, ситуативны, неустойчивы;

- у младших школьников с ЗПР нет развитой самооценки, что приводит к преувеличению особенностей общественного поведения - оно непоследовательно, неровно, нелогично, конфликтно, малопредсказуемо.

- расторможенность и повышенная возбудимость провоцируют импульсивное поведение с частыми аффективными вспышками (крик, ссора, драки, обиды), неадекватными способами выхода из конфликта;

- общая незрелость (мотивационная, нравственная) определяет стремление детей с ЗПР к зависимости от более взрослых и активных, волевых членов коллектива, подчиненности им;

- дети не имеют достаточно развитых интеллектуальных и эмоционально-волевых возможностей для самостоятельного и продуктивного устранения недостатков [60].

Разрабатывая дифференцированный подход в воспитании для детей младшего школьного возраста с ЗПР, Н. Н. Афанасьева разделила детей на три группы (в зависимости от особенностей поведения и межличностных отношений):

1 группа - относительно спокойные дети, уравновешенные, активные, не нарушающие общепринятых норм составляют 32 % от всего количества детей;

2 группа - дети легко возбудимые, импульсивные, двигательно - беспокойные и расторможенные, общение с которыми затрудняет неустойчивость и непостоянство эмоциональных реакций, их аффективность. Такие дети составляют 40 % от их общего количества;

3 группа - дети вялые, расторможенные, инертные, необщительные, пассивные, не проявляющие инициативы, исполнительные, неуверенные, требующие постоянного подкрепления деятельности (поощрения, одобрения), не проявляющие отрицательного отношения к детям, неконфликтные, недрачливые, миролюбивые. Они составляют 28 % от всего количества детей.

Ориентируясь на выделенные группы, Н. Н. Афанасьева рекомендует делать опору на наиболее перспективные стороны детей изучаемой категории.

А так же использовать в работе над воспитанием добрых товарищеских отношений, создании атмосферы доброжелательности, доверия, взаимопомощи следующие приемы:

- анализ (отмечать и оценивать) плохих и хороших поступков детей;
- осуждение поведения на фоне показа положительных поступков (для «возбудимых»);
- развитие потребности в общении, воспитание адекватных эмоциональных реакций, чувства уверенности в себе, в своих силах, преодоление безразличия к товарищам (для «тормозимых»);
- выделение положительных качеств детей: послушание, старательность, исполнительность, наблюдательность; поднимать авторитет среди детей [11].

В целом, авторы дают оптимистический прогноз формирования ребенка с легкими формами психического недоразвития как субъекта общения. Результаты исследований показывают, что достижение этой цели возможно при условии целенаправленной коррекционной работы. Установление с детьми субъект-субъектных отношений оптимизирует их коммуникативное и личностное развитие (О. К. Агавелян, Д. И. Бойков, П. О. Омарова, Е. И. Разуван, Е. В. Соколова и др.).

Анализируя вышеизложенный материал, можно сделать вывод о том, что существует несколько точек зрения на проблему взаимодействия и общения, детей с ЗПР младшего школьного возраста со сверстниками. Одни исследователи (Т. П. Артемьева Е. А. Винникова, Г. А. Карпова, Е. С. Слепович и др.) считают, что дети слабо ориентированы на общение со сверстниками, им характерна низкая потребность в общении в сочетании с дезадаптивными формами взаимодействия (отчуждения, избегания или конфликта). Другие, наоборот, отмечают определенную значимость отношений со сверстниками (Р. Д. Тригер, Е. Е. Дмитриева и др.). По результатам исследований Н. Н. Афанасьевой и других просматривается вариативность характерологических черт детей с ЗПР младшего школьного возраста, т. е. одни дети более активны,

возбудимы, другие, пассивны, тормозимы, но у всех детей отмечаются сложности межличностного общения, коммуникации в целом. У одних это будет связано с импульсивностью, неустойчивостью эмоциональных реакций, аффективностью, а у других с инертностью, вялостью, безынициативностью. Соответственно это требует включения педагога в сферу формирования навыков общения, т. е. развития коммуникативных умений, что в исследовании Н. Н. Афанасьевой прослеживается в рекомендованных приемах работы с детьми, а точнее в необходимости развития потребности в общении, воспитании адекватных эмоциональных реакций, чувства уверенности в себе, формировании эмпатии и др.

1.3. Современное состояние изучения проблемы коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР

Изучая проблему развития личности, В. Н. Мясищев считал, что отношения личности - ее потребности, интересы, склонности - являются не продуктом каких-то абстрактных исторических условий, а прежде всего результатом того, как человеку удастся взаимодействовать с совершенно конкретной для него окружающей средой, насколько эта среда дает простор для проявления и развития его индивидуальности, как в предметной деятельности, так и при взаимодействии с другими людьми [107].

Коммуникативная развивающая среда - это особое состояние актов общения, осуществляемых со взрослыми и сверстниками в ближайшем лично-значимом окружении, способствующих или препятствующих его социальному развитию, полноценному включению в систему социальных отношений и постоянному возобновлению их в своей жизнедеятельности.

Младший школьный возраст характеризуется наличием существенных качественных и количественных накоплений в развитии ребенка. Ведущим видом деятельности является учебная, следовательно, целесообразно

рассматривать ее как основу или средство формирования каких-либо умений и навыков, оказывающих положительное влияние на развитие личности ребенка.

И. Ю. Кулагина (1980), И. Ю. Левченко (2000), Е. В. Соколова (2000), У. В. Ульенкова (1994, 2002) считают, что создание адекватных состоянию детей условий воспитания и обучения расширяет сферу их общения с окружающими, оптимизирует их развитие.

Важным периодом в формировании умений и навыков межличностного взаимодействия является младший школьный возраст. В это время происходят существенные изменения в коммуникативной деятельности детей, а именно: меняется характер взаимоотношений с окружающими взрослыми, расширяются контакты со сверстниками, усложняются формы взаимодействия в совместной деятельности (И. А. Зимняя, Л. И. Божович, А. В. Петровский, Д. Н. Белкина, М. И. Лисина, В. С. Мухина, Е. О. Смирнова и др.). Между тем, как показывают результаты проведенного Психологическим институтом РАО в 2015-2016 годах научного исследования по сотрудничеству младших школьников в межличностном взаимодействии со сверстниками, только 20 % обследуемых могут конструктивно и самостоятельно находить решение в предложенных ситуациях. Около 50 % - демонстрируют недостаточную социальную компетентность, отсутствие необходимых умений межличностного взаимодействия или же противоборствующий тип взаимодействия друг с другом, отчего их действия носят конфликтный характер.

Важной для психологии идеей является идея Л.С. Выготского, о том, что источник психического развития ребенка находится в его отношениях со взрослыми. По мнению ученого, «высшие психические функции ребенка, специфические для человека, возникают первоначально как формы сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка» [30, с. 95].

В работах Л.С. Выготского намечена взаимосвязь и взаимозависимость отношений «ребенок - ребенок» и «ребенок - взрослый» в психическом развитии детей: «Ребенок в состоянии с помощью подражания в коллективной

деятельности под руководством взрослых сделать гораздо больше и, притом, сделать с пониманием, самостоятельно» [30, с. 98].

Развивая идеи Л. С. Выготского, Я. Л. Коломинский (2000) включает в социальную ситуацию ансамбль из двух основных социально-психологических подсистем. Первоначальной является подсистема «взрослый - ребенок», к которой на определенном этапе онтогенеза подключается подсистема «ребенок - ребенок». В результате социальная ситуация развития, представляется единой системой: «взрослый - ребенок - ребенок» [30, 60].

Согласно исследованиям психологов, коммуникативная направленность на взрослого и сверстника имеет различные функции. Взрослый - источник и носитель общечеловеческого опыта, а сверстник удовлетворяет потребность в равных отношениях, взаимопонимании, сотрудничестве. В общении на равных уточняется и отрабатывается поведение ребенка (Л. С. Выготский, Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др.). Следовательно, для полноценного развития ребенка велика роль и общения со взрослыми, и общения со сверстниками.

Признание ведущей роли взрослого в психическом развитии ребенка (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, И. В. Дубровина, А. В. Запорожец, М. И. Лисина и др.) объясняется тем, что складывающаяся система отношений со взрослым является условием развития системы отношений с другими детьми (Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина и др.).

Роль малых групп в формировании психики ребенка отмечал Ф. А. Фрадкин (1972). В своих работах исследователь утверждает, что ребенок социализируется, общаясь со своими сверстниками в процессе различных видов деятельности. Одной из важнейших педагогических задач, по мнению автора, является превращение группы в коллектив, влияющий на развитие личности, так как группа, как оптимальный коллективный инструмент социализации, имеет цель научить ее членов навыкам сотрудничества и взаимопомощи, навыкам гармонического взаимодействия [154].

В своем исследовании, посвященном изучению речевой деятельности как средства коррекции коммуникативных умений у младших школьников с ЗПР, С. И. Чаплинская (2002) под коммуникативными умениями понимает способы выполнения речевых действий, основанные на знаниях и навыках, приобретенных ребенком в процессе деятельности [159].

По мнению Б. Г. Ананьева (1972), Е. А. Милерян (1973), необходимым условием любого процесса формирования сложного умения, каковым является и коммуникативное, есть чувственное познание. Практическая действительность обучения - есть важное условие формирования коммуникативных умений и навыков. [7].

В своей книге «Общение школьников» А. В. Мудрик подчеркивает мысль о том, что группа детей становится воспитательным коллективом тогда, когда она объединена общей целью, когда в ней организована разнообразная жизнедеятельность, создана четкая организационная структура, если ее члены связаны между собой разнообразным общением - и деловым, и свободным [104].

Коммуникативные умения и навыки, по мнению А. В. Мудрика, формируются у младшего школьника с ЗПР в его общении с окружающими и в процессе жизнедеятельности. Успешность и интенсивность их формирования зависят от того, насколько школьник с ЗПР сознательно способствует их развитию, присутствует ли в процессе формирования этих умений момент целенаправленного их формирования со стороны педагогов [102].

Г. М. Бушуева считает, что коммуникативные умения и навыки не связаны непосредственно с учебным материалом, а имеют универсальный характер, органически связаны со всеми видами учебной и внеучебной деятельности и могут формироваться и использоваться на базе всех предметов курса начальной школы. Формированию коммуникативных умений и навыков, по мнению автора, способствуют все учебные предметы, внеклассные и внешкольные мероприятия, специальные уроки общения, средства общения, занятия в сфере дополнительного образования и т.д. В результате развиваются

умения ориентироваться во взаимоотношениях с партнерами и в ситуациях общения [24].

А. В. Мудрик, отвечая на вопрос: «Что необходимо делать учителю, чтобы общение в коллективе (классе) было содержательным и полезным для развития каждой личности?», выделил три проблемы: создать в коллективе возможности для интенсивного и содержательного общения; учить детей общаться; установить доверительный контакт со школьниками [104].

Наиболее интересующей нас проблемой является создание возможностей для общения младших школьников с ЗПР. Для ее решения А. В. Мудрик предлагает наличие определенных условий и предлагает пути создания этих условий. Автором выделены следующие условия: содержание общения в коллективе должно быть проблемным; в коллективе должен быть социально-ориентирующий характер общения; общение в коллективе должно быть насыщено доступной обучающимся информацией: социально-политической, научно-технической, философско-этической. Основным путем создания условий названа организация разнообразной жизнедеятельности в коллективе. Важно, чтобы в процессе деятельности ученики сталкивались с необходимостью решать различные проблемы и задачи, связанные с достижением цели деятельности. Поиск решения требует от учеников вступления в общение друг с другом, актуализирует потребность в эмоциональном контакте, позволяет получить опыт сотрудничества и общения в коллективе и группе. А. В. Мудрик утверждает, что опыт общения, полученный в школе (коллективе), влияет на неколлективное общение, задает определенные модели, которые школьники используют в компаниях, дома и во дворе.

Учить младших школьников с ЗПР общаться, по мнению А. В. Мудрика, значит прививать школьникам навыки речевого общения, которое предполагает: наличие большого словарного запаса, образность и правильность речи; точное восприятие устного слова и точную передачу идей партнеров своими словами; умение выделять из услышанного сущность дела; корректную

постановку вопросов; краткость и точность формулировок ответов на вопросы партнеров; логичность построения и изложения высказывания.

Второй частью подготовки младших школьников с ЗПР к общению автор считает формирование у них социально ценных установок - отношение к партнеру по общению как к цели, а не как к средству достижения собственного благополучия. Необходимо формировать интерес к самому процессу общения, а не только к его результату, важно ориентировать детей на то, что в общении надо не только что-то получать самому, но и как можно больше давать другому. Помимо владения речью и наличием определенных установок в сфере общения важно и развитие у младших школьников с ЗПР коммуникативных умений и навыков. Под данными умениями и навыками А. В. Мудрик понимает следующие: умение ориентироваться в партнерах (понимать настроение и характер партнера, его состояние, что позволяет сопереживать людям, давать им правильную оценку, а в конечном итоге помогает найти правильный стиль и тон общения в той или иной ситуации); умение ориентироваться в ситуации общения (понимание того, что правила общения в деловой ситуации и на отдыхе, в коллективе и в дружеской компании различны) и др. Развитие коммуникативных умений и навыков происходит успешнее тогда, когда педагоги, организуя те или иные коллективные дела в классе, школе, стараются целенаправленно использовать их в этом направлении. Умения и навыки, необходимые школьнику для межличностного общения, приобретаются в процессе и общественно полезной работы, и культурно-развлекательных мероприятий, и школьных праздников, и общешкольных комплексных дел. Фактически все формы коллективной деятельности могут служить подготовке младших школьников с ЗПР к общению [104].

По мнению О. А. Веселковой (2000) умение участвовать в совместной деятельности является критерием оценки коммуникативной культуры, а сама совместная деятельность - средством совершенствования коммуникативных умений [26].

В последнее время в педагогике особое внимание отводится новой технологии обучения - интерактивное обучение. Очень подробно данная технология представлена в работах Е. В. Коротаевой (1996, 2000). Учебное взаимодействие детей относится к феномену интерактивного обучения, суть которого раскрывается в следующем описании: «обучение, погруженное в общение и взаимодействие. При этом «погруженное в» не означает «замещенное» общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, полилоговые, т. е. основанные на взаимопонимании и взаимодействии» [72, с. 113].

Интерактивное обучение имеет две стороны: 1) интеракция; учитель-ученик и 2) интеракция ученик-ученик. Первая сторона достаточно подробно изучена в исследованиях Е. В. Коротаевой [72]. Вторая, не менее важная сторона, недостаточно освещена в научных работах.

Помимо усвоения образовательной программы интерактивное обучение позволяет формировать коммуникативные умения, навыки сотрудничества, взаимопомощи, кооперации, оно ориентировано на младшего школьника как коллективного субъекта учебной деятельности.

В то же время взаимодействие насыщает общение предметно-содержательной основой: совместное выполнение учебного задания, взаимоконтроль, презентация совместно выбранного решения и оценка полученного результата.

Е. В. Коротаева раскрывает следующие этапы, через которые осуществляется интерактивное обучение: формирование учебных групп, организация учебной деятельности учащихся в группе (интерактивная техника: усвоение учебной задачи, стоящей перед группой - процесс поиска (обсуждения) лучшего решения); презентация групповых решений (интерактивная техника); рефлексия прошедшего занятия [74].

Коллективная изобразительная деятельность рассматривается как продуктивное общение (поэтому активно используется в рамках

изобразительной деятельности), в котором осуществляются следующие функции:

- информационная - обмен чувственной и познавательной информацией;
- контактная - готовность к приему и передаче информации;
- координационная - согласование действий и организация взаимодействия;
- перцептивная - восприятие и понимание друг друга;
- развивающая - изменение личностных качеств участников процесса.

Групповая форма работы позволяет решать три основные задачи:

- конкретно-познавательную задачу, которая связана с непосредственной учебной ситуацией;
- коммуникативно-развивающую, в процессе которой вырабатываются основные навыки общения внутри и за пределами данной группы;
- социально-ориентационную, воспитывающую гражданские качества, необходимые для адекватной социализации индивида в сообществе [65].

Для технологии формирования коммуникативных умений на основе учебного взаимодействия мы считаем возможным использование форм организации совместной деятельности предложенных Л. И. Уманским:

- 1) каждый участник делает свою часть общей работы независимо от других - «совместно-индивидуальная деятельность»;
- 2) общая задача выполняется последовательно каждым участником - «совместно-последовательная деятельность»;
- 3) одновременное взаимодействие каждого участника со всеми остальными - «совместно-взаимодействующая деятельность» [149].

Предложенные Л. И. Уманским формы организации учебной деятельности позволяют организовать ситуации делового и эмоционального общения в процессе взаимодействия.

Предложенный анализ разработанности проблемы учебного взаимодействия с точки зрения его коммуникативно-развивающей функции, показывает интерес общей педагогики и психологии к данному процессу. Исследователи (О. А. Веселкова, В. И. Колякина, Е. В. Коротаева, А. В. Мудрик, Л. Р. Мунирова, Р. С. Немов, Л. И. Уманский, и др.) единогласно указывают на использование коллективной деятельности с целью развития личностных качеств и умений, и в том числе обеспечивающих эффективное протекание процесса взаимодействия (общения).

Выводы по первой главе

1. Исходя из анализа литературы по проблеме исследования, из предложенных подходов к пониманию проблемы коммуникативных навыков, видно, что данные навыки понимаются как индивидуальные качества или структурные компоненты личности младшего школьника, значимо определяющие успешность процесса общения.

2. Коммуникативные навыки основаны на теоретических знаниях и практической подготовленности, которые включают в себя целенаправленную

работу по созданию мотивации на общение и приобретение коммуникативных навыков, ознакомление младших школьников с ЗПР со средствами и способами общения, практическое осуществление действий в условиях коммуникативной деятельности.

3. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования коммуникативных навыков детей с ЗПР позволяет сделать вывод о том, что в специальной педагогике и психологии не разработана единая концепция, характеризующая эту группу умений и навыков, а именно:

- недостаточно определена их структура, уровни развития, что затрудняет решение вопроса о формировании навыков у детей с ЗПР;
- недостаточно разработано содержание коммуникативных навыков. Эта группа умений и навыков не отделена от речевых и поведенческих, она рассматривается в отрыве от характеристики общения, как коммуникативной деятельности.

4. Путем анализа психолого-педагогической литературы в структуре коммуникативных умений и навыков выделяем три компонента: коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Каждый компонент включает в себя параметры, раскрывающие его сущность.

5. В рамках исследования мы обращаемся к учебному взаимодействию, как педагогическому средству формирования коммуникативных навыков и умений. Учебное взаимодействие ориентировано на обучающегося, как коллективного субъекта учебной деятельности. Коммуникативно-развивающая роль учебного взаимодействия, согласно исследованиям в общей педагогике и психологии, состоит в том, что оно, являясь вариантом коммуникативной ситуации, позволяет (помимо усвоения общеобразовательной программы) формировать коммуникативные умения, навыки сотрудничества, взаимопомощи и кооперации, что особенно важно для детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Глава II. Экспериментальное исследование особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР

2.1. Организация, методы и методики исследования

Экспериментальной базой для реализации исследования послужило муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 39» г. Красноярска. В школе обучается 569 человек из них 95 обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В начальной школе – 343 школьника, которые обучаются в 13 классах. В двух классах – 4 «в» и 4 «г»

(19 человек) обучаются дети с умеренной умственной отсталостью, проживающие в психоневрологическом диспансере «Подсолнух». Во 2 «в» и 3 «в» (26 человек) обучаются дети с задержкой психического развития.

