

Министерство образования и науки Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра социальной психологии

Голещихина Татьяна Николаевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ
ЗДОРОВЬЯ С ПОМОЩЬЮ ЗАНЯТИЙ С ЭЛЕМЕНТАМИ
ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Направление 44.04.02 Психолого – педагогическое образование

Магистерская программа Практическая психология в образовании

Допущен к защите

Заведующий кафедрой
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

 18.12.15.


Руководитель магистерской
программы

д.пс.н., профессор Селезнёва Н.Т.


 18/12/15

Научный руководитель

к. пс.н., доцент Мияллер О.М.

 18.12.15

Студент Голещихина Т.Н.

 18.12.15.

Красноярск 2015

Содержание

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Теоретическое обоснование задачи развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 14 |
| 1.1. Проблема развития коммуникативных умений детей в психолого-педагогических исследованиях..... | 14 |
| 1.2. Особенности развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 26 |
| 1.3. Возможности театрализованной деятельности для развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья | 35 |
| Выводы по Главе 1..... | 47 |
| Глава 2. Экспериментальное исследование развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья с помощью занятий с элементами театрализованной деятельности | 49 |
| 2.1. Организация и методы исследования..... | 49 |
| 2.2. Результаты исследования развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья..... | 54 |
| 2.3. Анализ результатов развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья | 67 |
| Выводы по Главе 2..... | 83 |
| Заключение..... | 87 |
| Список использованных источников и литературы..... | 89 |
| Приложения | |

Введение

Современная социокультурная обстановка в России характеризуется значительными структурными изменениями, связанными с глобальными процессами усовершенствования, имеющими долгосрочный характер. Сегодня, когда перестают существовать многие из механизмов упорядочения социокультурной жизни страны, а новые еще не сформированы, обостряются задачи наименее защищенных групп населения. Среди них люди с ограниченными возможностями здоровья занимают одно из ведущих мест.

На сегодняшний день психолого-педагогическая помощь обеспечивает данные для становления и обучения детей с ограничениями в физическом, психическом и речевом становлении, вероятность их социализации, создает основу для образования полноценной личности школьника. Впрочем, до настоящего времени отсутствуют научные исследования, рассматривающие вопросы становления коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих разный опыт проживания с инвалидностью и недостатки в виде физических ограничений, скажем, - детского церебрального паралича и задержки умственного становления. Для данной группы детей помимо физических и психических недостатков характерны нарушение речи, низкая способность к языковому общению.

С точки зрения лингвистов, существует довольно тесная связь между языковой и коммуникативной способностью. В данном случае можно предположить, что при низком уровне развития языковой способности, скажем, при заикании либо общем недоразвитии речи, будет отслеживаться недостаточность коммуникативной способности. Таким образом, значимость задачи становления коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья очевидна.

Коммуникация - это ключевой компонент и механизм полноценной социокультурной жизни, общественного взаимодействия, информационных

обменов между людьми. Коммуникативные барьеры, характерные для детей с ограниченными возможностями здоровья, являются следствием физических ограничений, защитной самоизоляции, выпадения из коллектива, недобора нужной информации и мешают их доступу к общественно важной информации, ограничивая поле их личностной самореализации и социализации. Следственно правомерно заявление о том, что формирование типичных для возраста и социального уровня коммуникаций является одной из особо востребованных задач.

Продолжительное время задача становления коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья не имела никаких научных решений, подходов, разработок. Определенный положительный опыт был собран в научном изучении задачи становления коммуникативной деятельности детей с нарушением зрения, слуха, ее особенностей, становления коммуникативной компетенции, условий становления общения и межличностных отношений (Т. П. Абакирова, И. Р. Алтунина, Г. Б. Вершинина, А. Л. Галин, Е. Н. Зайцева, А. А. Ларин, Р. А. Максимова, Л. Г. Соловьева, И. В. Соломатина, И. В. Корнилова, Т. А. Шалюгина). Вместе с тем, пока не решены фундаментальные вопросы, связанные с раскрытием психологической сущности коммуникативных задач детей с ограниченными возможностями здоровья, обнаружением факторов, влияющих на становление коммуникативных умений данной категории детей. В этой обстановке и появился острый ученый интерес к становлению коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья, как важнейших, приобретаемых ими и помогающих им быть полноценными членами социума.

Актуальность научного исследования заключается в противоречии между необходимостью активной деятельности ребенка в обществе и имеющимися ограничениями в общении у данной категории детей.

Социально-психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья важна не только сама по себе. Она значима как средство интеграции данной категории детей в общество, как механизм создания равных условий людям с ограниченными возможностями здоровья, для того, чтобы быть социально-активным. Театрализованная деятельность детей с ограниченными возможностями здоровья является новой формой социально-психологической реабилитации.

Характеризуя состояние разработанности задачи научных исследований, следует подчеркнуть тот факт, что театрализованная деятельность не случайно включена в многоплановый процесс социально-психологической реабилитации и выступает как одна из особенно оптимальных форм, содействующей становлению коммуникативных умений у данной категории детей.

В научном исследовании психолого-педагогических условий и механизмов социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, где душевно-творческое становление составляет независимую линию их личностного становления, вопрос о психологической и педагогической роли сценической деятельности как средства становления коммуникативных умений и активации душевно-творческих сил у данной категории детей, фактически не проработан. Доля научных исследований, обращенных к определенным видам творческой деятельности в работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья - деятельности, имеющей фундаментальное значение в становлении базовой культуры личности школьника данной категории детей, все еще невелика. К тому же, реализация психосоциального потенциала сценического действия (именно как социально-творческой компоненты деятельности в становлении умений общения детей с ограниченными возможностями здоровья) в целом процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья не исследовалась.

Вместе с тем следует подметить, что применение театрализованной деятельности в становлении коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья пока не стало предметом фундаментальных научных исследований. Существует раздробленность научных исследований по данной теме, недочеты целостного понимания проблемы. В этой обстановке и появился ученый интерес к становлению коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья, как важнейших, приобретаемых ими и помогающих им быть полноценными членами социума.

Все вышесказанное обусловило выбор темы научные исследования: «Развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья с помощью занятий с элементами театрализованной деятельности».

Проблема: Развивают ли коммуникативные умения младших школьников детей с ОВЗ занятия с элементами театрализованной деятельности?

Противоречия в нашем исследовании заключаются в следующем:

1) Социальное: Согласно Закону об образовании требования к коммуникативным умениям младших школьников заключаются только в необходимости, однако закон не прописывает требования к её развитию.

2) Психологическое: развитие коммуникативных умений предполагает определённый уровень развития мотивации общения, а на уроке, как правило, ученик отвечает на вопросы учителя, что нельзя назвать действительным общением.

3) Педагогическое противоречие заключается в том, что учителя не могут включить в процесс общения всех школьников на уроке, т.к. общение школьников не достаточно развито и складывается только из односложных предложений. Однако в современной ситуации необходимость в развитии

коммуникативных умений есть, а учителя не имеют подготовки в данном вопросе.

Объект исследования: коммуникативные умения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Предмет исследования: развитие коммуникативных умений младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Цель исследования: Выявление влияния занятий с элементами театрализованной деятельности на развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Гипотеза исследования заключается в том, что занятия с элементами театрализованной деятельности будут положительно влиять на развитие компонентов коммуникативных умений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в частности таких, как контактность, владение элементарными средствами общения, умение выразить своё мнение по поводу объекта общения.

Задачи:

1. Проанализировать литературу по проблеме коммуникативных умений в младшем школьном возрасте и определить место и роль коммуникативных умений в процессе общения.

2. Провести теоретический анализ научных трудов по проблеме развития коммуникативных умений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

3. Разработать модель развития коммуникативных умений младших школьников с ОВЗ элементами театрализованной деятельности.

4. Провести эмпирическое исследование по проблеме развития коммуникативных умений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

5. Предложить рекомендации по внедрению программы развития коммуникативных умений средствами театрализованной деятельности в общеобразовательную программу.