Исследование проводилось на базе 2 «в» класса, в котором 12 человек - 8 мальчиков и 4 девочки – родители обучающихся и учитель. Все младшие школьники были условно поделены на две группы, по шесть человек в каждой (4 мальчика и 2 девочки). Группы обозначили ЭГ (экспериментальная группа) 1 и ЭГ (экспериментальная группа) 2.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в изучении особенностей коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальное изучение особенностей коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР проходило **поэтапно**:

1. Подготовительный;
2. Диагностический;
3. Аналитический

Во время подготовительного этапа нами был осуществлен подбор методик для выявления исходного уровня коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР. Мы использовали метод наблюдения, который применялся нами для изучения естественного поведения обучающихся 2 «в» класса (младших школьников с ЗПР). Наше внимание было обращено на культуру приветствия и прощания, умение вести диалог; поведение и взаимоотношения младших школьников в совместной деятельности на уроке, на перемене, после учебных занятий. Также мы наблюдали за организаторскими умениями обучающихся, использование ими мимики, жестов во время общения со сверстниками и взрослыми.

На подготовительном этапе исследования нами использовалась «Анкета для родителей С.С. Бычковой» (2002) (Приложение 1). Данная анкета раскрыла особенности общения родителей с детьми, для выявления уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений

общения. Критериями оценки уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения явились 3 показателя: понимание необходимости формирования умений межличностного общения; соблюдение родителями этики общения с ребенком; соблюдение родителями норм межличностного общения между собой в присутствии ребенка. Каждый показатель оценивался в 2 балла.

Уровни: высокий - родители положительно оценивались по трем показателям (6 баллов); средний - родители положительно характеризовались по двум показателям (4 балла); низкий - родители положительно характеризовались по одному показателю (2 балла).

На диагностическом этапе с целью выявления исходного уровня коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР нами были использованы следующие **методики:**

1. Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001);
2. Проективная методика «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009);
3. Методика экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009);
4. «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009)

Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001)

Целевой направленностью методики является изучение социометрического статуса ребенка в системе межличностных отношений.

Экспериментальная процедура состояла в следующем. Предварительно были подготовлены по 3 переводные картинки на каждого ребенка групп ЭГ 1 и ЭГ 2. На оборотной стороне картинки ставился номер, «присвоенный» каждому из детей. Помощник экспериментатора (учитель) вывел детей, за исключением

одного, в другое помещение, где занимал их игрой, чтением книги. Оставшемуся ребенку дана была инструкция: «Вот тебе 3 картинки. Можешь положить их по одной любым трем детям нашей группы. У кого окажется больше картинок – тот выигрывает. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь». Ребенок выполнял задание и уходил в третье помещение. Все данные фиксировались в таблице. После чего осуществлялась обработка и интерпретация результатов по следующим параметрам.

Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений определяли путем подсчета полученных им выборов, в зависимости от этого обследуемых детей отнесли к одной из четырех статусных категорий:

I – «звезды» (5 и более выборов);

II – «предпочитаемые» (3–4 выбора);

III – «принятые» (1–2 выбора);

IV – «не принятые» (0 выборов).

I и II статусные группы являются благоприятными, III и IV – неблагоприятными. Исходя из этого, определялся, насколько ребенок желанен в системе межличностных отношений, испытывают ли к нему дети симпатию.

Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ). УБВ определяли соотношением суммарных показателей благоприятных и неблагоприятных статусных категорий. Если большинство детей группы оказывались в благоприятных (I и II) статусных категориях, УБВ определялся как высокий; при одинаковом соотношении – как средний; при преобладании в группе детей с неблагоприятным статусом – как низкий. Низкий УБВ – сигнал тревоги, означающий неблагополучие большинства детей в системе межличностных отношений, их неудовлетворенность в общении, признании сверстниками.

Коэффициент взаимности (КВ) вычисляли как отношение числа взаимных выборов к общему числу выборов и выражали в процентах. Это очень важный диагностический коэффициент, так как выражает характер отношений, существующих в группе. Он может быть показателем

действительной сплоченности, привязанности, дружбы детей, но может и свидетельствовать о фактической разобщенности группы на отдельные группировки. По величине показателя КВ группы ЭГ1 и ЭГ2 отнесли к одному из четырех уровней взаимности: I - КВ = 15–20 % (низкий), II - КВ = 21–30 % (средний). III - КВ = 31–40 % (высокий), IV - КВ = 40 % и выше (сверхвысокий).

Коэффициент удовлетворенности взаимоотношениями (КУ) показал, насколько удовлетворен своими отношениями каждый отдельный ребенок. КУ определяли как процентное отношение числа сверстников, с которыми у ребенка взаимные выборы, к числу детей, которых он сам выбрал. Затем отнесли каждого ребенка в одну из трех групп: в I группу – вошли дети, КУ которых высокий 100%, во II - удовлетворительный 66,6%, в III группу вошли дети КУ которых неудовлетворительный 0–33%. Такое условное распределение детей на группы имеет реальный психологический смысл.

Индекс изолированности (ИИ) вычисляли как процент членов группы, оказавшихся без единого выбора. Группу можно считать благополучной, если в ней нет изолированных, или их число достигает 5–6 %; менее благополучной, если индекс изолированности равен 7–14% и неблагополучной, если индекс изолированности 15–25 %. Величина этого индекса – прямой показатель успешности воспитательных усилий.

Мотивация социометрических выборов показала, какие мотивы лежат в основе выборов каждого ребенка, в какой степени школьники осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам. В зависимости от содержания ответов ребенка почему он выбрал того или иного сверстника, мотивы разделили на IV типа. К I типу отнесли мотивы с общей положительной оценкой сверстника, эмоционально положительного отношения к нему («он хороший», «нравится!»); II тип мотивов включал выделение тех или иных положительных качеств ребенка: а) внешних, б) качеств, обеспечивающих успешность деятельности, в) нравственных; к III типу отнесли мотивы, выражающие интерес к совместной деятельности («интересно втроем», «вместе

ходим в спортивную секцию», «мне с ним весело»): а) ребенок в центре совместной деятельности, б) партнер в центре совместной деятельности,; IV тип – дружеские отношения («он мой друг», «она самая хорошая подруга»),

Проективная методика «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009)

Целевой направленностью методики является изучение представлений о сверстнике (его социальных и личностных качествах), степень дифференцированности и эмоциональное отношение к сверстнику.

Испытуемым предлагалась инструкция: «Нарисуй своего друга, каким ты его представляешь». Предлагался лист белой бумаги и цветные карандаши. После окончания рисования младшему школьнику были заданы вопросы: «Кто он? Какой он? Чем он тебе нравится? Почему он твой друг?» Ответы фиксировались. Особенности представлений о сверстнике в младшем школьном возрасте изучались путем анализа рисунков и беседы с детьми на тему «Мой друг».

Анализировали:

1. Образный компонент образа друга;
2. Вербальный компонент образа друга.

Критериями оценки выступали:

1. Эмоциональное отношение к сверстнику.
2. Степень дифференцированности образа сверстника. Рисунок (образный компонент образа друга) анализировался по следующим параметрам:

- Цвет
- Размер
- Прорисовка
- Наличие себя рядом
- Отношение через изображение
- Пол друга

Вербальные ответы на вопросы: «Кто он?» и «Какой он?» (вербальный компонент образа друга) анализировались 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.

Полученные результаты отнесли к трем уровням:

Высокий уровень сформированности образа сверстника. Положительное эмоциональное отношение, высоко структурированный 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 структурированность образа (1–2 характеристики).

Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009)

Целевой направленностью методики является определение типа межличностного отношения детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику и характера проявления просоциальных форм поведения.

Методика проводилась на 2-х детях. Испытуемым предлагалось два листка с контурным изображением; два набора карандашей: а) два оттенка красного, два оттенка синего, два оттенка коричневого; б) два оттенка желтого, два оттенка зеленого, черный и серый. Детям была дана 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 всего использует разных карандашей, у кого рисунок будет самым разноцветным. Один и тот же карандаш можно использовать только один раз. Можно делиться». После этого дети садились спиной друг к другу, перед каждым лежал рисунок и набор карандашей.

В процессе работы экспериментатор обращал внимание ребенка на рисунок соседа, хвалили его, спрашивал мнение другого, при этом отмечал и оценивал все высказывания детей.

Характер отношения определялся через анализ трех параметров:

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. Данный показатель оценивали следующим образом:

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 определял реакцию школьника 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 были следующими:

1) индифферентное отношение, когда школьник не реагировал на оценку сверстника;

2) неадекватная, отрицательная оценка, когда школьник радовался отрицательной и огорчался (возражал, протестовал) положительной оценке сверстника;

3) адекватная реакция, где школьник «сорадовался» успеху и сопереживал поражению, порицанию сверстника.

Третий параметр – степень проявления просоциального поведения.

Отмечались следующие типы поведения:

1) школьник не уступал (отказывал в просьбе сверстнику);

2) уступал только в случае равноценного обмена или с колебаниями, когда сверстнику приходилось ждать и неоднократно повторять свою просьбу;

3) уступал сразу, без колебаний, мог предложить совместное пользование своими карандашами.

Сочетание трех параметров позволило определить тип отношения ребенка к сверстнику.

Индифферентный тип отношения – школьники со сниженным интересом к действиям сверстника, индифферентное отношение к положительной и отрицательной оценке сверстника.

Предметный тип отношения – выраженный интерес к действиям сверстника, неадекватная реакция на оценку сверстника, отмечается отсутствие просоциального поведения, амбивалентное отношение к сверстнику.

Личностный тип отношения – отмечался выраженный интерес к действиям сверстника, адекватная реакция на оценку сверстника, просоциальное поведение, положительное эмоциональное отношение к сверстнику.

**«Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958),
модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009)**

Целевой направленностью методики является определение особенностей межличностного общения младших школьников с ЗПР со взрослыми и сверстниками, отношение к лидерству, субъективное ощущение включенности ребенка в группу сверстников, эмоциональное отношение к сверстникам и взрослым, способы поведения в ситуации отвержения. Методика предназначена для детей от 5 до 10 лет. Даная методика была разработана на основе методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО), предложенной Шутцем в 1958 г, которая предназначалась для исследования взрослых.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком. Испытуемому была дана инструкция: «Давай поиграем, я начну читать предложение, а ты его закончишь. Постарайся отвечать быстро».

01. Когда ребята собираются вместе, я обычно
 02. Когда ребята говорят мне, что я должен делать
 03. Когда взрослые обсуждают мое поведение
 04. Я думаю, что иметь много друзей
 05. Когда мне предлагают участвовать в разных играх
 06. Отношения с ребятами в группе
 07. Когда мне предлагают придумать и провести игру, я
 08. Дружить со многими ребятами
 09. Быть главным в группе
 10. Ребята, которых не приглашают в совместные игры
 11. Когда я прихожу в детский сад, ребята
 12. Обычно мы с ребятами
 13. Когда другие ребята что-то делают вместе, я
 14. Когда меня не принимают в игру
 15. Когда взрослые говорят мне, что нужно сделать
- (можно отдельно спрашивать про родителей и учителей)
16. Когда у ребят что-то не получается,
 17. Когда я что-то хочу сделать, ребята

Для оценки результатов использовали ключ:

Критерии оценки	Номер предложения
1. Содержание общения	1,12.
2. Особенности отношений со сверстниками	6, , 11, 16, 17, 10
3. Широта круга общения	4, 8.
4. Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников.	7, 9
5. Автономия или подчинение сверстнику.	2
6. Поведение в случае отвержения	10, 13, 14
7. Активность в общении	1, 13, 14
8. Особенности общения со взрослыми.	3, 15

Оценивали каждый из критериев.

1. Содержание общения. Данный критерий направлен на определение ведущего мотива общения. Содержание общения оценивалось следующим образом: преобладание делового мотива - 1 балл; преобладание познавательного - 2 балла, личностного мотива - 3 балла.

2. Особенности отношений со сверстниками. Данный критерий направлен на определение особенностей эмоционального отношения младшего школьника с ЗПР со сверстниками, его эмоциональное благополучие в группе. Эмоциональное отношение оценивали как положительное, которое удовлетворяет школьника или отрицательное, которое не удовлетворяет ребенка. Особенности эмоционального отношения к сверстникам оценивали следующим образом: проявления отрицательного отношения – 1 балл, при положительном отношении – 2 балла.

3. Широта круга общения. Младший школьник с ЗПР может стремиться к общению с широким кругом сверстников, а может избегать общения с большим количеством детей и быть более избирательным в общении. Ответы по данному критерию оценивали следующим образом: узкий круг общения оценивался в 1 балл, широкий круг общения – в 2 балла.

4. Отношение к лидерству, к доминированию в группе сверстников. Обучающийся может избегать принятия решений и взятия на себя

ответственности, может стараться брать на себя ответственность, соединенную с ведущей ролью. Может относиться к лидерству положительно или отрицательно. Ответы оценивали следующим образом: отрицательное отношение к лидерству – 1 балл, положительное отношение к лидерству – 2 балла.

5. Автономия или подчинение сверстнику. Младший школьник с ЗПР в отношениях со сверстниками может демонстрировать разные виды взаимодействия. Стремление к подчинению и стремление к независимости и автономии. Ответы детей по данному показателю оценивали следующим образом. Реакция подчинения - 1 балл, автономия - 2 балла.

6. Поведение в случае отвержения, принятие школьника в группу сверстников. Ребенок может быть включенным в группу, может находиться в изоляции. Каждый ребенок сталкивается с ситуацией отвержения. Реагируют все дети по-разному. Можно выделить конструктивные способы реагирования (договориться, попросить, организовать свою игру), и неконструктивные способы выхода из проблемной ситуации (обижаться, плакать, уйти, пожаловаться). Поведение в случае отвержения со стороны сверстников оценивали следующим образом: неконструктивные способы оценивали как 1 балл, конструктивные способы как 2 балла.

7. Степень активности в общении. Активная позиция выражается в том, что младший школьник с ЗПР предлагает какой-то вид деятельности и общения, проявляет готовность взять на себя ответственность. Пассивная позиция выражается в отсутствии инициативы и готовности взять на себя ответственность. Активная позиция в общении оценивалась в 2 балла, пассивная позиция – 1 балл.

8. Особенности общения со взрослыми. Данная методика позволила выявить особенности общения со взрослыми. Склонность ребенка к подчинению, сопротивлению или сотрудничеству. Ответы на вопросы оценивались следующим образом: сопротивление – 1 балл, подчинение – 2 балла, сотрудничество – 3 балла.

2.2. Анализ результатов эмпирического исследования особенностей коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР

С целью выявления особенностей общения родителей с детьми, уровня воспитательной деятельности родителей в семье и уровня собственных умений общения на подготовительном этапе исследования мы использовали анкету для родителей С.С. Бычковой (2002). Результаты анкеты отразили в таблице 1.

Из таблицы 1 видим, что большинство родителей осознают необходимость формирования у детей умений межличностного общения 58,3%, но многие из них 41,7% не соблюдают этику общения с ребенком. 58,3% родителей не соблюдают норм межличностного общения между собой в присутствии ребенка. Все это, безусловно, сказывается на межличностных отношениях детей, поскольку родители сами подают отрицательный пример межличностного общения.

Наблюдения за повседневной деятельностью детей младшего школьного возраста с ЗПР, за их общением, показывают, что культура приветствия и прощания у большинства обучающихся сформирована, школьники здороваются и прощаются со старшими, обращаясь по имени и по отчеству. Друг друга приветствуют, но чаще не адресно, а ограничиваются общим приветствием. Ритуал прощания дифференцирован по степени привязанности младших школьников с ЗПР друг к другу.

Таблица 1.

Результаты анкетирования родителей по изучению уровня воспитательной деятельности в семье и уровня собственных умений общения

Параметры	Уровень	Показатели				Итого	
		ЭГ1 (n6)		ЭГ2 (n6)			
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%

Понимание необходимости развития компетенций межличностного общения	Высокий	3	50,0	4	66,7	7	58,3
	Средний	2	33,3	1	16,7	3	25,0
	Низкий	1	16,7	1	16,7	2	16,7
Соблюдение родителями этики общения с ребенком	Высокий	2	33,3	2	33,3	4	33,3
	Средний	1	16,7	2	33,3	3	25,0
	Низкий	3	50,0	2	33,3	5	41,7
Соблюдение родителями норм межличностного общения между собой в присутствии ребенка	Высокий	1	16,7	2	33,3	3	25,0
	Средний	1	16,7	1	16,7	2	16,7
	Низкий	4	66,7	3	50,0	7	58,3

В детском коллективе 2 «в» класса присутствует достаточно высокая напряженность и конфликтность. Школьники, не имеющие навыков конструктивного общения с ровесниками, часто становятся причиной ссор, конфликтов. В ситуации конфликта многие проявляют аффективно-экспрессивные реакции: возмущаются, кричат, могут толкнуть или ударить, заплакать. Помогают друг другу не всегда охотно, чаще по просьбе и напоминанию взрослого.

В процессе наблюдения за парным общением, отметили, что дети часто перебивают говорящего, могут оскорбить и не извиниться, не понимают эмоциональное настроение партнера (не сопереживают). Выражение мимики и жестов у младших школьников с ЗПР скудное, или развязное; во время общения многие из них не смотрят партнеру по общению в глаза, отводят взгляд.

Наблюдая за поведением младших школьников с ЗПР в совместной деятельности со сверстниками, отметили следующее: цель своей деятельности на перемене обучающиеся зачастую не осознают. Игровую деятельность начинают спонтанно, содержание игры практически не обговаривают, лишь некоторые детали и то очень кратко, средства для игры выбирают по ходу, результат игры не анализируют и не обсуждают. У большинства детей новые игры вызывают опаску, боязнь не справиться с данной ролью. Детей, проявляющих инициативу, в игре меньше.

Рассмотрим результаты межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977). Результаты диагностического исследования мы отразили в таблице 2.

В группах наблюдается различное количество «звезд»: ЭГ1 - один человек, что составляет 16,7%, ЭГ2 – два человека, что составляет 33,3%. Эти дети желанны в системе межличностных отношений, к ним испытывают высокую симпатию, с ними интересно общаться. К категории «предпочитаемые» относятся два человека в ЭГ1 (33,3%) и один человек в ЭГ2 (16,7%). Эти дети общительны, имеют много друзей.

Обращает на себя внимание высокий показатель «принятых» детей ЭГ1 33,3% и 50,0% ЭГ2. Эти дети стеснительные, им трудно вступать в контакт с другими ребятами. В ЭГ1 один «непринятый» ребенок, а в ЭГ2 таких детей исследованием не выявлено. «Непринятый» школьник держится обособленно, с ним почти никто не играет, не общается, и сам он не проявляет желания в общении со одноклассниками.

Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группах средний.

Коэффициент взаимности (КВ) в ЭГ1 18 %, из чего следует, что данная группа относится к 1-ому уровню взаимности (низкий уровень). В ЭГ2 КВ составляет 24%, а это средний уровень групповой сплоченности.