Методологическая основа:

В качестве основы нашего исследования были использованы многочисленные работы как отечественных, так и зарубежных авторов, посвященные изучению роли общения в развитии личности ребенка: Л.И. Божович, В.Н. Белкиной, Л.Н. Галигузовой, Ю.Б. Гиппенрейтер, Р.И. Деревянко, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, О.О. Папир, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина и др.

В соответствии с исследованиями, проведенными в рамках деятельностного подхода, методология которого разрабатывалась в трудах отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), общение рассматривается нами как деятельность, в структуре которой выделяется (помимо остальных уровней) уровень коммуникативных умений.

В основу нашего исследования положена также концепция универсальных учебных действий, в рамках которой рассматривается проблема развития коммуникативных умений младших школьников. Данная концепция разработана группой авторов: А.Г. Асмоловым, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, Н.Г. Салминой и С.В. Молчановым под руководством А.Г. Асмолова, на основании теоретических положений о роли общения в психическом развитии ребенка Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др.

В рамках исследования проводился анализ работ, посвященных изучению особенностей общения детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, рассматриваемых Э.М. Александровской, Б.Н. Алмазовым, С.А. Беличевой, которые рассматривают их как несоответствия психофизиологического и социопсихологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения.

В исследовании также были учтены возрастные новообразования обучающихся младшего школьного возраста, ведущие потребности и понимание ими целей учебной деятельности (Н.П. Ансимова, В.Н. Белкина, Д.Б. Дмитриев, Е.В. Карпова, И.И. Кондратьева, М.В. Матюхина, Н.В. Нижегородцева, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.).

Для реализации поставленных задач был использован комплекс методов научного исследования:

1) Теоретический анализ и обобщение философской и психолого - педагогической литературы, посвященной изучению коммуникативного поведения детей, исследованию общения в отечественной психологии с позиции деятельностного подхода.

2) Опросные методы: анкетирование с целью выявления уровня развития коммуникативных умений.

3) Диагностические методы: Анкета для оценки коммуникативных и организаторских способностей (КОС), предложенная Б.А. Федоришиным. Для диагностики общительности применялась «Методика исследования общительности как зависимости личности школьника» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой. Методика Г.А. Цукерман - Задание «Кто прав?»

4) Математико - статистические методы анализа и обработки эмпирических данных: определение значимости различий по U - критерию Манна - Уитни, корреляционный анализ показателей по ранговому коэффициенту корреляции Спирмена. Расчеты проводились с помощью прикладной компьютерной программы Statgraphics Plus v.2.1.

Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных теоретических положений, использованием совокупности теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных поставленным целям задачам; логикой построения исследования; достаточностью выборки для

получения достоверных результатов; сочетанием количественного и качественного анализа материалов с использованием статистических методов обработки полученных данных.

Экспериментальной базой исследования выступила «Железнодорожная санаторная школа». Объем выборки составил 63 человека, подвергшихся констатирующему эксперименту.

Экспериментальная группа: 46 учащихся

1 «А», 1 «Б» -18 учащихся (10 – девочек, 8 – мальчиков)

3 «А», 3 «Б» - 28 учащихся (12 – девочек, 16 – мальчиков)

Контрольная группа: 17 учащихся

1 «В» -9 учащихся (3 – девочек, 6 – мальчиков)

3 «В» - 8 учащихся (3 – девочек, 5 – мальчиков)

Теоретическая значимость: В результате исследования была подтверждена концепция о возможности развития коммуникативных умений элементами театрализованной деятельности. В научном исследовании уточнено представление «коммуникативные умения», раскрыта психологическая сущность коммуникативных задач детей с ограниченными возможностями здоровья, выявлены факторы, влияющие на становление коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья; выделены особенности становления коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья; теоретически обоснована вероятность становления коммуникативных умений средствами театрализованной деятельности, теоретически обоснованы психолого-педагогические данные применения театрализованной деятельности, содействующие развитию коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья.

Практическая значимость: составленная в ходе исследования программа по развитию коммуникативных умений младших школьников с ОВЗ элементами театрализованной деятельности используется в Краевом

государственном бюджетном оздоровительном образовательного учреждении санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении «Железнодорожная санаторная школа». Материалы, результаты и выводы, полученные в ходе диссертационного исследования, используются в учебно - воспитательном процессе, что дает положительный результат, чем подтверждает свою значимость. А также программа может быть предложена для использования в общеобразовательных учреждениях.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Анализ литературы позволил представить коммуникативные умения личности как важный компонент процесса общения наряду с такими компонентами, как когнитивный (понимание других людей) и эмоциональный (эмпатия), а также с мотивацией общения. Все эти компоненты процесса общения взаимосвязаны.

2. Развитие когнитивных умений младших школьников с ОВЗ не обеспечиваются учебной деятельностью. Необходимы дополнительные занятия, которые позволили бы всем участникам включаться в полноценное непосредственное общение. Такую возможность может представить внеурочная театрализованная деятельность.

3. Модель развития коммуникативных умений младших школьников с ОВЗ элементами театрализованной деятельности предполагает включение детей с ОВЗ в театральные-игровые действия, выполнение которых способствуют развитию коммуникативных умений, что приводит к развитию других компонентов процесса общения: мотивации общения, когнитивного и эмоционального компонентов. В свою очередь, развитие мотивации, когнитивного и эмоционального компонентов общения оказывают влияние на дальнейшее развитие коммуникативных умений.

4. Дополнительные занятия с элементами театрализованной деятельности у младших школьников с ОВЗ оказывают значимое влияние на развитие у обучающихся таких коммуникативных умений, как контактность,

владение элементарными средствами общения, умение выразить своё мнение по поводу объекта общения.

Структура и объем диссертации.

Структура диссертации отражает общую логику исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений. Основной текст диссертации составляет 95 страниц печатного текста, иллюстрирован 4 таблицами, 24 рисунками, 9 приложениями. Библиографический список содержит 70 наименований.

Глава 1. Теоретическое обоснование задачи развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья

1.1. Проблема развития коммуникативных умений детей в психолого-педагогических исследованиях

Улучшение школьного образования в качестве принципиальной составляющей полагает гуманизацию каждой группы отношений: ребенок - ребенок, ребенок - воспитатель, ребенок - родители и т.д. Переход к системе образования центрированной на ребенке, делает задачи культивирования человеческого превосходства, сохранности здоровья первоочередными. Решаются они, в конце концов, в процессе общения - это сегодня вероятность уцелеть человеку: сберечь свое здоровье, свою психическую полноценность, обеспечить вероятность становления.

Исследователи проблем общения обращают внимание, что оно служит установлению общности между людьми, регулирует их совместную действие, является инструментом знания и основой сознания для отдельного человека, служит самоопределению личности школьника, без чего человек выпал бы из совместной деятельности и оказался бы вне общества потеряннным и беззащитным.

Научное положение о решающей роли общения в психическом становлении ребенка было выдвинуто и разрабатывалось Л.С. Выготским, тот, что многократно подчеркивал, что «психологическая природа человека представляет общность человеческих отношений, перенесенных вовнутрь и ставших функциями личности школьника и формами ее конструкции». В работах Л.С. Выготского обозначена связь и взаимозависимость отношений «ребенок - ребенок» и «ребенок - взрослый» в психическом становлении детей: «Ребенок в состоянии с поддержкой подражания в коллективной

деятельности под начальством взрослых сделать значительно больше и, притом, сделать с пониманием, независимо»¹.

Как отмечается М.И. Лисиной, о решающей роли общения говорят как минимум три группы факторов: положение детей - «маугли»; исследование природы и причин госпитализма; прямое обнаружение влияния общения на психологическое становление в формирующих экспериментах. Ребенок «становится человеком, только присваивая социально - исторический навык общества в процессе общения со старшими по общению людьми, живыми носителями его. Общение - условие и наиважнейший фактор психического становления ребенка». Общение - взаимодействие 2-х (либо больше) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения всеобщего итога. Предмет общения - иной человек, компаньон по общению как субъект. Необходимость в общении состоит в тяготении человека к знанию и оценке других людей, а через них и с их поддержкой - к самопознанию и самооценке.

Коммуникативные знания являются средством осуществления речевого общения.