Таблица 2.

Результаты изучения межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977)

Диагностические показатели социометрического исследования	Уровень	Испытуемые			
		ЭГ1 (n6)		ЭГ2 (n6)	
		Абс.	%	Абс.	%
Социометрический статус ребенка в системе	Звезды	1	16,7	2	33,3
	Предпочитаемые	2	33,3	1	16,7
	Принятые	2	33,3	3	50,0

межличностных отношений	Непринятые	1	16,7	0	0
Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ)	Низкий				
	Средний	3	50,0	3	50,0
	Высокий				
Коэффициент взаимности (КВ)	Низкий		18		
	Средний				24
	Высокий				
	Сверхвысокий				
Индекс изолированности (ИИ)	Низкий			0	0
	Средний				
	Высокий	1	16,7		
Мотивация социометрических выборов	I тип	1	16,7	0	0
	II тип	1	16,7	2	33,3
	III тип	2	33,3	2	33,3
	IV тип	2	33,3	2	33,3

В статусную категорию «непринятые» вошёл один школьник из ЭГ1. Индекс изолированности (ИИ) в ЭГ1 составляет 16,7%, а в ЭГ2 - 0%. Значит, ЭГ2 благополучна в межличностных отношениях и успешна в воспитании, а ЭГ1 можно считать менее благополучной в межличностных взаимоотношениях и успешности воспитания.

Также мы определили коэффициент удовлетворенности своими взаимоотношениями (КУ) каждого отдельного ребенка ЭГ1 и ЭГ2. На рисунке 1 представлены результаты данного критерия.

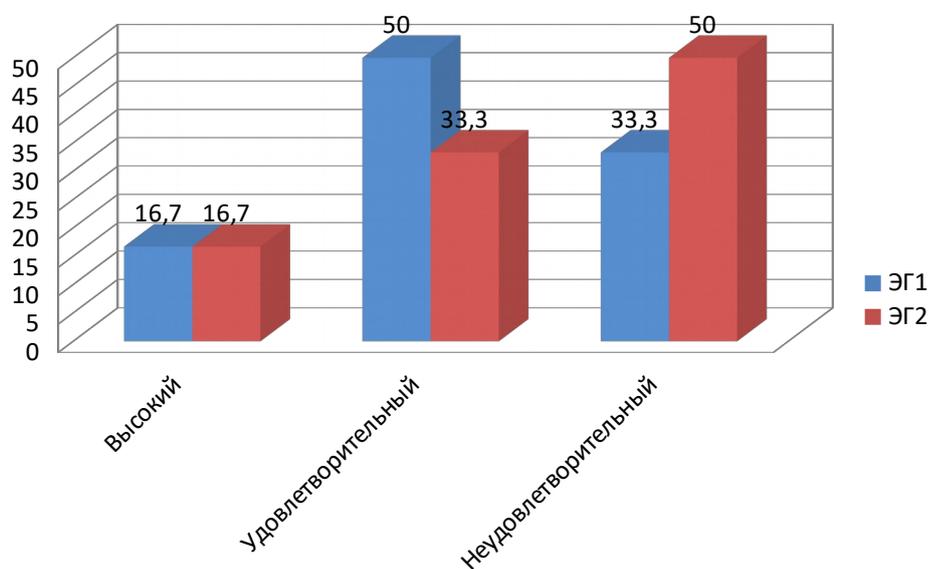


Рис. 1. Результаты изучения удовлетворенности младших школьников с ЗПР своими взаимоотношениями (КУ) по методике социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977)

33,3% детей ЭГ1 и 50,0 % ЭГ2 не удовлетворены своими взаимоотношениями. Можно сделать вывод: дети, которых выбрали все или почти все сверстники из числа тех, кого они сами выбрали, имеют почву для более высокого эмоционального самочувствия, жизнерадостности, чем те дети, которых, может быть и выбирают, но совсем не те, к которым они сами стремятся.

Оценивая мотивацию социометрических выборов, выяснили, какие мотивы лежат в основе предпочтений каждого ребенка, в какой степени дети осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам. В обеих группах преобладают III и IV тип мотивов, то есть большинство детей руководствуются при выборе интересами к совместной деятельности и дружескими отношениями, что соответствует младшему школьному возрасту обучающихся.

Выяснили, каким образом дети мотивировали свой выбор. Например, дети, у которых были взаимные выборы с Катей И. («1» статусная группа, «звезды») на вопрос «Почему ты в первую очередь решила подарить картинку Кате? – ответили следующим образом:

– девочки: «Она моя самая хорошая подружка, с ней интересно играть, она добрая...», в основе мотива выбора находятся дружеские отношения, а также проявляется интерес к совместной деятельности с этим ребенком.

– мальчики отвечали: «Она хорошая, нравится, она красивая...», исходя из эмоционально положительного отношения к девочке, выделяют внешние качества, проявляют симпатию к ней.

Уровень сформированности представлений о сверстнике, степень дифференцированности и эмоциональное отношение к сверстнику, который мы

определили с помощью проективной методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) отобразили на рисунке 2.

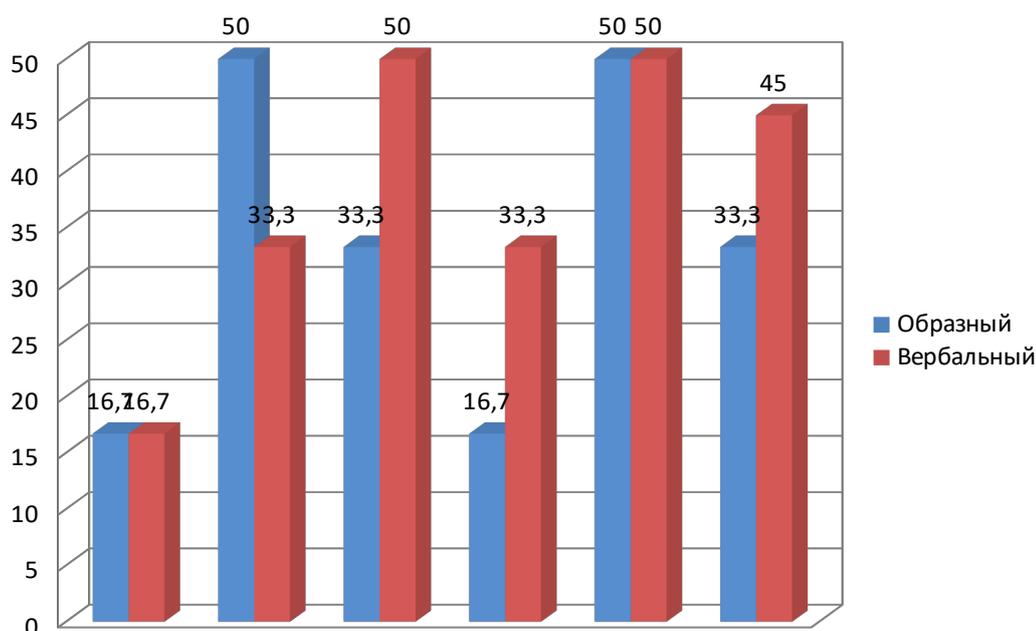


Рис. 2. Результаты изучения сформированности представлений о сверстнике у младших школьников с ЗПР по методике «Мой друг» Т.П. Авдуловой (2009)

Образный компонент образа друга (рисунок) анализировался по следующим параметрам: цвет, размер, прорисовка, наличие себя рядом, отношение через изображение, пол друга. В ЭГ1 низкий уровень показали 41,7% детей в ЭГ2 25,0%. Средний уровень в ЭГ1 41,7% детей, в ЭГ2 50,0%.

Анализ рисунков Тимофей М., Слава Б., Алины Б., Гриша З. показал наличие амбивалентного отношения к сверстнику. В своих рисунках дети рисовали себя большими на весь лист, а друзей маленькими, причем себя прорисовывали детально, а друзей нет.

Многие дети не рисовали себя рядом с другом Аркадий С., Алина Т., Александра К., Денис Н. Это говорит о том, что у детей низкое эмоциональное отношение и нет чувства привязанности к сверстнику.

Также в рисунках некоторых испытуемых наблюдаются элементы конфликтности. Особенно это видно на рисунках Жени Ш., Богдана М., Славы Б. Дети рисовали танки, оружие, сверстников рисовали схематично,

использовали в рисунках преимущественно черный и красный цвета. У этих детей наблюдаются трудности в общении со сверстниками и учителями.

На рисунках Тимофея М., Сумайи К., Аркадия С. не были прорисованы части тела, лицо сверстника, по рисунку Сумайи К. не возможно было определить какого пола сверстник, так как одежда была не изображена. На вопрос «Кто он твой друг, кого ты нарисовал?», ребенок ответил: «Алина Т.». Вопрос: «Какая она?» вызвал затруднение, после паузы девочка ответила «хорошая». Назвать еще какие-либо характеристики, качества подруги не смогла. Это говорит о низком уровне сформированности образа сверстника и о низком эмоциональном отношении к сверстнику.

В ЭГ1 с низким уровнем сформированности вербального компонента образа сверстника 35% детей, в ЭГ2 - 45%. Средний уровень в ЭГ1 у 50% детей, в ЭГ2 у 35%.

Отвечая на вопрос, «какой твой друг?», Слава Б., Гриша З., Ян М. не смогли назвать ни одной характеристики сверстника, попросили дать время подумать, после чего назвали «хороший», «добрый», как и большинство детей. Это говорит о низкой сформированности вербального компонента образа сверстника.

Проанализировав рисунки детей можно сделать вывод, что у большинства из них преобладает средний и низкий уровень сформированности образа сверстника. Дети называют не более трех характеристик друга: «хороший друг», «нравится», «добрый». Преобладает амбивалентное эмоциональное отношение к сверстникам.

Детей с высоким уровнем сформированности образа сверстника, с положительным эмоциональным отношением к сверстникам значительно меньше. У них сформирован высоко структурированный образ друга. Отвечая на вопросы, эти дети называли не менее 5 - 6 содержательных характеристик образа сверстника: «хороший», «смелый», «добрый», «трудолюбивый», «веселый», «красивый» и др.

Перейдем к анализу экспериментальной ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009), с помощью которой мы определили тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения. Результаты исследования представлены в таблице 3 (Приложение 3).

Из таблицы 3 видно, что 50,0% детей ЭГ1 и ЭГ2 проявили выраженный и ярко выраженный интерес ЭГ1 16,7%, ЭГ2 33,3% к действиям сверстника. Во время обследования эти дети периодически заглядывали в рисунок сверстника, наблюдали за действиями товарища, задавали вопросы: «Что ты рисуешь?», «А у тебя сколько цветов?», «Тебе много еще рисовать?». Некоторые комментировали действия сверстника и даже активно вмешивались в действия сверстника: «Ты не правильно рисуешь, надо один раз карандаш брать!», «Руки не бывают зеленого цвета, ты не правильно рисуешь!».

Однако по одному человеку в каждой группе, что составляет 16,7% проявили слабый интерес к действиям сверстника: беглые взгляды в сторону. Полное отсутствие интереса к действиям другого ребенка проявил один ребёнок из ЭГ1, это составило 16,7%. Из этого можно сделать вывод, что у этого школьника не сформирован эмоциональный компонент образа сверстника. Таких обучающихся в ЭГ2 нет.

Таблица 3.

Тип межличностного отношения младших школьников с ЗПР к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения по методике экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009)

Параметры	Уровни/степени	Констатирующий эксперимент			
		ЭГ1 (n 6)		ЭГ2 (n 6)	
		Абс	%	Абс	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	1	16,7	0	0
	Слабый интерес	1	16,7	1	16,7
	Выраженный интерес	3	50,0	3	50,0
	Ярко выраженный интерес	1	16,7	2	33,3

Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	1	16,7	1	16,7
	Неадекватное	4	66,7	3	50,0
	Адекватное	1	16,7	2	33,3
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	3	50,0	3	50,0
	Уступают в случае равноценного обмена или с колебаниями	2	33,3	2	33,3
	Уступают	1	16,7	1	16,7

Обращает на себя внимание, высокий показатель неадекватной реакции детей на оценку работы сверстника взрослым в ЭГ1 66,7% и ЭГ2 50,0%. Дети радовались отрицательной оценке работы сверстника и огорчались, когда слышали в адрес сверстника положительную оценку, возражали и протестовали: «а у меня больше цветов», «зато у него не красиво», «он не правильно сделал, надо один раз карандаш использовать, а он много раз - это не честно». Так же следует отметить неадекватное проявление мимики и жестов: передразнивали сверстника, демонстрировали развязные жесты.

Детей с адекватным отношением на оценку сверстника взрослым было гораздо меньше ЭГ1 16,7% и ЭГ2 33,3%,. Эти дети радовались успеху и сопереживали поражению, порицанию сверстника: «попробуем еще раз, может ты победишь», «у тебя тоже красиво». Мимика и жесты этих детей адекватные (улыбка, контакт глаза в глаза).

По одному человеку в каждой группе продемонстрировали индифферентное отношение к оценке сверстника взрослым, они не реагировали на оценку сверстника, были сосредоточены на выполнении своей работы. Мимика и жесты этих детей очень скудные. Оценивая данный параметр, можно сделать вывод, что большинство детей относятся к сверстнику как к предмету сравнения, а не как к субъекту, целостной личности.

Абсолютное совпадение было выявлено при исследовании степени проявления просоциального поведения. 50,0% детей ЭГ1, ЭГ2 не уступали сверстникам, отказывали в просьбе дать карандаш: «я еще сам не рисовал»,

«сам нарисую потом дам». А если и уступали, то только в случае равноценного обмена с колебаниями, когда сверстнику приходилось ждать и неоднократно повторять свою просьбу. Детей, которые уступали сразу, без колебаний, могли предложить совместное пользование своими карандашами, значительно меньше, по 16,7% в ЭГ1 и в ЭГ2 (по одному человеку)

Сочетание этих трех параметров позволило определить тип отношения ребенка к сверстнику. Результаты отобразим на рисунке 3.

Из рисунка видно, что у детей обследуемых групп преобладает предметный ЭГ1 66,7% и ЭГ2 50% и идиферентный ЭГ1 16,7% и ЭГ2 16,7% тип отношения к сверстнику. Из этого следует, что большинство детей ЭГ1 и ЭГ2 либо равнодушны и безразличны к сверстникам, либо относятся к сверстнику как к предмету сравнения, конкуренции, зависти, а не как к самоценной целостной личности. Такой тип отношения отрицательно влияет на межличностные взаимоотношения между детьми и на процесс общения в целом.

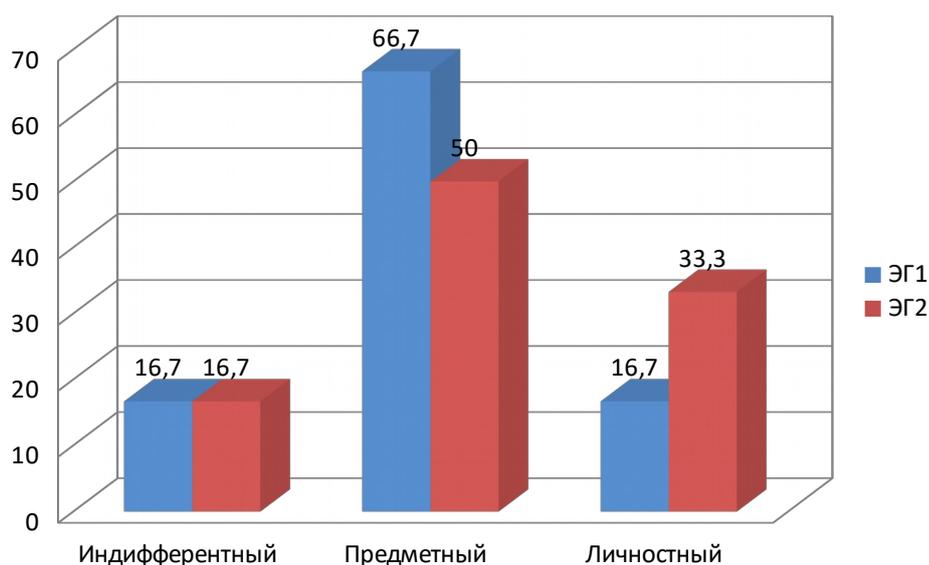


Рис. 3. Результаты исследования типов межличностных отношений младших школьников с ЗПР к сверстнику по методике экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009)

Перейдем к анализу методики «**Особенности межличностных отношений (ОМО)**» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой. (2009). Полученные результаты отобразим и на рисунке 4, и в приложении 4.

На рисунке 4 видно, что у большинства школьников преобладают личностные ЭГ1 50% ЭГ2 50% и деловые ЭГ1 33,3% ЭГ2 50% мотивы. Детей с познавательным мотивом, под воздействием которого осуществляется общение со сверстником как с равным ребенку партнером, что можно использовать для развития познания и самопознания, гораздо меньше ЭГ1 - 16,7% ЭГ2 – 16,7%.

Обращает на себя внимание высокий показатель отрицательного эмоционального отношения со сверстниками ЭГ1 66,7% и ЭГ2 66,7%.

Такие дети говорили, что отношения в группе не очень хорошие, что другие дети их не любят, не поддерживают, либо они сами не готовы поддержать другого. 66,7% детей группы ЭГ1 и 50% детей ЭГ2 имеют узкий круг общения со сверстниками они избирательны в общении, могут избегать общения с большим количеством детей. Продолжая фразу: «Я думаю, что иметь много друзей...», они говорили: «дружить со многими ребятами я не люблю» «дружить со всеми не хочу», «это не очень хорошо», «я дружу только с Катей, она моя подруга».