Философский энциклопедический словарь определяет коммуникацию (от латинского *communiko*) - обмен мыслями, сведениями, идеями. Либо как передача того либо другого оглавления от одного сознания - коллективного либо индивидуального - иному посредством знаков, зафиксированных на физических носителях². Таким образом, коммуникация полагает применение знаково-символических средств, присутствие которых в общении и взаимоотношениях непременно.

Коммуникативные мотивы - то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения обязаны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради умения и знания и оценки которых данный индивид

¹ Выготский Л.С. Проблемы психического развития ребенка. [Текст] // Хрестоматия по психологии. – М., 1977.

² Философский энциклопедический словарь [Текст] / Под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. - М.: Сов. Энциклопедия, 1983. - 836 с.

вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих. Действия общения - единица коммуникативной деятельности, целостный акт адресованный иному человеку и направленный на него как на свой объект. Две основные категории действий общения - инициативные акты и ответные действия. Задачи общения - цель, на достижение которой в данных определенных условиях направлены многообразные действия, делаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой. Средства общения - это операции, с поддержкой которых осуществляются и действия общения. Продукты общения - образования физического и духовного характера, создающиеся в результате общения.

По словам М.И. Лисиной, подход к общению как деятельности имеет ряд превосходств по сопоставлению с рассмотрением его как специального рода поведения, либо взаимодействия, либо общности условных реакций человека на сигналы, поступающие от иного лица: «И филогенетическое и онтогенетическое становление перестает сводиться к умножению коммуникативных операций либо к происхождению новых средств обмена информацией и осуществления контактов: наоборот, сами перемены этого рода получают свое адекватное трактование через реформирование потребностей и мотивов общения»³.

А.Н. Леонтьевым предложена концептуальная конструкция деятельности: действие - действие - операция. Исходя из этого коммуникативные умения и знания в педагогике и психологии рассматриваются как операциональный ее компонент⁴.

М.И. Лисина, А.Г. Рузская выделяют ступенчато сменяющие друг друга формы общения детей со сверстниками - эмоционально-фактическая, ситуативно-деловая, внеситуативно-деловая, всякая из которых характеризуется определенными параметрами (содержанием потребности в

³ Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – М., 1997.

⁴ Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина.: Питер; СПб.; 2009.

общении, ведущим мотивом, основными средствами общения). Форма общения характеризует метаморфозы обстоятельной стороны коммуникативной деятельности младших школьников, обусловленные становлением жизнедеятельности ребенка. Нарастает отделенность общения от других типов взаимодействия школьника с детьми, целенаправленность его активности только на сверстника как субъекта, внеситуативность общения, восприимчивость к воздействиям ровесника, эластичность в контактах с ним и важность общения с равным партнером среди других видов взаимодействия с ним.

В научном исследовании Р.К. Терещук определяются параметры коммуникативной деятельности школьников. Социальная восприимчивость - способность ребенка воспринимать влияние партнеров по общению и реагировать на них. Коммуникативная инициатива состоит в его способности обращаться к партнеру по своей инициативе, желая склонить его к общению, перестроить контакты либо их перестать. Эмоциональное отношение складывается по отдельности к всякому ребенку, в зависимости от навыка взаимодействия с ним и характеризует степень расположения и оттенки отношения.

Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова, исследуя общение детей со сверстниками, выделили характерные особенности их контактов. Так, авторами отмечается, что первая отличительная специфика контактов со сверстниками - яркая активное общение⁵. Разговоры детей со взрослыми протекают больше спокойно, без лишних экспрессий, тогда как разговоры со сверстниками сопровождаются крутыми интонациями, криком, кривляньями, хохотом. В общении младших школьников отслеживается примерно в десять раз большее экспрессивно-мимических проявлений и подчеркнута ярких, эмоциональных интонаций от ясно выраженного негодования до безумной

⁵ Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М.: ВЛАДОС, 2005.