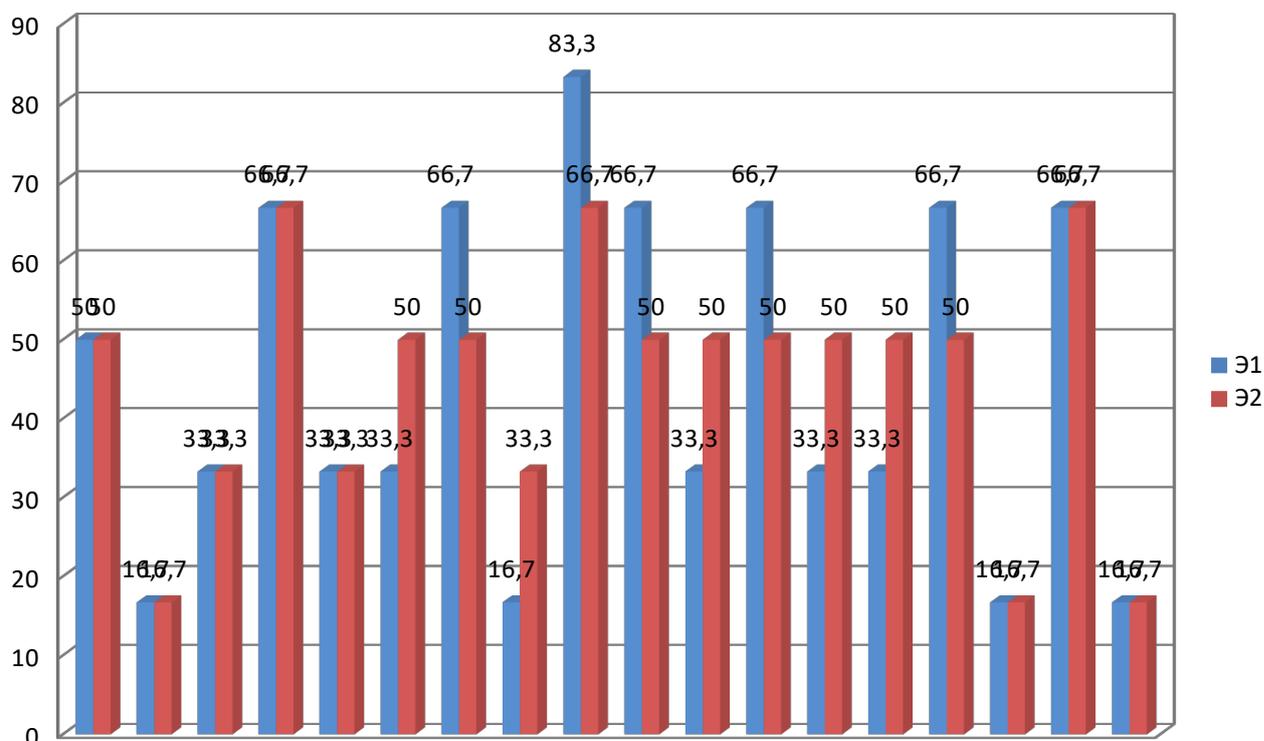


Рис. 4. Результаты изучения межличностных отношений у младших школьников с ЗПР по методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009)

Большинство детей ЭГ1 83,3% и ЭГ2 66,7% избегают принятия решений и взятия на себя ответственности. Продолжая фразу: «Когда мне предлагают придумать и провести игру...», дети говорили: «я не хочу», «мне не предлагают», «я боюсь», «я не умею». Отношение к лидерству, у этих детей отрицательное: «Быть главным в группе это очень плохо», «учитель главный», «плохо».

Анализируя пятый критерий - автономия или подчинение сверстнику, отмечаем, что показатели стремление к подчинению в ЭГ1 66,7% ЭГ2 50% выше показателей стремления к независимости и автономии ЭГ1 33,3% ЭГ2 50%, это говорит о том, что большинство детей в группах неинициативны в общении. Продолжая фразу: «Когда ребята говорят мне, что я должен делать...», дети говорили: «Я делаю», «Слушаюсь», «Я должна делать».

Из рисунка 4 видно, что большинство детей демонстрируют неконструктивные способы поведения в случае отвержения со стороны сверстников ЭГ1 66,7% и ЭГ2 50%. Эти дети обижаются, жалуются взрослым, плачут, а договариваться, попросить, организовать свою игру они не могут.

Большинство детей групп ЭГ1 66,7% и ЭГ2 50% проявляют пассивную позицию в общении, которая выражается в отсутствии инициативы и готовности взять на себя ответственность. Продолжая фразу «Когда ребята собираются вместе, я обычно...», дети говорили: «Я тоже», «Я с ними», «Стою с ними», «Сижу и смотрю», «Не знаю».

У 66,7% детей ЭГ1 и 66,7 % ЭГ2 мы наблюдаем склонность к подчинению в общении со взрослым. Продолжая фразу: «Когда взрослые обсуждают мое поведение...»: дети говорили: «извиняюсь», «я слушаюсь», «прошу у них прощения», «я слушаю», «нужно не баловаться». Детей, которые проявляют позицию сотрудничества в общении со взрослыми (Когда взрослые обсуждают мое поведение: «я с ними обсуждаю»), значительно меньше, а это говорит о том, что у детей недостаточно сформированы умения общения со взрослыми.

Выводы по второй главе

1. Диагностическое исследование проходило на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 39» г. Красноярск. В эксперименте участвовало 12 обучающихся 2 «в» класса.

Возраст испытуемых 8 - 9 лет. Исследование проводилось в период с 2017 – 2018 г. и осуществлялось в пять этапов.

2. В основу комплектования репрезентативной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии: схожесть показателей возраста (8-9 лет); обучение и воспитание в группах одной возрастной категории – класс коррекции, в котором обучаются младшие школьники с ЗПР (ЭГ1 и ЭГ2).

3. С целью изучения исходного уровня сформированности коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста с ЗПР нами были отобраны следующие методики:

– Социометрический эксперимент: «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001);

– Проективная методика «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009);

– Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009);

– Методика «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой. (2009).

4. Анализ методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977) выявил, что в ЭГ1 один «непринятый» ребенок, а в ЭГ2 таких детей нет. «Непринятый» школьник держится обособленно, с ним почти никто не играет, не общается, и сам он не проявляет желания в общении со одноклассниками, ему трудно вступать в контакты со сверстниками. Коэффициент взаимности (КВ) в ЭГ1 18 %, из чего следует, что данная группа относится к 1-ому уровню взаимности (низкий уровень). В ЭГ2 КВ составляет 24%, а это средний уровень групповой сплоченности. 53% детей ЭГ1 и 57% ЭГ2 не удовлетворены своими взаимоотношениями. Таким образом, обе группы можно считать менее благополучными в межличностных отношениях.

5. Анализ методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) показал, что у большинства детей преобладает средний и низкий уровень сформированности образного и вербального компонента образа сверстника.

6. Анализ методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009) показал, что у детей ЭГ1 и ЭГ2 преобладает индифферентный

и предметный тип отношения к сверстнику. То есть большинство детей обеих групп равнодушны к сверстнику или относятся к сверстнику, как к предмету сравнения, а не как к целостной личности. Что отрицательно сказывается на процессе общения между детьми.

7. Данные, полученные при анализе методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Хузеевой Г.Р. (2009) показали следующие результаты. 60% детей ЭГ1 и 71,5% детей группы ЭГ2 имеют узкий круг общения со сверстниками. 66% детей ЭГ1 и 71,5% ЭГ2 избегают принятия решений и взятия на себя ответственности. Также высокий показатель «стремление к подчинению» ЭГ1 54% ЭГ2 57%, это говорит о том, что большинство детей в группах неинициативны в общении. 60% детей ЭГ1 и 57% детей ЭГ2 проявляют пассивную позицию в общении. У 60% ЭГ1 и 64,5 % ЭГ2 мы наблюдаем склонность к подчинению в общении со взрослым.

8. Анализ полученных результатов свидетельствует, о необходимости целенаправленной реализации программы по развитию коммуникативных компетенций у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Глава III. Программа формирования коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР

3.1. Теоретико – методологические основы формирующего эксперимента

Через коммуникацию происходит развитие сознания и высших психических функций. Развитие коммуникативных навыков влияет на общее

психическое развитие ребенка – развивает познавательную деятельность, совместную деятельность детей, является источником дополнительных впечатлений, ярких положительных эмоциональных переживаний.

Значение сформированности коммуникативных навыков становится очевидным для младших школьников с ЗПР, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Именно развитие коммуникативности является необходимым условием успешности учебной деятельности обучающихся, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Анализ результатов констатирующего эксперимента, показал потребность в разработке психологической программы, так как дети младшего школьного возраста с ЗПР нуждаются в специально организованных условиях психолого-педагогического воздействия, направленных на развитие у них коммуникативных навыков.

При проведении психологической работы мы руководствовались следующими принципами:

1. Принцип индивидуализации, который предполагает учет индивидуально-личностных особенностей детей: возраст, тип детско-родительских отношений, уровень общего состояния ребёнка.

2. Принцип наглядности - демонстрация упражнений, этюдов, моделирование ситуаций, игр подтверждает объяснение и помогает ребёнку их правильно выполнять.

3. Принцип диалогичности предполагает, что развитие коммуникативных навыков и духовно-ценностной ориентации ребенка, осуществляющейся в процессе взаимодействия с психологом (педагогом) становится более эффективной, если психолог (педагог) стремятся придать диалогичный характер своему взаимодействию с ребенком.

4. Принцип гуманизации, предполагающий переориентацию на лично ориентированные, гуманные образовательные технологии;

реализацию «субъект-субъектных» отношений и сотрудничество между обучающими и обучающимися в процессе обучения.

5. Принцип систематичности и последовательности заключается в непрерывности, регулярности, планомерности процесса, в котором реализуются задачи психологической работы.

6. Принцип сенситивного понимания, предполагающий такой вид эмпатии, который выражается в способности увидеть мир другого человека, почувствовать его внутренние резервы. При этом психолог не оценивает действия ребенка в игровом процессе, а пытается взглянуть на ребенка с его точки зрения.

7. Принцип безусловного принятия, который характеризуется уважением к ребенку, как к личности, заслуживающей внимание. При этом должно постоянно присутствовать безусловное принятие ребенка таким, какой он есть.

8. Принцип оздоровительной направленности обеспечивает оптимизацию двигательной активности детей, укрепление психологического здоровья.

При составлении психологической программы необходимо ориентироваться на следующие требования:

- четко формулировать цели психологической работы; определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;
- четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);
- отобрать методики и техники для развивающей работы; определить общее время, необходимое для реализации всей психологической программы;
- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);
- определить длительность каждого занятия;
- разработать психологическую программу и определить содержание развивающих занятий;

– планировать формы участия других лиц в работе (педагогов, значимых взрослых, и т.д.);

– реализовать психологическую программу;

– подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершении развивающих мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной психологической программы с оценкой ее эффективности.

Психологическая программа по формированию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР «Приглашение в мир общения» реализуется психологом с привлечением всех субъектов образовательного процесса (педагогов, специалистов МБОУ «Средняя школа № 39» и родителей обучающихся) и состоит из блоков (Схема 1.):

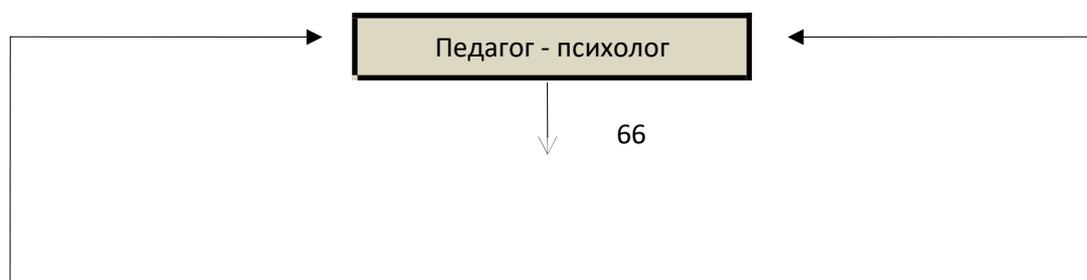
1. Диагностический блок

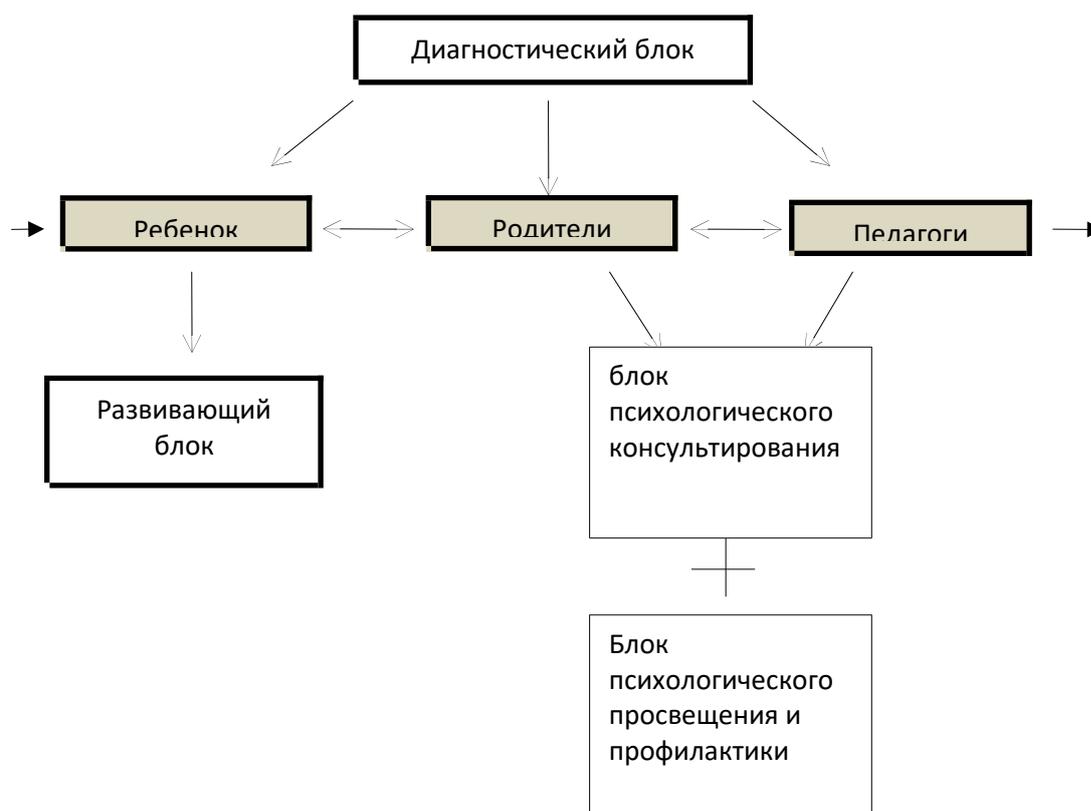
Работа по развитию коммуникативных навыков предшествует внимательное изучение психологом коммуникативного поведения каждого ребенка в группе сверстников, общий уровень психологического комфорта группы. По результатам проведенной диагностики планируется содержание развивающей работы, проводится консультирование педагогов и воспитанников.

2. Развивающий блок

Основная задача развивающих мероприятий состоит в том, чтобы обеспечить социально-коммуникативное развитие ребенка, совершенствуя его коммуникативные знания, умения и навыки, формируя потребности у ребенка их сознательного применения в разных видах деятельности. Психоразвивающая работа с детьми проводится согласованно психологом и учителем.

Схема 1. Психологическая программа по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР





Существует множество различных форм, используемых в работе с детьми младшего школьного возраста с ЗПР, однако все они осуществляются в процессе игры - ведущего типа деятельности детей данной возрастной категории. В качестве основных форм работы при построении психологической программы мы использовали следующие:

Ролевая игра – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной ситуации. Согласно концепции детской игры Д.Б. Эльконина (1976), ролевая игра является выражением возрастающей связи ребёнка с обществом – особой связи, характерной для детского возраста. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных, инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе. [122].

Ролевая игра служит важным источником формирования социального сознания ребенка, ибо в ней отождествляет себя со взрослым, воспроизводит

функции, копирует отношения в специально создаваемых им самим же условиях. Ролевая игра – форма моделирования ребенком социальных отношений: свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам и неизменным условиям. Тем не менее, произвольно разыгрывая различные ситуации, дети чувствуют и поступают так, как должны поступать люди, чьи роли они берут на себя. В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности.

Среди всех видов существующих игр выделяется новый вид игры - имитационные игры. Имитационная игра – это воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Характерной чертой этой технологии является моделирование жизненно важных профессиональных и морально – этических затруднений воспитанников и поиск путей их решения через разнообразную организованную психологом или учителем игровую деятельность. Имитация - одна из важнейших составляющих способности к обучению. Это игры, в которых дети не ограничивают себя в движениях мимики, разнообразные игры, связанные с игровой передачей различных образов - веселых котят, птиц, бабочек, легких снежинок, - способствуют развитию воображения и творчества, так же, как и игры с элементами ряженья, театра.

Игры - драматизации и театрализованные игры. Специально организованные инсценировки разных сказок помогают в достаточно безопасной для ребенка, непринужденной форме активизировать коммуникативные навыки.

Социально-психологический тренинг - область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Базовыми методами социально-психологического тренинга являются групповая

дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях. Общая цель социально-психологического тренинга конкретизируется в следующих задачах:

- овладение психологическими знаниями;
- формирование умений и навыков в сфере общения;
- коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения;
- развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;
- коррекция и развитие системы отношений личности.

В группе социально-психологического тренинга особый акцент делается на создании климата доверия, позволяющего реализовать большую по сравнению с повседневным общением интенсивность открытой обратной связи.

В результате участники получают возможность реально увидеть себя со стороны и сориентироваться в собственном сложившемся опыте общения, что представляет необходимую предпосылку и составляющую развития компетентности в общении.

Создание климата доверия в существенной степени определяется особой формой проведения занятий, при которой ведущий не является преподавателем в традиционном смысле слова. Его ролевая позиция направлена не на противопоставление себя группе, а на интеграцию с ней, при этом он выступает одним из участников групповой работы (хотя и задающим на первых этапах групповые нормы и модели поведения).

Чтение и обсуждение художественных произведений. Книга, художественный рассказ помогают детям младшего школьного возраста осознать более сложные взаимоотношения и поступки людей. Чтобы помочь детям осознать значение дружбы со сверстниками, ее ценность, необходимо побуждать их высказываться по вопросам: что понравилось в книге, почему, оценивать поступки героев с точки зрения отношения к ним других персонажей, объяснять, почему герой совершил тот или иной поступок.

Обсуждение художественных произведений происходит посредством этической беседы.

Задачи этической беседы заключаются в следующем:

- формирование нравственных представлений на примере анализа конкретных ситуаций и поступков;
- развитие способности оценивать как свои поступки, так и поступки сверстников, литературных героев и др.;
- развитие умения использовать правила нравственного поведения.

Материалом для бесед могут служить конкретные факты из жизни детей и взрослых, образы художественной литературы. В ходе бесед дети получают знания не только о нравственных нормах и соответствующих им поступках, но и о внутреннем мире человека, его переживаниях и мотивах поведения. Яркие художественные образы эмоционально воздействуют на ребенка, вызывают стремление подражать хорошему и противиться плохому. Чтение и обсуждение юмористических произведений создает определенный эмоциональный настрой в группе, вызывает у детей добрые чувства, желание уступить друг другу. Беседы по сказкам помогают формированию у детей чувства доброжелательности по отношению к тем, кто несправедливо обижен, унижен.

Все это помогает младшим школьникам с ЗПР усвоить нравственные понятия «добрый», «скромный», «отзывчивый», «вежливый», «аккуратный», «заботливый» и др., уточнить ранее сформировавшиеся представления об этих качествах, связать их со своим опытом, правильно оценивать собственное поведение и поступки сверстников.

Психогимнастика – это курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка (как ее познавательной, так и эмоционально-личностной сферы). Психогимнастика примыкает к психолого-педагогическим и психотерапевтическим методикам, общей задачей которых является сохранение психического здоровья и предупреждение эмоциональных расстройств у детей.

Основные достоинства психогимнастики:

- игровой характер упражнений (опора на ведущую деятельность детей дошкольного возраста);

- сохранение эмоционального благополучия детей;

- опора на воображение;

- возможность использовать групповые формы работы.

Цели психогимнастики:

- опора на естественные механизмы в развитии ребенка;

- преодоление барьеров в общении, понимании себя и других;

- снятие психического напряжения и сохранение эмоционального благополучия ребенка;

- создание возможности для самовыражения;

- развитие словесного языка чувств (называние эмоций ведет к эмоциональному осознанию ребенком себя).

Дыхательная гимнастика - один из способов профилактики и укрепления здоровья детей. Цель проведения дыхательной гимнастики, прежде всего, укрепление здоровья детей. Значение такой гимнастики для общего физического развития школьников велико:

- упражнения для органов дыхания помогают насытиться кислородом каждой клеточке организма ребёнка;

- упражнения учат детей управлять своим дыханием, что, в свою очередь, формирует умение управлять собой;

- правильное дыхание улучшает работу головного мозга, сердца и нервной системы ребёнка, дыхательной и пищеварительной системы организма, укрепляет общее состояние здоровья дыхательная гимнастика - отличная профилактика болезней органов дыхания;

- кроме того выполнение дыхательных упражнений в начале занятия позволяет настроиться детям на рабочий лад.

Эффективной технологией для развития детей является ТРИЗ - теория решения изобретательских задач. Она возникла в нашей стране в 50- х годах усилиями выдающегося российского учёного, изобретателя, писателя -

фантаста Генриха Сауловича Альтшуллера. ТРИЗ представляет собой уникальный инструмент для поиска оригинальных идей, развития творческой личности. При использовании элементов ТРИЗ заметно активизируется творческая и мыслительная активность у младших школьников с ЗПР, так как ТРИЗ учит мыслить широко, с пониманием происходящих процессов и находить своё решение проблемы. Также ТРИЗ - технология развивает такие нравственные качества, как умение радоваться успехам других, желание помочь, стремление найти выход из затруднительного положения. Игры и деятельность с применением методов ТРИЗ позволяют подводят ребёнка к поиску истины и сути, к совместному творческому решению проблемы.

3. Блок психологического консультирования

Роль психолога - помочь педагогам и родителям организовать правильное взаимодействие с детьми в школе и дома. Для этого проводятся индивидуальные и групповые консультации, на которых рассматриваются конкретные коммуникативные затруднения ребенка во взаимодействии с другими детьми, родителями или педагогами; разрабатываются пути решения выявленных проблем, демонстрируются различные приемы общения с ребенком, для формирования у него адекватного коммуникативного поведения. Психологическое консультирование проводится по запросу родителей и педагогов, а также по инициативе психолога в случае особой актуальности проблемы.

4. Блок психологического просвещения и профилактики

Темы просветительской и профилактической работы варьируются в зависимости от конкретных условий и актуальных на текущий момент проблем, но некоторые темы рекомендованы для обязательного освещения. В данной работе необходимо учитывать не только вопросы общения ребенка со сверстниками или взрослым, но и особенности взаимодействия взрослых друг с другом (общение педагогов в коллективе и взаимоотношения родителей в семье). Это важно, так как личный пример взрослого - один из эффективных методов развития тех или иных качеств личности ребенка. В рамках

профилактической работы с педагогами на педсоветах проводятся психологические тренинги, направленные на формирование навыков общения и сплоченность коллектива. Для родителей и педагогов оформляются тематические информационные стенды.

Психологическую программу по развитию коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста с ЗПР рекомендуют реализовывать в групповой форме. О роли групповой формы работы указывал Я. Морено (1932), по мнению, которого группа оказывает лечебное, терапевтическое воздействие. Данная форма работы включает в себя целенаправленное использование всей совокупности взаимодействий и взаимоотношений между участниками группы. Группа для ребенка выступает как модель реальной жизни, где он проявляет те же отношения, установки, ценности, эмоциональные и поведенческие реакции.

Замкнутые дети больше поддаются воздействию в рамках групповой, а не индивидуальной работы. Групповая форма работы это оптимальный метод для того, чтобы дать понять замкнутому ребенку, что другие дети также дружелюбны и безопасны. Дружелюбные взрослые, увлекательные игрушки и компания сверстников не позволяют им замкнуться, мягкое давление со стороны группы уменьшает их «изоляцию» и побуждает участвовать в деятельности сверстников. Дети, которые потенциально нуждаются в принятии сверстников, значительно выигрывают от групповой формы работы.

Обозначенные нами научно-теоретические и методологические подходы легли в основу организации и содержания психологической работы по формированию коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР.

3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента

Цель психологической программы «Приглашение в мир общения» заключалась в формировании коммуникативных навыков младших школьников

с ЗПР, теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке её эффективности.

Достижение цели предусматривало решение ряда **задач**:

- развитие свободного общения со взрослыми и сверстниками и умения изменять стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации;

- развитие умения устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов, обращение по имени, контакт глаз) и понимать собеседника по используемым жестам и мимике;

- развитие умения вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу);

- расширение представлений о конструктивных способах взаимодействия со сверстниками и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве);

- формирование адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. В экспериментальную группу вошли: 6 детей младшего школьного возраста с преобладанием амбивалентного или отрицательного отношения к сверстнику, со слабой структурированностью образа сверстника. В составе экспериментальной группы дети не умеющие согласовывать свои действия с действиями сверстника, не достигающие общей цели, в отношениях со взрослыми склонные к подчинению или сопротивлению. Также в группу вошли школьники, у которых наблюдаются трудности в межличностных взаимодействиях, социометрический статус у этих детей неблагоприятный - «принятые», «непринятые». Так же у детей наблюдается скудная или развязная мимика при общении, отсутствие контакта глаза в глаза.

С младшими школьниками контрольной группы в дальнейшем не проводилось специальных психологических мероприятий. А с обучающимися экспериментальной группы был проведен формирующий (обучающий) эксперимент.

Продолжительность реализации психологической программы по формированию коммуникативных навыков младших школьников с ЗПР осуществлялась на протяжении 6 учебных недель (1,5 месяца), что в целом составило 9 занятий. Частота групповых встреч: первая неделя – 3 раза, затем, по мере накопления детьми опыта группового общения, – 2 раза (вторая неделя) и четыре недели по одному занятию. Продолжительность одного занятия 35 - 40 минут. Форма проведения занятия - групповая.

На основании результатов психодиагностического исследования мы изучили особенности сформированности уровня развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР. В результате полученных данных нами были обозначены следующие **направления психоразвивающей работы** (таблица 4).

Таблица 4.

Направления психоразвивающей работы

№	Особенности коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР	Направление психокоррекции
1	Низкая сформированность познавательного, эмоционального и поведенческого аспекта образа сверстника. «Это дружное слово «вместе»»	<ul style="list-style-type: none"> - обучать детей дифференцировать образ сверстника (знание внешних особенностей, желаний, потребностей, мотивов поведения, особенностей деятельности и поведения другого); - развивать у детей положительное отношение к сверстнику; - формировать тип личностного отношения к сверстнику (то есть преобладание чувства «общности», «сопричастности» над обособленным, конкурентным отношением к сверстнику). - обучать умению внимательно выслушивать собеседника
2	Трудности в использовании вербальных и невербальных	- развивать умение устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (мимики,

	средства общения. «Средства общения»	жестов, обращение по имени, контакт глаз,); - обучать умению понимать эмоции другого человека.
3	Низкая степень проявления просоциального поведения «Понимание и сочувствие»	- обучать детей регулировать процесс общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения; - обучать младших школьников выражать и достигать собственных целей общения с учетом интересов сверстника; - развивать способность конструктивного сотрудничества; - обучать младших школьников способам конструктивного выхода из конфликтной ситуации.
4	Трудности соблюдения в общении норм и правил речевого высказывания и этикета «Страна «Вежливость» ждёт нас»	- расширять представления детей о нормах и правилах общения и взаимодействия со сверстниками; - закреплять умение использовать речевые вариативные формулы (приветствия, прощания, благодарности) ; - обучать умению понимать и выражать свое настроение при помощи слов; - развивать умение вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу); - формировать умение четко, ясно, выразительно высказывать в речи свое коммуникативное намерение.
5	Низкая потребность и трудности в межличностном общении «Общение в разных жизненных ситуациях»	- обучение конструктивному межличностному взаимодействию.

Структура занятий программы включает в себя:

Ритуал приветствия – выполняет функцию установления эмоционально-позитивного контакта психолога с детьми и формирования у них направленности на сверстников.

Разминка - на этом этапе используются игровые упражнения с целью двигательного раскрепощения детей, преодоления их пассивности, скованности. А также на каждом занятии в этот этап включаются дыхательные упражнения, настраивающие группу на рабочий лад.

В основной части занятий мы использовали следующие приемы и технологии.

- Игровые упражнения, приемы, направленные на развитие умений общаться без слов, своевременное употребление слов благодарности, развитие умения понимать настроение окружающих, развитие умения слушать собеседника, регулировать свое поведение.

- Беседа по прочитанным сказкам и рассказам.

- Проигрывание ситуаций, которые дают возможность детям не просто рассуждать о той или иной проблеме, а эмоционально проживать ее.

- Технология ТРИЗ (теория решения изобретательских задач): «Что было бы, если люди перестали благодарить друг друга?»; «Сказки-перевертыши»: сочинение сказки, в содержании которой положительные герои меняются местами с отрицательными.

- Продуктивный вид деятельности – рисование.

- Вспомогательный прием - слушание музыки.

Рефлексия занятия предполагает эмоциональную и смысловую оценку занятия в ходе заключительного обсуждения.

Ритуал прощания сплачивает детей, создает атмосферу группового доверия и принятия, им завершается занятие. На данном этапе занятия используются игровые упражнения и этюды, направленные на мышечное расслабление, двигательное раскрепощение; повышение самооценки; сплочение группы; формирование положительного эмоционального отношения к сверстнику, снятие эмоциональных барьеров общения; формирование познавательного компонента образа сверстника; формирование поведенческого, регуляционного компонента образа сверстника.

Оценка результатов исследования эффективности психологической программы определялась с помощью повторного психодиагностического обследования с использованием психодиагностических методов и методик, которые мы отбирали для реализации констатирующего эксперимента. Анализ полученных результатов обучающихся проводился в виде соотнесения

полученных данных с уровнями результативности констатирующего эксперимента.

Основные методы, используемые в ходе реализации психологической программы: психогимнастика, ролевая игра, игра-драматизация, театрализованная игра, имитационная игра, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), дыхательная гимнастика, чтение и обсуждение художественных произведений, социально-психологический тренинг, дискуссия, наблюдение.

В качестве основных ожидаемых результатов работы психологической программы «Приглашение в мир общения» для детей младшего школьного возраста с ЗПР является, овладение следующими **коммуникативно-значимыми навыками:**

Знания:

- Первоначальные знания об образе сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.

- Первоначальные знания о нормах и правилах общения и взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

- Первоначальные знания о способах конструктивного выхода из конфликтных ситуаций.

- Первоначальные знания речевых и неречевых средств обращения (по имени, контакт глаз, комплимент, мимика, жесты).

Умения:

- Первоначальные умения дифференцировать образ сверстника (знание внешних особенностей, желаний, потребностей, мотивов поведения, особенностей деятельности и поведения другого).

- Первоначальные умения внимательно выслушивать собеседника и регулировать процесс общения и взаимодействия с помощью правил и норм поведения.

- Первоначальные умения конструктивного выхода из конфликтной ситуации.

- Первоначальные умения использовать речевые и неречевые средства в общении со взрослыми и сверстниками (обращение по имени, контакт глаз, комплимент, мимика, жесты), понимать эмоции другого человека.

Разрабатывая план мероприятий по развитию коммуникативных навыков, мы ориентировались на поставленные задачи и, в соответствии с этим, составили календарно-тематическое планирование занятий. (Таблица 5)

Таблица 5.

Система психологической работы

Тема	Цель	Методы и приемы	Примеры и примечания
Этап 1. Предварительный – объединение в группы			
	Создание оптимального состава группы	Анализ диагностических материалов.	
Этап 2. Основной – формирующий			
Занятие № 1 «Знакомство»	Закрепление знаний о себе и своей семье. Повышение самооценки младшего школьника с ЗПР. Знакомство с системой органов чувств человека, позволяющей узнать окружающий мир.	Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика.	1. Знакомство: а) Расскажи о себе (клубок). <i>Меня зовут ... Я учусь...</i> <i>Мне нравится ... Мне не нравится ...</i> б) Нарисуй себя. 2. Упражнение «Ты молодец, потому что ... (мягкое сердечко) 3. Дыхательное упражнение. 4. Зачем человеку нужны органы чувств? Обсуждение. а) Упражнение «Глаза», упражнение «Уши», упражнение «Нос», упражнение «Кожа». 5. Упражнение «Портрет школьника». Самооценка – лесенка. 6. Упражнение «Ученик должен – ученик может». Самооценка – лесенка. 7. Подведение итогов и прощание.
Занятие № 2 «Учимся работать дружно»	Развитие умения отслеживать обратную связь (реакцию другого человека).	Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Психогимнастика	1. Игра «приветствие» 2. Разминка. Игра «Исходное положение». 3. Упражнение «Дельфин и тренер».

	Развивать способность действовать в проблемной (стрессовой) ситуации. Дать возможность школьнику почувствовать, что он принимаем и ценим другими людьми.	Дыхательная гимнастика Этюд на расслабление организма	4. Дыхательное упражнение 5. Упражнение «Цветок добрых дел». Самооценка – лесенка. 6. Упражнение «Вместе». 7. Подведение итогов и прощание.
Занятие № 3 «Учимся работать дружно»	Развитие навыков учебного сотрудничества, взаимодействия. Развитие толерантности и навыков самопрезентации.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика Этюд на расслабление организма.	1. Игра «приветствие» 2. Разминка. Игра «Кто бежит». 3. Обсуждение рисунка № 1 «Что лучше делать одному?» и рисунка № 2 «Что лучше делать вместе?» 4. Дыхательное упражнение 5. Упражнение «Варежки» и упражнение «Совместные дела». Самооценка – лесенка. 6. Работа в парах «Нарисуйте совместно дом и дерево». 7. Обсуждение правил работы вместе. Упражнение «Закончи предложение о друге». 8. Подведение итогов и прощание.
Занятие № 4 «Как понимать друг друга без слов»	Развитие невербальной стороны общения. Знакомство с такими понятиями, как мимика, жесты, интонация, походка, телодвижения.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения Психогимнастика Дыхательная гимнастика Этюд на расслабление организма Слушание отрывков из произведений; проигрывание ситуации	1. Игра «приветствие» 2. Разминка «Кто летает». 3. Упражнение «Поговорим спиной друг к другу». 4. Дыхательное упражнение 5. Обсуждение. Что такое эмоции? Какие они бывают? 6. Нарисуй печаль, злость, радость, страх. Обозначь своё настроение сейчас. 7. Упражнение «Какая рожица должна быть в пустом квадрате?». Самоанализ. 8. Упражнение «Напряжён – расслаблен». Гимнастика для лица.

			<p>9. Работа в парах. Упражнение «Закончи предложения...» (о глазах).</p> <p>10. Подведение итогов и прощание.</p>
<p>Задание № 5 «Как понимать друг друга без слов»</p>	<p>Развитие невербальной стороны общения. Знакомство с такими понятиями, как мимика, жесты, интонация, походка, телодвижения.</p>	<p>Ролевая игра Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика</p>	<p>1. Игра «приветствие» 2. Разминка. Игра «Животные» 3. Упражнение «Нарисуй своё настроение». 4. Дыхательное упражнение 5. Объяснение, что такое мимика и жесты. 6. Сценка-обсуждение «Нос задирать – друзей потерять» (рассказ о Пете). 7. Упражнение «Выбери эмоцию». Самооценка. 8. Работа в паре. Упражнение «Общение через стекло» (без слов) или упражнение «Общение с иностранцем» (без слов). 9. Упражнение «Какой жест должен быть в пустом квадрате». Самооценка. 10. Подведение итогов и прощание.</p>
<p>Задание № 6 «Как понимать друг друга без слов»</p>	<p>Развитие невербальной стороны общения. Знакомство с такими понятиями, как мимика, жесты, интонация, походка.</p>	<p>Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика Слушание музыки; рисование пиктограмм.</p>	<p>1. Игра «приветствие» 2. Разминка «Передай предмет» 3. Объяснение, что такое интонация посредством прослушивания актёрского чтения стихотворений. 4. Упражнение «Скажи фразу с разной интонацией» (скоро прозвонит звонок или завтра будет диктант) 5. Дыхательное упражнение 6. Беседа о походке. 7. Упражнение «Рассмотри рисунок и определи эмоциональное состояние изображённых людей». 8. Упражнение «Определи по рисунку». Самооценка. 9. Упражнение «Что помогает людям понимать друг друга без слов». 10. Подведение итогов и</p>

			прощание.
Занятие № 7 «Доброе слово и кошке приятно»	Познакомить детей с правилами поведения в общении с окружающими (четко произносить слова, говорить не спеша, выбирать удобное расположение по отношению к партнеру); показать, как влияет поведение общающегося на чувства собеседника.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика	1.Игра «приветствие» 2. Разминка. Игра «На одну букву» 3. Чтение детям рассказа Г. Остера «Сказка с подробностями». 4. Дыхательное упражнение 5. Игра «Угадай-ка». 6. Беседа «Как надо говорить, чтобы речь ваша была понятной» 7. Обсуждение рассказа «Сашина каша» С. Михалкова. 8. Обсуждение рассказов про Таню и Федю. 9. Разыгрывание ситуацию «Знакомство». 10. Подведение итогов и прощание.
Занятие № 8 «Обед узнают по кушанью, а ум - по слушанью»	Обучать младших школьников умению слушать собеседника; воспитать гуманное отношение друг к другу в общении: быть внимательным к партнеру, не перебивать его.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика	1. Игра «приветствие» 2. Разминка. Игра «Передай предмет» 3. Обсуждение рассказа «Цветик-семицветик». В. Катаева 4. Дыхательное упражнение 5. Беседа на тему «чем вы любите заниматься дома» По окончании беседы просьба повторить, о чем говорили товарищи. 7. Игра «Испорченный телефон». 8. Беседа о том, что в разговоре надо быть внимательными друг к другу. 9. Проигрывание ситуаций в парах. 10. Беседа о том что, разговаривая друг с другом, мы перебиваем собеседника, что чувствует собеседник при этом. 11. Подведение итогов и прощание.
Занятие № 9 «Плохой мир лучше хорошей ссоры»	Обучить младших школьников адекватному поведению в	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации	1.Игра «приветствие» 2. Разминка. Игра «Танец» 3. Предварительная работа 4. Игра «Комплимент».

	конфликтной ситуации; воспитать гуманное отношение друг к другу, учить не унижать достоинство другого.	Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика Прием ТРИЗ (цепочка слов)	5. Дыхательное упражнение 6. Игра «Помогите вылечить больных». (хвоста, плакса, злюка) 7. Беседа по рассказу Б. Житкова «Как слон спас хозяина от тигра». 8. Беседа «Всегда ли мы умеем вовремя извиниться» 9. Игровые упражнения: «Факиры», «Шалтай-Болтай». 10. Упражнение «Выдержанный человек». 11. Беседа «Как поступить когда тебя оскорбляют. забирают игрушку, дерутся» 12. Игра «путаница». 13. Подведение итогов и прощание.
Этап 3. Обобщающе – закрепляющий			
«Спасибо за сотрудничество!»	Закрепить в речи школьников употребление этикетных формул (приветствия, прощания, благодарности); совершенствовать умение использовать неречевые средства общения (мимику, жесты, пантомимику); воспитать дружеские отношения в группе младших школьников с ЗПР. Закрепление умения успешного межличностного общения.	Ролевая игра. Беседа Проигрывание ситуации Метод группового обсуждения, Психогимнастика Дыхательная гимнастика	1. Игра «приветствие» 2. Разминка. Игра «Добрые слова». 3. Игра «волшебный стул» 4. Дыхательное упражнение 5. Изображение мимикой и пантомимикой животных. 6. Упражнение «Урожай в стране Общения» 7. Игра «Гусеница». 8. Игра «Допиши предложение». 9. Упражнение «Нарисуй или напиши, что тебе было интересно (неинтересно) на занятиях». 10. Упражнение «Искорка дружбы и теплоты» 11. Подведение итогов и прощание.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Данный этап исследования проводился после реализованной нами психологической программы, направленной на формирование коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР. Для проверки эффективности реализованной нами программы по формированию коммуникативных навыков, был проведен контрольный эксперимент.