радости. Вторая специфика контактов младших школьников состоит в нестандартности детских высказываний, общепризнанных фраз и речевых циклов. Разговаривая друг с другом, дети применяют непредвиденные, непредвиденные слова, сочетания слов и звуков, фразы, тем самым проявляя свою индивидуальность и творческую автономность. Третья отличительная специфика общения младших школьников - преимущество инициативных высказываний над ответными. Следственно беседы не получается: дети перебивают друг друга, всякий говорит о своем, не слушая собеседника, тогда как инициативу и предложения взрослого ребенок неизменно поддерживает, усердствует ответить на вопросы взрослого, продолжить начатый разговор, выбирает слушать, чем говорить сам. Четвертая отличительная специфика - богатство назначения и функций общения. Общение со сверстниками гораздо богаче: тут и управление действиями собеседника (показать как в данном случае можно и как невозможно делать), и контроль его действий (своевременно сделать примечание), навязывание собственных примеров (принудить сделать именно так), и совместная игра (совместно решить как будем играть), и непрерывное сравнение с собой (я так могу, а ты?). Общаясь со сверстниками, по словам авторов, ребенок овладевает такими коммуникативными умениями и знаниями как умение и знание притворствовать, выражать обиду (умышленно не примечать, не отвечать), фантазировать (придумывать что-то необыкновенное, нереальное). Таким образом, в общении со взрослыми ребенок учится говорить и знать как нужно слушать и понимать иного, усваивать новые познания, а в общении со сверстниками - выражать себя, руководить иным, вступать в многообразные отношения. Младший школьный возраст является сензитивным периодом становления общения, которое обеспечивается при условии целеустремленного образования коммуникативных умений и знаний.

В педагогике и психологии становление личности школьника рассматривается как процесс освоения социально выработанного соумения и знания - социального навыка (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.). Значительной частью этого Социально-исторического навыка, подлежащего усвоению являются умения и знания, нужные для осуществления исторически сложившихся видов деятельности: игровые, умственные, трудовые, коммуникативные и др.

Умения и знания являются одной из самых главных категорий педагогики и психологии. Отечественные психологи исходят из основных расположений психологической доктрины деятельности, в соответствии с которой умения и знания - это отдельные акты, компоненты деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн). В определении представления «умение» нет солидарности суждений исследователей. Умением называют и самый элементарный уровень выполнения действий, и мастерство человека в данном виде деятельности. Одни ученые рассматривают умение как незавершенный навык, а навык как действие, выполняющееся на больше высоком уровне развития (Е.Н. Кабанова - Меллер, К.Н. Корнилов, А.М. Левитов и др.). В научные исследования других ученых умение представляется как подготовленность исполнять действие (З.И. Ходжава, Е.И. Прытко, К.К. Платонов). Ф.Н. Гоноболин, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин трактуют умение как систему взаимосвязанных действий, К.К. Платонов определяет умение как высшее человеческое качество, образование которого является целью педагогического процесса, его заключением; Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер. М.И. Скаткин - как метод восприятия и переработки информации; Ю.К. Бабанский. А.Е. Дмитриев, В.А. Крутецкий, А.А. Люблинская, И.Т. Огородников - как сознательное владение методом действия на основе знания. Представление об умении как способности исполнять определенное действие свойственно для А.Г. Ковалева, В.Н. Мясищева, Н.В. Кузьминой, Е.А. Милеряна. В научные

исследованиях А.Е. Дмитриева, С.И. Кисельгофа, А.Н. Леонтьева, В.А. Сластенина умения характеризуются как творческие действия, выполняющиеся в новых условиях.

В психолого-педагогической литературе встречаются различные определения коммуникативных умений. Е.В. Семенова определяет коммуникативные умения как «качества субъекта общения, разрешающие ему осуществлять педагогическое общение на оптимально высоком профессиональном уровне развития»; О.И. Киличенко называет коммуникативные умения «составным структурным компонентом личности педагога, выражающим способность педагога руководить общением детей и своими взаимоотношениями с ними»; Н.М. Косова называет их способностью руководить своей деятельностью в условиях решения коммуникативных задач; В.Д. Ширшов понимает их как комплекс коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и утилитарной подготовленности личности и разрешающих творчески применять коммуникативные умения и умения для точного и полного отражения и реформирования реальности.

В трактовке С.Л. Рубинштейна Б. Теплова коммуникативные умения и знания воспринимаются как отражение коммуникативной способности. Они утверждают, что коммуникативная способность имеет социально историческое происхождение, она проявляется, формируется и совершенствуется в утилитарном общении, отражается в коммуникативных навыках, умениях и знаниях, а исключительно ясно в быстроте и успешности получения соответствующих познаний, умений и знаний.