На этапе контрольного эксперимента нами использовались те же методики, которые применялось на первом этапе работы, а именно:

1. Социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977);
2. Проективная методика «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009);
3. Экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009);
4. Методика «Особенности межличностных отношений (ОМО)» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009).

Полученные результаты были проанализированы и сопоставлены с результатами, полученными до проведения развивающей работы.

Изучение и оценка межличностных отношений детей младшего школьного возраста с использованием **методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977)**, после проведенных развивающих занятий отражено в таблице 6.

На эффективность проведенных занятий указывает отсутствие числа непринятых детей в экспериментальной группе. Анализ результатов, также показал, что увеличилось число «предпочитаемых» детей в экспериментальной группе: было 33,3%, стало 50,0 %. Увеличился процент «звезд» с 16,7% до 33,3%.

Стали выше показатели: уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в экспериментальной группе 66,7% и коэффициент взаимности (КВ) из низкого 18% перешел в средний 23%.

Таблица 6.

Результаты изучения межличностных отношений у детей младшего школьного возраста с ЗПР с использованием методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977), до и после проведенных развивающих занятий

Диагностические показатели социометрического исследования	Уровень	Испытуемые							
		Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ (n 6)		ЭГ (n 6)		КГ (n 6)		ЭГ (n 6)	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений	Звезды	2	33,3	1	16,7	2	33,3	2	33,3
	Предпочитаемые	1	16,7	2	33,3	1	16,7	3	50,0
	Принятые	3	50,0	2	33,3	3	50,0	1	16,7
	Непринятые	0	0	1	16,7	0	0	0	0
Уровень благополучия взаимоотношений (УБВ)	Низкий								
	Средний	3	50	3	50	3	50		
	Высокий							4	66,7
Коэффициент взаимности (КВ)	Низкий				18				
	Средний		24				24		23
	Высокий								
	Сверхвысокий								
Индекс изолированности (ИИ)	Низкий								
	Средний								
	Высокий	0	0	1	16,7			0	0
Мотивация социометрических выборов	I тип	0	0	1	16,7	0	0	0	0
	II тип	2	33,3	1	16,7	2	33,3	1	16,7
	III тип	2	33,3	2	33,3	2	33,3	2	33,3
	IV тип	2	33,3	2	33,3	2	33,3	3	50,0

Индекс изолированности (ИИ) в экспериментальной группе остался высоким, но «непринятых» детей в группе не стало.

Показатель мотивации социометрических выборов IV типа увеличился до 50%, то есть детей, которые проявляют интерес к совместной деятельности и дружеские отношения стало больше.

Об улучшении удовлетворенности младших школьников с ЗПР своими взаимоотношениями, свидетельствует коэффициент удовлетворенности (КУ) каждого отдельного ребенка групп (Рисунок 5). После проведенных занятий

детей неудовлетворенных своими взаимоотношениями в экспериментальной группе стало меньше - было 50%, стало 16,7%.

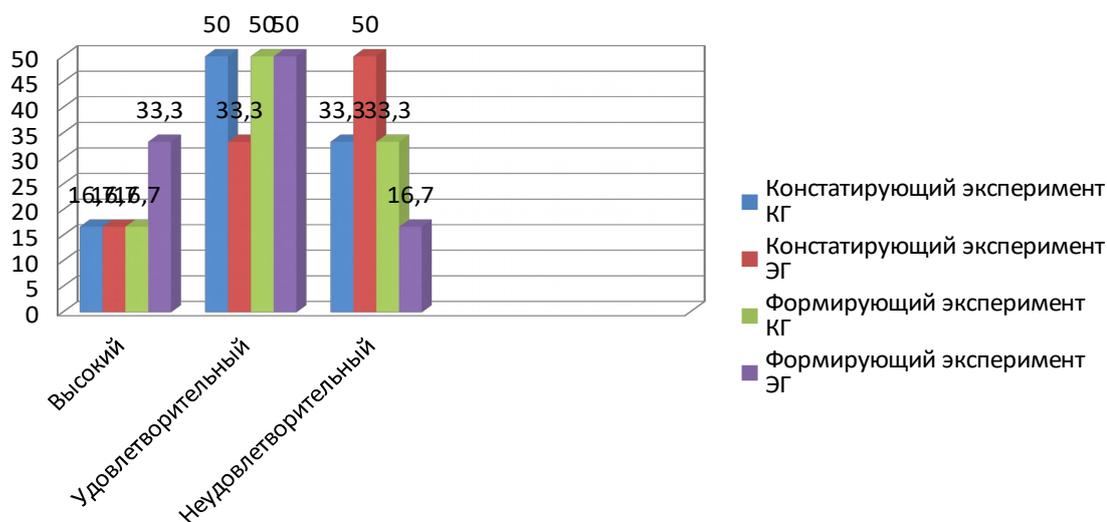


Рис. 5. Коэффициент удовлетворенности младших школьников с ЗПР своими взаимоотношениями (КУ) до и после формирующего эксперимента с использованием методики социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977)

Исследования уровня сформированности представлений о сверстнике (его социальных и личностных качествах), степени дифференцированности и эмоционального отношения к сверстнику с помощью методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) после проведенной развивающей работы отражено на рисунке 6.

На эффективность проводимых занятий указывает уменьшение числа детей в экспериментальной группе с низким уровнем сформированности образного и вербального компонента образа сверстника. До формирующего эксперимента эти показатели составляли 50%, после формирующего эксперимента снизились до 33,3%.

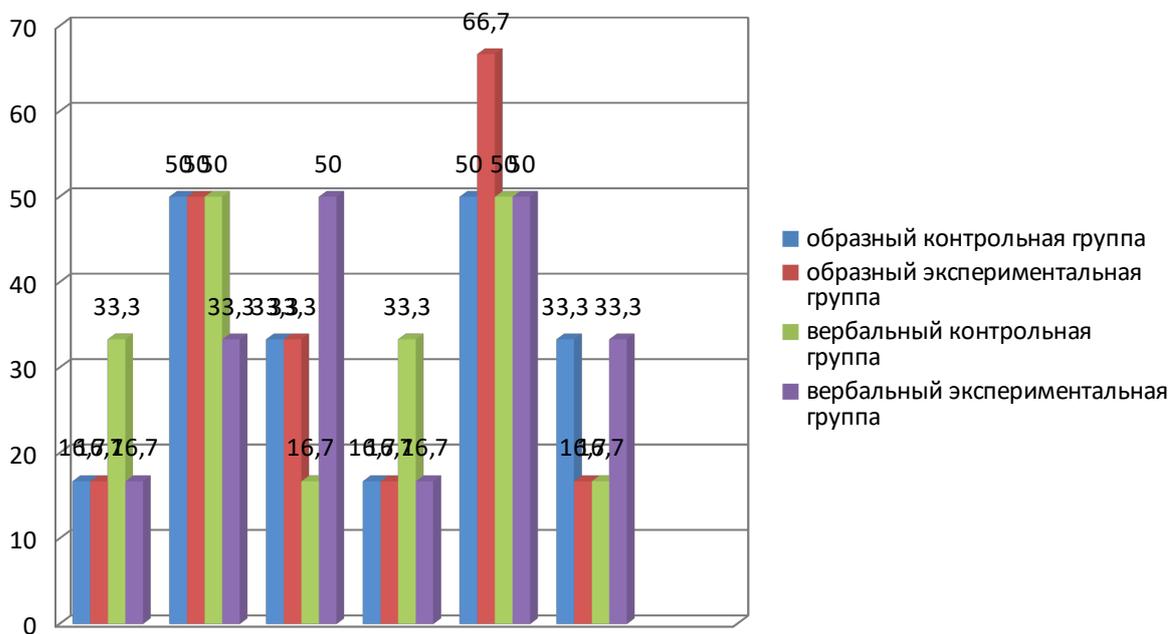


Рис. 6. Изучение уровня сформированности представлений о сверстнике, степени дифференцированности и эмоционального отношения к сверстнику у младших школьников с ЗПР по методике «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) после формирующего эксперимента

Об эффективности проведенных развивающих занятий свидетельствует анализ методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009). Результаты отображены в таблице 7.

Во время констатирующего эксперимента 16,7% детей контрольной и 16,7% экспериментальной групп проявили слабый интерес к действиям сверстника. Также отсутствие интереса продемонстрировали 16,7%. После формирующего эксперимента в экспериментальной группе процентный показатель отсутствия интереса и слабый интерес уменьшился до 0 %, что говорит о том, что младшие школьники с ЗПР после развивающих занятий стали более вовлечёнными в действия сверстников. Детей с высокой эмоциональной вовлечённостью в действия сверстника, проявляющих интерес к сверстнику и его работе, в экспериментальной группе стало больше 66,7% - высокий и 33,3% очень высокий.

Таблица 7.

**Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с
ЗПР к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения
с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р.
Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента**

Параметры	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		К Г (n 6)		Э Г (n 6)		КГ (n 6)		ЭГ (6)	
		Аб с	%	Абс	%	Аб с	%	Абс	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	0	0	1	16,7	0	0	0	0
	Слабый интерес	1	16,7	1	16,7	1	16,7	0	0
	Выраженный интерес	3	50,0	3	50,5	3	50,0	4	66,7
	Ярко выраженный интерес	2	33,3	1	16,7	2	33,3	2	33,3
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	16,7
	Неадекватное	3	50	4	66,7	3	50	2	33,3
	Адекватное	2	33,3	1	16,7	2	33,3	3	50,0
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	3	50,0	3	50,0	3	50,0	2	33,3
	Уступают в случае равноценного обмена или с колебаниями	2	33,3	2	33,3	2	33,3	2	33,3
	Уступают	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3

Анализируя второй параметр - реакция на оценку работы сверстника взрослым, мы отмечаем: до формирующего эксперимента 50% детей контрольной группы и 66,7% экспериментальной проявляли неадекватное отношение к оценке работы сверстника взрослым. После проведения формирующего эксперимента в экспериментальной группе этот показатель снизился до 33,3%. Об эффективности проведенной работы говорит то, что детей с адекватным отношением к оценке работы сверстника увеличилось в экспериментальной группе с 16,7% до 50%.

Улучшился показатель третьего параметра - степень проявления просоциального поведения школьников. До формирующего эксперимента 50%

детей экспериментальной группы не уступали сверстникам, после проведенной работы этот показатель снизился до 33,3 %. Соответственно процентный показатель детей, которые уступали сразу без колебаний, увеличился с 16,7% до 33,3%. Следовательно, после проведения развивающей работы в экспериментальной группе улучшились показатели по всем трем параметрам, что свидетельствует о том, что тип межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику соответственно изменился в лучшую сторону (Рисунок 7).

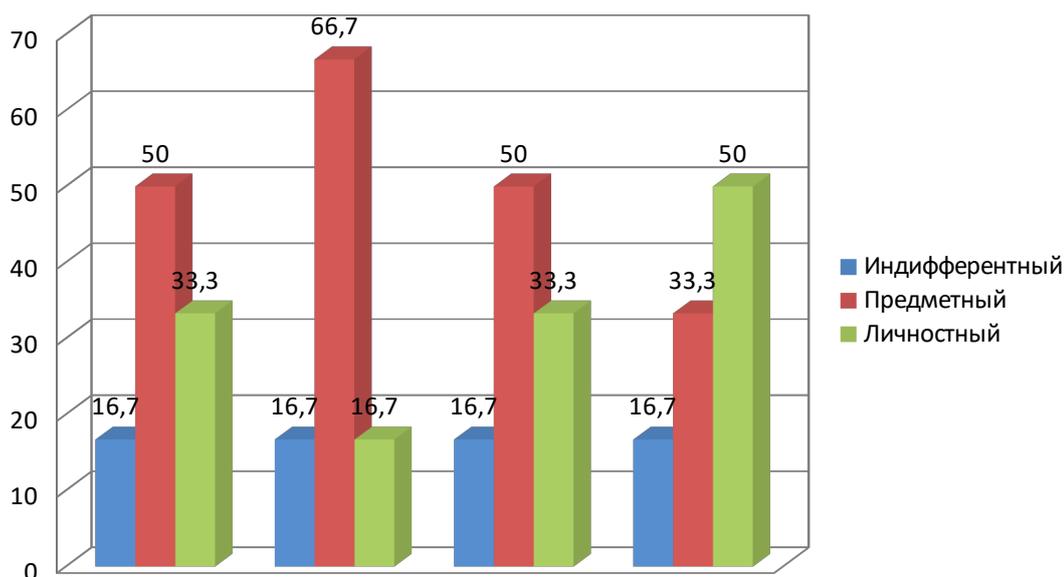


Рис. 7. Исследование типов межличностных отношений детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику с помощью экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента

До эксперимента у детей обследуемых групп преобладал предметный и индифферентный тип отношения к сверстнику. После развивающей работы в экспериментальной группе детей с индифферентным типом отношения к сверстнику стало меньше - было 33,3%, стало 16,7%. С предметным типом отношений в экспериментальной группе было 66,7%, стало 33,3%. Тип личностного отношения вырос с 16,7% до 50,0%. Детей безразличных к

сверстнику и относящихся как к предмету сравнения и конкуренции стало меньше, соответственно детей, относящихся к сверстнику, как к целостной личности стало больше.

Об эффективности проведенных коррекционных занятий свидетельствует анализ методики «Особенности межличностных отношений (ОМО)» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009), проведенной после формирующего эксперимента (Таблица 8).

После проведенных занятий в экспериментальной группе увеличились показатели познавательного мотива в общении с 16,7% до 33,3% и личностного мотива с 33,3% до 50%. Это говорит о том, что детей, осуществляющих общение со сверстником, как с равным партнером стало больше.

До формирующего эксперимента показатель отрицательного эмоционального отношения со сверстниками в контрольной группе был 66,7% в экспериментальной 66,7%. Положительная динамика прослеживается в экспериментальной группе, после проведенных занятий таких детей стало 33,3%.

На эффективность проведенной работы указывает критерий «широта круга общения». До эксперимента 66,7% детей экспериментальной группы имели узкий круг общения со сверстниками. После формирующего эксперимента в этот показатель снизился до 50%. Дети стали свободней в общении и инициативней.

Изменился в экспериментальной группе критерий «отношение к лидерству» До эксперимента 66,7% детей контрольной группы и 83,3% экспериментальной имели отрицательное отношение к лидерству, боялись принять решение, взять на себя ответственность ведущей роли в игре. После развивающих занятий в экспериментальной группе таких детей стало меньше - 50%.

Таблица 8.

Результаты изучения межличностных отношений у младших школьников с ЗПР по методике «Особенности межличностных отношений (ОМО)»

**Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой
(2014) после формирующего эксперимента**

Критерии	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ (n6)		ЭГ (n6)		КГ (n6)		ЭГ (n6)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Содержание общения	Деловой мотив	3	50	3	50	3	50	1	16,7
	Познавательный мотив	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3
	Личностный мотив	2	33,3	2	33,3	2	33,3	3	50
Особенности отношения со сверстниками	отрицательное	4	66,7	4	66,7	4	66,7	2	33,3
	положительное	2	33,3	2	33,3	2	33,3	4	66,7
Широта круга общения	Широкий круг	3	50	2	33,3	3	50	3	50
	Узкий круг	3	50	4	66,7	3	50	3	50
Отношение к лидерству, доминированию	Положительное	2	33,3	1	16,7	2	33,3	3	50
	Отрицательное	4	16,7	5	83,3	4	66,7	3	50
Автономия или подчинение сверстнику	Реакция подчинения	3	50	4	66,7	3	50	3	50
	Реакция автономии	3	50	2	33,3	3	50	3	50
Поведение в случае	Неконструктивные способы	3	50	4	66,7	3	50	2	33,3
	Конструктивные способы	3	50	2	33,3	3	50	4	66,7
Активность в общении	Активная позиция	3	50	2	33,3	3	50	5	83,3
	Пассивная позиция	3	50	4	66,7	3	50	1	16,7
Особенности общения со взрослыми	Сопротивление	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	16,7
	Подчинение	4	66,7	4	66,7	4	66,7	3	50
	Сотрудничество	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3

Анализ критерия «автономия или подчинение сверстнику» подтверждает эффективность проведенной работы. До формирующего эксперимента показатель «стремление к подчинению» в контрольной группе составлял 50% в экспериментальной 66,7%. После формирующего эксперимента этот показатель в экспериментальной группе снизился до 50%. Соответственно, показатель «стремление к автономии» увеличился с 33,3% до 50%. Это указывает на то, что в экспериментальной группе стало больше обучающихся, проявляющих инициативу в общении.

Анализируя шестой критерий - поведение в случае отвержения, принятия ребенка в группу сверстников, мы подтверждаем эффективность проведенной работы. До проведения формирующего эксперимента у большинства детей доминировали неконструктивные способы поведения в случае отвержения со стороны сверстников 30% детей в контрольной группе и 66,7% в экспериментальной. После развивающих занятий в экспериментальной группе таких школьников стало меньше - 33,3%.

На эффективность проведенной работы указывает анализ критерия - степень активности в общении. До эксперимента с активной позицией в общении в экспериментальной группе было 16,7% детей, после формирующего эксперимента стало 83,3%. То есть детей инициативных и готовых взять на себя ответственность стало в разы больше.

Анализируя критерий - особенности общения со взрослыми, мы отмечаем, что детей склонных к подчинению в экспериментальной группе после проведенных занятий стало меньше: было 66,7% стало 50%. Детей, которые проявляют позицию сотрудничества в общении со взрослыми стало больше было 16,7%, а стало 33,3%.

Таким образом, сопоставив данные констатирующего и формирующего экспериментов, мы можем сделать вывод, что эффективность реализованной программы «Приглашение а мир общения» доказана, так как на лицо положительная динамика развития коммуникативных навыков у младших школьников с ЗПР.

Выводы по третьей главе

1. В третьей главе данной работы нами был разработан план мероприятий, направленных на формирование коммуникативных навыков

детей младшего школьного возраста с ЗПР. Работа проводилась на занятиях, где были использованы материалы и игровые упражнения, предложенные Н.В. Ключевой (1996), Ю.В. Касаткиной (1996), Т.П. Авдуловой (2009), Г.Р. Хузеевой (2014), С.С. Бычковой (2002), М.П. Чистяковой (1995), Н.В. Пилипко (2004).

2. После реализации программы был проведён формирующий эксперимент, в процессе которого использовались следующие методики:

- социометрический эксперимент «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001);

- проективная методика «Мой друг» Т.П. Авдуловой (2009);

- экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009);

- методика «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009).

3. Эффективность внедрения психологической программы по развитию коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР «Приглашение в мир общения» показал:

- анализ социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977, 2001) – в экспериментальной группе не стало «непринятых» детей. Увеличилось число «предпочитаемых» детей с 33,3% до 50%. Стали выше показатели: уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе 66,7% и коэффициент взаимности (КВ) из низкого 18% перешел в средний 23%. Детей неудовлетворенных своими взаимоотношениями в экспериментальной группе стало меньше было 50%, стало 16,7%.

4. Анализ методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) свидетельствует об уменьшении числа детей в экспериментальной группе с низким уровнем сформированности образного и вербального компонента образа сверстника. До формирующего эксперимента эти показатели составляли 50%, после формирующего эксперимента снизились до 33,3%. Дети стали более чувствительны к сверстникам.

5. Результаты, полученные по методике экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009), свидетельствуют об уменьшении числа детей

экспериментальной группы с индифферентным типом отношения к сверстнику – с 33,3% до 16,7% и предметным – с 50% до 33,3%. Детей с личностным типом отношения к сверстнику стало больше – с 16,7% до 33,3%.

6. Анализ методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009) показал, что увеличились показатели познавательного мотива в общении с 16,7% до 33,3% и личностного мотива с 33,3% до 50%. Это говорит о том, что детей, осуществляющих общение со сверстником, как с равным партнером стало больше. Снизился показатель отрицательного эмоционального отношения со сверстниками с 66,7% до 33,3%.

7. 66,7% детей экспериментальной группы имели узкий круг общения со сверстниками. После формирующего эксперимента этот показатель снизился до 50%. Снизился показатель отрицательного отношения к лидерству с 83,3 % до 50%. Стало больше детей, проявляющих позицию сотрудничества в общении со взрослыми - было 16,7%, стало 50%.

Заключение

В системе специального образования большое внимание уделяется процессу социализации детей с отклонениями в развитии, являющихся

постоянными участниками субъект-субъектных взаимодействий. Рассматривая учебный процесс с точки зрения взаимодействий и взаимоотношений, не вызывает сомнения значимость сформированности коммуникативных умений и навыков для каждого ученика. Сформированные коммуникативные умения и навыки, оказывая влияние на полноценное протекание процесса общения, дают возможность детям активно включаться в систему взаимоотношений и взаимодействий, что в результате ведет их к полной социализации.

Актуальность данного исследования обусловлена наличием данных о низком уровне сформированности коммуникативных навыков и умений младших школьников с ЗПР и отсутствием разработанных путей и средств их формирования.

Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что в психолого-педагогической литературе нет единства в понимании сущности и содержания коммуникативных умений. Не определены структура и уровни их сформированности у младших школьников с ЗПР, что затрудняет работу педагогов в направлении их совершенствования.

Понимая под коммуникативными умениями и навыками осознанные коммуникативные действия обучающихся и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения, мы путем анализа психолого-педагогической литературы выделили в структуре коммуникативных умений три компонента: коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Каждый компонент включает в себя параметры, раскрывающие его сущность. На основе наблюдения за социальным поведением и социальными контактами детей с ЗПР были скомпонованы эмпирические показатели каждого из параметров.

Проведенный нами констатирующий эксперимент показал, что дети младшего школьного возраста с ЗПР, как правило:

- не в состоянии самостоятельно и устойчиво принимать и передавать информацию собеседнику, а именно испытывают сложности в удержании

внимания в процессе принятия информации, затрудняются в адекватном планировании предстоящего сообщения и его устно - речевом воплощении;

- не всегда готовы взаимодействовать на основе совместного планирования предстоящей деятельности, ориентации на партнера и самостоятельного решения конфликтных ситуаций в режиме сотрудничества;

- испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений в классе, недостаточно удовлетворены общением и проявляют признаки дезадаптации к условиям обучения в школе;

- проявляют искаженное понимание отношения со стороны другого, отсутствие способности к пониманию эмоционального состояния другого человека, и в результате - низкую способность к сопереживанию;

- затрудняются в выделении личностных характеристик партнера по общению, не имеют представления о сущности межличностного общения и личной значимости данных отношений.

Говоря об итоговых уровнях сформированности коммуникативных умений и навыков, мы констатируем наличие большого количества детей с низким уровнем сформированности изучаемых умений и навыков. Следовательно, значительное число детей с ЗПР, не могут самостоятельно выработать у себя коммуникативные умения и навыки на уровне, достаточном для успешного социального контакта. Необходимо специально-организованное формирование указанных умений и навыков различными приемами и средствами.

Полученные в результате констатации данные и анализ психолого-педагогической литературы явились основанием для разработки педагогической технологии формирования коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ЗПР. Нами была разработана и реализована программа «Приглашение в мир общения». Работа проводилась на групповых занятиях, где были использованы материалы и игровые упражнения, предложенные Н.В. Клюевой (1996), Ю.В. Касаткиной (1996), Т.П. Авдуловой

(2009), Г.Р. Хузеевой (2014), С.С. Бычковой (2002), М.П. Чистяковой (1995), Н.В. Пилипко (2004).

Эффективность внедрения психологической программы по развитию коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР «Приглашение в мир общения» показал, что в экспериментальной группе не стало «непринятых» детей. Увеличилось число «предпочитаемых» детей с 33,3% до 50%. Стали выше показатели: уровень благополучия взаимоотношений (УБВ) в группе 66,7% и коэффициент взаимности (КВ) из низкого 18% перешел в средний 23%. Детей, неудовлетворенных своими взаимоотношениями, в экспериментальной группе стало меньше, было 50%, стало 16,7%.

Анализ методики «Мой друг» Т. П. Авдуловой (2009) свидетельствует об уменьшении числа детей в экспериментальной группе с низким уровнем сформированности образного и вербального компонента образа сверстника. До формирующего эксперимента эти показатели составляли 50%, после формирующего эксперимента снизились до 33,3%. Дети стали более чувствительны к сверстникам.

Результаты, полученные по методике экспериментальная ситуация «Раскраска» Г.Р. Хузеевой (2009), свидетельствуют об уменьшении числа детей экспериментальной группы с индифферентным типом отношения к сверстнику – с 33,3% до 16,7% и предметным – с 50% до 33,3%. Детей с личностным типом отношения к сверстнику стало больше – с 16,7% до 33,3%. Анализ методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009) показал, что увеличились показатели познавательного мотива в общении с 16,7% до 33,3% и личностного мотива с 33,3% до 50%. Это говорит о том, что детей, осуществляющих общение со сверстником, как с равным партнером стало больше. Снизился показатель отрицательного эмоционального отношения со сверстниками с 66,7% до 33,3%. 66,7% детей экспериментальной группы имели узкий круг общения со сверстниками. После формирующего

эксперимента этот показатель снизился до 50%. Снизился показатель отрицательного отношения к лидерству с 83,3 % до 50%. Стало больше детей, проявляющих позицию сотрудничества в общении со взрослыми - было 16,7%, стало 50%.

В своей работе мы подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что уровень развития коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР возможно оптимизировать, если в практику школьного образования внедрить разработанную нами программу. Также мы проанализировали психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, определив ее современное состояние, изучили особенности коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР, разработали и экспериментально проверили эффективность психологической программы по формированию коммуникативных навыков детей младшего школьного возраста с ЗПР «Приглашение в мир общения». Таким образом, цель работы достигнута.

Список используемой литературы

1. Абрамова Н., Кормилица В. К проблеме активизирующего общения взрослого и ребенка в игре Дошкольное воспитание. - 1996.- №3. - С.30 - 32.
2. Аванесова В.Н. Дидактические игры и упражнения в самостоятельной деятельности детей. - В кн. Сенсорное воспитание в детском саду. - М., 1981. - С. 159 - 169.
3. Авдулова Т.П., Хузеева Г.Р. Личностная и коммуникативная компетентности современного дошкольника: Учебное пособие: Прометей; Москва; 2009 ISBN 978 5 7042 2401.
4. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
5. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. В двух томах. Том 2 Изд-во: Санкт-Петербургского университета 2007.
6. Анохина Т. Как организовать современную предметно - развивающую среду: Из опыта работы // Дошкольное воспитание. - 1999. - С.32 38.
7. Антонова Л.Г. Развитие речи (уроки риторики). Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: «Академия развития», 1997. - С. 65-73; 79-80; 111-113.
8. Артемова Л.В. Формирование общественной направленности ребенка - дошкольника в игре. - Киев: Вшуа шк., 1988. - 159 с.
9. Арушанова А.Г, Юртайкина Т. Сценарии активизирующего общения // Дошкольное воспитание. - 1994. - №12; 1995. - №2. - С. 47 - 50.
- 10.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: ИП, 1968. 464 с.
- 11.Бодалев А.А. Личность и общение М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
- 12.Бодалев А.А Популярная психология для родителей/- М.: Педагогика, 1988.

- 13.Бондаренко А.К. Формирование социальной активности дошкольников посредством дидактических игр // Дошкольное воспитание. - 1987. - №3. - С. 23 - 26.
- 14.Бориснёв С. В. Социология коммуникации: Учеб. пособие для вузов. - М.: Юнити-дана, 2003. - С. 145
- 15.Богуславская З.М. Развивающие игры для детей дошкольного возраста: книга для воспитателя детского сада / З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова. - Москва : Просвещение, 1991. - 207 с.
- 16.Богуславец И. А. Формирование коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста как одно из ключевых направлений Педагогическое мастерство: материалы VI междунар. науч. конф. г. Москва, июнь 2015 г. - М.: Буки-Веди, 2015. - С. 31-33.
- 17.Божович Л .И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2002.
- 18.Бориснёв С.В. Социология коммуникации Учеб. пособие для вузов. - М.: Юнити-дана, 2003. - 270 с.
- 19.Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников: Методические рекомендации для воспитателей и методистов дошкольных образовательных учреждений. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2003. - 96 с.
- 20.Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. - М.: Смысл 1999 - 377 с.
- 21.Венгер Л.В. Психология дошкольника - М.: Просвещение, 1975. - 237с.
- 22.Волков Б.С, Волкова Н.В. Психология общения в детском возрасте. Учебное пособие. - М.: А.П.О., 1996. - 102 с.
- 23.Воронов А.М. Этикет и мы. - М.: АСТ-ПРЕСС, 1993. - 241 с.
- 24.Выготский Л .С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4.
- 25.Выготский. Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. - Издательство «Лабиринт», М., 1999. - 352 с.
- 26.Выготский Л.С. Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. - 1136 с.

27. Галигузова Л.Н, Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести. - М.: ИНТОР, 1996. - 160 с.
28. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. - М.: Наука, 1966. - 236 с.
29. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностр. яз. в шк. - 1985. - №-С. 17-24.
30. Гнатюк О.Л. Из истории американской коммуникологии и коммуникативистики: Гарольд Лассуэлл (1902-1978). Материал опубликован: Сборник научных трудов «Актуальные проблемы теории коммуникации». СПб. - Изд-во СПбГПУ, 2004. - С. 11-20.
31. Григорович Л.А., Марцинковская Т.Д. Педагогика и психология: Учеб. пособие. - М.: Гардарики, 2003. - 480 с.
32. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации Учебник для вузов - М.: Юнити-Дана 2003- 352 с.
33. Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. вузов / В. П. Давыдов, П. И. Образцов, А. И. М. : Логос, 2006. - 128 с.
34. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., Педагогика, 1986.
35. Дмитриев А.Е. Теория и практика формирования умений и навыков в системе начального обучения: Дис.... д-ра пед. наук. - М., 1978. - 381 с.
36. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. Книга для воспитателей и родителей. - М.: Просвещение, 1987. - С. 42-58; 68-74; 169-178.
37. Дуброва В.П., Милошевич Е.П. Организация методической работы в дошкольном учреждении. - М: «Просвещение», 1989. - 302 с.
38. Дьяченко О.М. Дошкольный возраст: психологические основания образовательной работы по развитию способностей // Дошк. воспитание. 1995. № 1. С. 46-51.

39. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
40. Ерофеева Т.И. Педагогические условия формирования доброжелательных взаимоотношений у детей старшего дошкольного возраста. - М., 1986. – 169 с.
41. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении: практическое пособие / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. - Киров : Эниом ; Москва : Издательство Московского университета, 1991. - 96 с.
42. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001. 208 с.
43. Запорожец А. В. 3-12 Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка.- М.: Педагогика, 1986.- 320 с.
44. Запорожец А.В. Лисина М.И Развитие общения у дошкольников/. - М.: Педагогика, 1974. - 288 с.
45. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. - 480 с.
46. Зимняя И.А Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
47. Иванец И.И. Искусство как средство развития речевых коммуникаций у старших дошкольников // Электронный журнал «Исследовано в России». 2000. № 31. С. 429–437. URL: <http://zhurnal.ape.relarn.ru/articles/2000/031.pdf> дата обращения: 15.02.2012).
48. Ильяшенко М.В. Воспитание культуры речевого общения в дошкольном детстве: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1998. - 23 с.
49. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. - М.: Просвещение, 1995. - 108с.

- 50.Каптерев П.Д. Детская и педагогическая психология. Москва - Воронеж, 1999. 331 с.
- 51.Киличенко О.И. К проблеме формирования коммуникативных умений воспитателя: Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1987. - 17 с.
- 52.Клюева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, 1996. - 240 с.
- 53.Козлов Н.И. Как относиться к себе и к людям, или Практическая психология на каждый день. - М.: Астпресс, Новая школа, 1993. - 432 с.
- 54.Коломенский Я.Л. Психология общения. М., 1974.
- 55.Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Мн., 2001.
- 56.Кочурова Е.Э «Беседы с учителем», М., «Вентана-Граф», 2008.
- 57.Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е Психология и педагогика обучения дошкольников-М.: Мозаика-Синтез, 2013.
- 58.Кузнецова М.И. «Готов ли ребёнок к обучению в первом классе?», М., «Ювента», 2008.
- 59.Кумова И.А. Воспитание основ коммуникативной культуры детей 6-го года жизни: Дис. канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2004.
- 60.Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. - Спб.: Питер, 2001. - 544 с.
- 61.Коллективная изобразительная деятельность - одно из средств воспитания дружеских взаимоотношений детей 3 - 7 лет / Мирошкина Р.А. - Магнитогорск, 1982. - 35 с.
- 62.Леонтьев А.Н Проблема деятельности в истории советской психологии, Вопросы психологии, 1986.
- 63.Леонтьев А.Н. Избр. психол. произв.: В 2-х т. М., 1983.
- 64.Леонтьев А.А. Психология общения: учебн. пособие для студентов высших. учебных заведений. - 4-е изд. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия» , 2007. - 368 с.

65. Лидак Л.В. Специфика общения в сюжетно-ролевых играх: Старший дошкол. возраст // Дошкольное воспитание. - 1981. - №5. - С. 34 -36.
66. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни / Проблемы общей возрастной и педагогической психологии. Под ред. Давыдова В.В. - М., 1978.
67. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. - 1982. - № 4. - С. 18-35.
68. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. - М., Педагогика, 1986. - 143 с.
69. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. / Под ред. Рузской А.Г. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «Модэк», 1997. - 384 с.
70. Лисина. М.И. Формирование личности ребенка в общении. - СПб.: Питер, 2009. - 318 с.
71. Лисина М.И., Галигузова Л.Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками / Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Под ред. Лисиной М.И. - М., 1980.
72. Лисина М.И., Смирнова Р.А. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / Генетические проблемы социальной психологии. Под ред. Коломинского Я.Я. - Минск, 1985.
73. Лямина Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 2000.
74. Марцинковская Т.Д. История детской психологии//Учебник для студ. пед. вузов.. - Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, М., 1998. - 272 с.
75. «Муниципальное образование: Инновации и эксперимент» №2, 2010.
76. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.

77. Мухина В.С. Психология дошкольника. М., 1975. 240 с.
78. Насонкина С.А. Уроки этикета. Санкт-Петербург: Изд-во «Акцидент», 1997. - 40 с.
79. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе. - М.: ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
80. Общение в детском саду и семье / Под ред. Т.А. Репиной, Р.Б. Стеркиной. - М.: Педагогика. 1990. - 152 с.
81. Оконечникова Л.Б. Коммуникативная инициатива как условие формирования учебной деятельности у детей 6-7 лет. Дис. канд. психол. наук. М., 1980. 131 с.
82. Парыгин Б.Д. Основы социально психологической теории. М.: Мысль, 1971. 248 с.
83. Петровская Л.А. Общение-компетентность-тренинг: избранные труды М; 2007. 386 с.
84. Петровский В.А., Виноградова А.М., Кларина Л.М. Учимся общаться с ребенком. Руководство для воспитателей детского сада/ М.: Просвещение, 1993. - 191 с.
85. Пиз А. Язык телодвижений: как читать мысли людей по их жестам. - М.: Ай-Кью, 1994. - 203 с.
86. Пилипко Н.В. Приглашение в мир общения. - М.: УЦ «Перспектива», 2014. - 96с.
87. Платонов К.К. Структура развития личности. М.: Наука, 1986. 255 с.
88. Пономарев И.Б., Трубочкин В.П. Введению в специальность и обучение практического психолога ОВД. – М., 1995. - 31 с.
89. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 г. № 1155 (ФГОС ДО).
90. Проблемы общения в психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. М., 1981.
91. Проняева С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1999. 231 с.

92. Психологический словарь / Под ред. Петровского А. В., Ярошевского М. Я. - М., 1985.
93. Джон Равен «Компетентность в современном обществе»: Когито-Центр; М. 2002.
94. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А.В. Запорожца и М.И. Лисиной. М., 1974.
95. Реан А.А. Социальная педагогическая психология/А.А.Реан, Я.Л.Коломенский - СПб., 1999. - Серия «Мастера психологии». С. 265-269.
96. Репина Т.А. Отношение между сверстниками в группе детского сада - М.: Педагогика, 1978. - 200 с.
97. Рогов Е.И. Психология общения. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС. 2014. – 336 с.: ил. – (Азбука психологии).
98. Руденский Е.В. Социальная психология. Курс лекций для вузов. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1999. - 224 с.
99. Рузская А.Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М.: Педагогика, 1989. - 216 с.
100. Самоукина Н.В. Игры в школе и дома: психологические упражнения и коррекционные программы. - М.: Новая школа, 1995. - 144с.
101. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция: Учеб.-метод. пособие. СПб., 2011.
102. Сидоренко Е. В. Тренинг влияния и противостояния влиянию. - СПб.: Речь, 2004. - 256 с.
103. Скитская Л. В. Технология коррекционной работы по оптимизации коммуникативного общения старших дошкольников / Л. В. Скитская // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). - Уфа: Лето, 2013.- С. 70-73.

104. Смирнова Е. А. Формирование коммуникативной компетентности у детей дошкольного возраста//Воспитатель дошкольного общеобразовательного учреждения, № 1/2008. - М., 2008. С. 58 - 65.
105. Столяренко Л. Д. Основы психологии Учебное пособие для студентов высших учебных заведений Ростов-на-Дону Изд-во «Феникс», 2000-642 с.
106. Стратегии развития воспитания Российской Федерации (Проект от 13.01. 2015г. Утвержден 2.06.2015 г.)
107. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников: Автореф. дис.... канд. психол. наук. - М. 1986. - 21 с.
108. Трубайчук, Л. В. Компетентностная модель дошкольного образования: коллективная монография - Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009. - 229 с.
109. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений /. - М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 304 с.
110. Формирование коммуникативной компетентности старших дошкольников А. А. Мойсюк, Э. В. Иванькова, Е. А. Колесникова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2010. - № 2. - С. 28-33.
111. Хизгияева Н.В. Психологические особенности развития коммуникативной культуры формирующейся личности: дисс....канд.псих.наук. - М. 2014. - 312с.
112. Хузеева Р.Г. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника. М: Изд. Владос, 2014. - 80 с. (Серия «Психолог-педагогическое сопровождение ребенка»).
113. Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. А. В. Хуторской. - М.: Издательство «Эйдос»;

- Издательство Института образования человека, 2013. - 73 с.: ил. (Серия «Новые стандарты»).
114. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. - М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. - 24 с.
115. Хухлаева О.В. Лесенка радости. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 80 с.
116. Чернецкая, Л.В. Развитие коммуникативных способностей у дошкольников: практическое руководство для педагогов и психологов ДОУ - Ростов н/Д.: Феникс, 2005 - 256 с.
117. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1995. - 123 с.
118. Шадриков В.Д. Психологическая деятельность и способности человека. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. - 320 с.
119. Шипицина Л.М. Защиринская О.В. Воронова А.П. Нилова Т.А. Алфавит общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет). - СПб. «Детство - Пресс», 1998. - 384 с.
120. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003. - 384 с.
121. Шулешко Е.Е. Понимание грамотности. http://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635b2ad79b4c53b89521206d27_0.html Рубрика: Педагогика доклад. (Дата обращения: 26.10.2017).
122. Эльконин. Д.Б. Психология развития человека. Аспект Пресс, М., 2001. - 460 с.
123. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Педагогика, М. 1989. 492 с.
124. Эльконин. Д.Б. Психология игры. - Педагогика, 1976. - 304 с.

Приложение

Приложение 1

Анкета для родителей С.С. Бычкова (2002)

1. Единодушны ли вы с вашим(ей) супругом(ой) в воспитании ребенка?

2. Какова ваша позиция в общении с ребенком (доминирующая, на равных)?

3. Как чаще всего вы воздействуете на ребенка - в виде указаний, объяснений, внушения, убеждения, просьб? _____
4. Как часто, занимаясь своими делами, вы делаете вид, что слушаете ребенка, но не слышите его? (Часто, иногда, никогда). _____
5. Оскорбляете ли вы ребенка (в речевой форме) при конфликте с ним? (Да, иногда, нет).
6. Учитываете ли вы эмоциональное настроение вашего ребенка? (Всегда, иногда). _____
7. Как часто вы делаете замечания ребенку, если он допускает ошибки в общении? (Всегда, иногда, никогда). _____
8. Напоминаете ли вы ребенку, если он забывает говорить речевые этикетные формулы? _____
9. Всегда ли вы понимаете настроение ребенка? _____
10. Понимаете ли вы ребенка в процессе общения по его жестам и мимике?

11. Какие приемы и как часто используются в семье для развития у ребенка умения общения? _____
12. С какими трудностями вы встречаетесь в процессе формирования культуры общения? _____
13. Что мешает вашему полноценному общению с ребенком? _____

Приложение 2**Таблица 9.****Сведения о младших школьниках экспериментальной группы**

№ п/п	имя ученика	пол	возраст
1	Алина Б.	женский	8
2	Аркадий С.	мужской	8
3	Вячеслав Б.	мужской	9
4	Денис Н.	мужской	8
5	Сумайа К.	женский	9
6	Тимофей М.	мужской	9

Таблица 10.**Сведения о младших школьниках контрольной группы**

№ п/п	имя ученика	пол	возраст
1	Александра К.	женский	8
2	Алина Т.	женский	9
3	Богдан М.	мужской	8
4	Григорий З.	мужской	8
5	Евгения Ш.	мужской	9
6	Ян М.	мужской	8

Приложение 3**Таблица 11.**

**Результаты изучения удовлетворенности младших школьников с ЗПР
своими взаимоотношениями (КУ) по методике социометрического
эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977)
во время констатирующего эксперимента**

Экспериментальные группы	КГ1 (n6)		ЭГ2 (n6)	
	Абс.	%	Абс.	%
Уровни				
Высокий	1	16,7	1	16,7

Удовлетворительный	3	50	2	33,3
Неудовлетворительный	2	33,3	3	50

Таблица 12.

Результаты изучения удовлетворенности младших школьников с ЗПР своими взаимоотношениями (КУ) по методике социометрического эксперимента «У кого больше» Я.Л. Коломинского (1977) после формирующего эксперимента

Экспериментальные мероприятия Экспериментальные группы Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
	КГ (n6)		ЭГ (n6)		КГ (n6)		ЭГ (n6)	
	Абс	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Высокий	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3
Удовлетворительный	3	50	2	33,3	3	50	3	50
Неудовлетворительный	2	33,3	3	50	2	33,3	1	16,7

Приложение 4

Таблица 13.

Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) в экспериментальной группе до формирующего эксперимента

Имя ребенка	Параметры			Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного
	Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Степень проявления просоциального поведения	

					возраста к сверстнику
1	Алина Б.	отсутствие интереса	индифферентное	уступает в случае равноценного обмена	индифферентный
2	Аркадий С.	выраженный интерес	неадекватный	не уступают	предметный
3	Вячеслав Б.	ярко выраженный интерес	адекватное	уступают	личностный
4	Денис Н.	слабый интерес	неадекватный	уступает в случае равноценного обмена	индифферентный
5	Сумайа К.	выраженный интерес	неадекватное	не уступают	предметный
6	Тимофей М.	выраженный интерес	неадекватное	не уступают	предметный

Таблица 14.

Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) в контрольной группе до формирующего эксперимента

	Имя ребенка	Параметры			Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику
		Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Степень проявления просоциального поведения	
1	Александра К.	ярко выраженный интерес	адекватное	уступают	личностный

2	Алина Т.	выраженный интерес	неадекватное	не уступают	предметный
3	Богдан М.	выраженный интерес	неадекватное	уступает в случае равноценного обмена	индифферентный
4	Григорий З.	выраженный интерес	неадекватное	не уступают	предметный
5	Евгения Ш.	ярко выраженный интерес	адекватное	не уступают	предметный
6	Ян М.	слабый интерес	индифферентное	уступает в случае равноценного обмена	индифферентный

Таблица 15.

Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику с помощью методики экспериментальной ситуации «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) до формирующего эксперимента

Параметры	Уровни	Констатирующий эксперимент			
		ЭГ1 (n 6)		ЭГ2 (n 6)	
		Абс	%	Абс	%
Степень эмоционального вовлечения ребенка в действия сверстника	Отсутствие интереса	1	16,7	0	0
	Слабый интерес	1	16,7	1	16,7
	Выраженный интерес	3	50	3	50
	Ярко выраженный интерес	1	16,7	2	33,3
Эмоциональная реакция на	Индифферентное	1	16,7	1	16,7

оценку работы сверстника взрослым	Неадекватное	4	66,7	3	50
	Адекватное	1	16,7	2	33,3
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	3	50	3	50
	Уступают в случае равноценного обмена или с колебаниями	2	33,3	2	33,3
	Уступают	1	16,7	1	16,7

Таблица 16.

**Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с
ЗПР к сверстнику с помощью методики экспериментальная ситуация
«Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) до формирующего эксперимента**

Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику	ЭГ1 (n 6)		ЭГ2 (n 6)	
	Абс.	%	Абс.	%
Индифферентный	2	33,3	2	33,3
Предметный	3	50	3	50
Личностный	1	16,7	1	16,7

Таблица 17.

**Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с
ЗПР к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения,
с помощью методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р.
Хузеевой (2009) в экспериментальной группе после формирующего
эксперимента**

Ф.И ребенка	Параметры			Тип межличностн ого отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику
	Степень эмоциональног о вовлечения ребенка в действия сверстника	Эмоциональна я реакция на оценку работы сверстника взрослым	Степень проявления просоциально го поведения	

1	Алина Б.	выраженный интерес	индифферентное	уступает в случае равноценного обмена	предметный
2	Аркадий С.	ярко выраженный интерес	адекватное	уступают	личностный
3	Вячеслав Б.	ярко выраженный интерес	адекватное	уступают	личностный
4	Денис Н.	выраженный интерес	неадекватное	не уступает	индифферентный
5	Сумайа К.	выраженный интерес	неадекватное	не уступает	предметный
6	Тимофей М.	выраженный интерес	адекватное	уступает в случае равноценного обмена	личностный

Таблица 18.

Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику и характер проявления просоциальных форм поведения, с помощью методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента

Параметры	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ (n 6)		ЭГ (n 6)		КГ (n 6)		ЭГ (6)	
		Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Степень эмоционального	Отсутствие интереса	0	0	1	16,7	0	0	0	0
	Слабый интерес	1	16,7	1	16,7	1	16,7	0	0

вовлечения ребенка в действия сверстника	Выраженный интерес	3	50	3	50	3	50	4	66,7
	Ярко выраженный интерес	2	33,3	1	16,7	2	33,3	2	33,3
Эмоциональная реакция на оценку работы сверстника взрослым	Индифферентное	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	16,7
	Неадекватное	3	50	4	66,7	3	50	2	33,3
	Адекватное	2	33,3	1	16,7	2	33,3	3	50
Степень проявления просоциального поведения	Не уступают	3	50	3	50	3	50	2	33,3
	Уступают в случае равноценного обмена или с колебаниями	2	33,3	2	33,3	2	33,3	2	33,3
	Уступают	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3

Таблица 19.

Тип межличностного отношения детей младшего школьного возраста с ЗПР к сверстнику с помощью методики экспериментальная ситуация «Раскраска» Г. Р. Хузеевой (2009) после формирующего эксперимента

Тип межличностного отношения детей старшего дошкольного возраста к сверстнику	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
	КГ(н 6)		ЭГ(н 6)		КГ(н 6)		ЭГ(н 6)	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Индифферентный	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	16,7
Предметный	3	50	4	66,7	3	50	2	33,3
Личностный	2	33,3	1	16,7	2	33,3	3	50

Приложение 5

Таблица 20.

Результаты изучения межличностных отношений у младших школьников с ЗПР по методики «Особенности межличностных отношений» (ОМО) Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2009), во время констатирующего эксперимента

Критерии	Уровни	Испытуемые			
		ЭГ1 (н 6)		ЭГ2(н 6)	
		Абс.	%	Абс.	%
Содержание общения	Деловой мотив	3	50	3	50
	Познавательный мотив	1	16,7	1	16,7
	Личностный мотив	2	33,3	2	33,3
Особенности отношения со сверстниками	отрицательное	4	66,7	4	66,7
	положительное	2	33,3	2	33,3

Широта круга общения	Широкий круг	2	33,3	3	50
	Узкий круг	4	66,7	3	50
Отношение к лидерству, доминированию	Положительное	1	16,7	2	33,3
	Отрицательное	5	83,3	4	66,7
Автономия или подчинение сверстнику	Реакция подчинения	4	66,7	3	50
	Реакция автономии	2	33,3	3	50
Поведение в случае отвержения	Неконструктивные способы	4	66,7	3	50
	Конструктивные способы	2	33,3	3	50
Активность в общении	Активная позиция	2	33,3	3	50
	Пассивная позиция	4	66,7	3	50
Особенности общения со	Сопротивление	1	16,7	1	16,7
	Подчинение	4	66,7	4	66,7
	Сотрудничество	1	16,7	1	16,7

Таблица 21.

Результаты изучения межличностных отношений у младших школьников с ЗПР по методике «Особенности межличностных отношений (ОМО)» Шутца (1958), модификация и критерии анализа для детей Г.Р. Хузеевой (2014), после формирующего эксперимента

Критерии	Уровни	Констатирующий эксперимент				Формирующий эксперимент			
		КГ		ЭГ		КГ		ЭГ	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Содержание общения	Деловой мотив	3	50	3	50	3	50	1	16,7
	Познавательный мотив	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3
	Личностный мотив	2	33,3	2	33,3	2	33,3	3	50

Особенности отношения со сверстниками	отрицательное	4	66,7	4	66,7	4	66,7	2	33,3
	положительное	2	33,3	2	33,3	2	33,3	4	66,7
Широта круга общения	Широкий круг	3	50	2	33,3	3	50	3	50
	Узкий круг	3	50	4	66,7	3	50	3	50
Отношение к лидерству, доминированию	Положительное	2	33,3	1	16,7	2	33,3	3	50
	Отрицательное	4	66,7	5	83,3	4	66,7	3	50
Автономия или подчинение сверстнику	Реакция подчинения	3	50	4	66,7	3	50	3	50
	Реакция автономии	3	50	2	33,3	3	50	3	50
Поведение в случае	Неконструктивные способы	3	50	4	66,7	3	50	2	33,3
	Конструктивные способы	3	50	2	33,3	3	50	4	66,7
Активность в общении	Активная позиция	3	50	2	33,3	3	50	5	83,3
	Пассивная позиция	3	50	4	66,7	3	50	1	16,7
Особенности общения со взрослыми	Сопrotивление	1	16,7	1	16,7	1	16,7	1	16,7
	Подчинение	4	66,7	4	66,7	4	66,7	3	50
	Сотрудничество	1	16,7	1	16,7	1	16,7	2	33,3

Приложение 6

Таблица 22.

Тематика просветительской работы

Тема	Формы проведения
«Понятие коммуникативного развития. Методы и приемы развития коммуникативных компетенций детей младшего школьного возраста с ЗПР»	Семинар-практикум для педагогов первой ступени обучения МБОУ «Средняя школа № 39»
«Искусство общения в коллективе: взаимоотношения между педагогами, социально-психологический комфорт группы»	Семинар-практикум для педагогов первой ступени обучения МБОУ «Средняя школа № 39»
«Повышение профессионального мастерства педагогов» (совершенствование коммуникативных навыков)	Тренинг для педагогов первой ступени обучения

	МБОУ «Средняя школа № 39»
«Детские конфликты: предупреждение и регулирование»	Консультация для классных руководителей
«Учим детей общению»	Мастер-класс для родителей обучающихся
«Стиль семейного воспитания. Как построить оптимальные взаимоотношения с ребенком»	Родительское собрание

Приложение 7

Рекомендации для учителей начальной школы, направленные на организацию гуманных взаимоотношений между детьми

1. Если ребенок забывает речевые этикетные формулы (прощания, приветствия, благодарности), то ему можно вежливо напомнить.
2. Для поддержания желания и совершенствования умения выразить свое настроение предложите детям «Мимическую гимнастику». Дети хмурятся, как осенняя туча, как рассерженный человек; улыбаются, как солнце, как хитрая лиса; пугаются, как заяц, увидевший волка; злятся, как ребенок, у которого отняли мороженое.

3. Для совершенствования умения ясно и четко произносить слова предложите детям изобразить, как бушует море, каким голосом говорит Баба Яга, Золушка и другие сказочные персонажи. Также можно произнести знакомое четверостишие - шепотом, максимально громко, как робот, со скоростью пулеметной очереди, грустно, радостно, удивленно, безразлично.
4. Для развития у школьников умения вести себя в конфликтной ситуации проанализируйте с ними такие ситуации, которые имели место в прошлом опыте детей. Для анализа поведения конфликтовавших детей используйте аналогичное поведение известных детям сказочных персонажей. Если ребенок вел себя по отношению к другому очень жестоко, то его поведение можно сравнить с поведением Карабаса-Барабаса, Бармалея и т.д.
5. Для развития у детей эмпатии и эмпатийного поведения предложите им участие в кукольном спектакле, драматизации сказок, басен то в качестве зрителей, то в качестве актеров (происходит сближение с персонажем; свободный выбор и ролевое изображение помогает ребенку глубоко понять художественное произведение).

Рекомендации для родителей с целью совершенствования собственных умений общения

«Воспитывать не значит говорить детям хорошие слова, наставлять и назидать их, а, прежде всего, самому жить по-человечески. Кто хочет исполнить свой долг относительно детей, тот должен начать воспитание с самого себя», - писал *А.Н. Острогорский*.

1. Развитие умений устанавливать контакт. Обращение по имени, улыбка, зрительный контакт, комплимент.

2. Развитие умения слушать. Лучший собеседник не тот, кто умеет хорошо говорить, а тот, кто умеет хорошо слушать. Не забывайте, что люди склонны слышать другого только после того, как выслушают их.

3. Развитие речевых умений. Употребление речевых этикетных формул приветствия, прощания, благодарности; отсутствие в речи неэтичных выражений.

4. Развитие умения вести себя в конфликтной ситуации. Конфликт в семье отрицательно сказывается на психике ребенка, поэтому запомните следующие правила:

- ребенок не должен видеть родителей ссорящимися;
- не затягивайте ваши ссоры, ибо это создает в семье длительный эмоциональный дискомфорт для детей;
- если ссора вспыхнула, ни в коем случае не втягивайте в нее ребенка в качестве свидетеля;
- под «горячую руку» не формируйте у ребенка плохое представление друг о друге, например: «Вот полюбуйся, Володя, какой у тебя отец»;
- умейте вовремя поставить точку и овладеть собой в процессе ссоры; помните: если даже вы остынете и помиритесь, то ребенок еще долго будет переживать.

Правила поведения в процессе общения с детьми

1. Дайте понять вашему ребенку, что вы его принимаете таким, какой он есть. Старайтесь употреблять такие выражения: «Ты самый любимый», «Мы любим, понимаем, надеемся на тебя», «Я тебя люблю любого», «Какое счастье, что ты у нас есть».

2. Обратите свое внимание на то, что родители, которые говорят одно, а делают другое, со временем испытывают на себе неуважение со стороны детей.

3. Прежде чем начать общаться с вашим ребенком, постарайтесь занять такое положение, чтобы видеть его глаза. В большинстве случаев вам придется садиться на корточки.

4. В общении с ребенком уделяйте большое внимание невербальному (неречевому) общению. Так, вместо того, чтобы категорично сказать слово «нельзя», попробуйте использовать едва заметный жест, взгляд или мимику.

Сказать, ничего не говоря, - это высочайшее искусство воспитания, которое свидетельствует об истинном и глубоком контакте между родителями и детьми.

5. Стремитесь проявлять полную заинтересованность к ребенку в процессе общения. Подчеркивайте это кивком, восклицаниями. Слушая его, не отвлекайтесь. Предоставляйте ему время для высказывания, не торопите его и не подчеркивайте своим внешним видом, что это уже вам неинтересно.

6. Не говорите своему ребенку того, чего бы вы ему на самом деле не желали. Помните, что многие из тех установок, которые они получают от вас, в дальнейшем определяет их поведение.

7. Не допускайте, чтобы ваш ребенок находился наедине со своими переживаниями. Найдите время и обратитесь к нему: «Я вижу, что тебя что-то беспокоит», «Я вижу, что тебя кто-то огорчил», «Расскажи мне, что с тобой...»

8. Старайтесь адекватно реагировать на проступки детей.

9. Старайтесь не употреблять в речи такие фразы, которые надолго остаются в сознании ребенка: «Я сейчас занят(а)...», «Сколько раз я тебе говорила!».