А.В. Мудрик в основу систематизации кладет умение ориентироваться в партнерах, обстановках, видах деятельности и выделяет в качестве основных для овладения старшими школьниками:

а) умение ориентироваться в партнерах - непредвзято воспринимать окружающих людей - понимать их настроения, характер, читать экспрессию

их поведения, давать окружающим положительную оценку, находить верный жанр и тон общения;

б) умение ориентироваться в обстановках общения - знать правила общения, устанавливать контакты, входить в теснее имеющуюся обстановку;

в) умение сотрудничать в различных видах деятельности - совместно ставить цели, планировать пути их достижения, коллективно исполнять, исследовать и оценивать достигнутое.

Крупнейший интерес для нас представляют научные исследования по образованию коммуникативных умений и знаний младших школьников. Опора на данные научные исследования поможет нам в определении направлений образования коммуникативных умений и знаний младших школьников, в определении их конструкции и оглавления.

В данном смысле обращают на себя внимание работа Л.Р. Мунировой. В научном исследовании отмечается, что методологической основой определения коммуникативных умений в большинстве случаев является психологический аспект. Коммуникативные умения рассматриваются в границах всеобщей теории умений и теории коммуникативной деятельности во связи. Опираясь на теорию А.Е. Дмитриева, автор рассматривает коммуникативные умения как структурные элементы общеучебных умений и коммуникативной деятельности.

В педагогике господствует точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Ружской, согласно которой общение и коммуникация рассматриваются как синонимы. Авторы обращают внимание, что становление общения школьников как со сверстником, так и со взрослым, предстает как процесс изменений конструкции коммуникации.

М.И. Лисина делает акцент на то, что общение для ребенка - это «активные действия», с поддержкой которых ребенок старается передать другим и получить от них определенную информацию, установить с окружающими нужные ему эмоционально окрашенные отношения и

согласовывать свои действия с окружающими, удовлетворять свои физические и характерственные потребности. Она выделяет в сфере общения со взрослыми экспрессивно-мимические, предметно-действенные и речевые средства, появляющиеся ступенчато, с существенными промежутками.

Л.Р. Мунирова предлагает следующую систематизацию коммуникативных умений и знаний⁶:

1. Группа информационно-коммуникативных умений и знаний состоит из:

- умений и знаний вступать в процесс общения (выражать просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, почтительного обращения, дружелюбного разговора);

- умений и знаний ориентироваться в партнерах, обстановках общения (начать разговор со приятелем и неизвестным человеком, соблюдать правила культуры общения в отношениях с товарищами, взрослыми);

- умений и знаний соотносить средства вербального и невербального общения (употреблять слова и знаки вежливости, эмоционально и обстоятельно выражать мысли, применяя жесты, мимику).

2. Группа регуляционно-коммуникативных умений и знаний состоит из:

- умений и знаний согласовывать свои действия, суждения, установки с потребностями своих товарищей по общению;

- умений и знаний доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься;

-умений и знаний использовать свои индивидуальные умения и знания при решении совместных задач (применять речь, музыку, движения, графическую коммуникацию для выполнения заданий с всеобщей целью);

⁶ Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: Дис. ... канд. пед. Наук [текст]: Л.Р. Мунирова. - М., 1993. - 205 с.

- умений и знаний оценить итоги совместного общения (оценить себя и других скептически, рассматривать индивидуальный взнос всякого в общение, обговаривать, понимать итоги общения, принимать верные решения, выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценить соответствие вербального поведения невербальному, помогает ли это вовлечению других партнеров по общению).

3. Группа аффективно-коммуникативных умений и знаний базируется на умениях и знаниях:

- делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению;

- проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, опеку к партнерам по общению;

- оценивать эмоциональное поведение друг друга.

Значительный вклад в разработку теории коммуникативных умений и знаний как фактора психологической готовности к школе внесла М.Г. Маркина⁷. Она разработала показатели коммуникативной готовности к школьному обучению и знаки их проявления, в качестве которых выделены коммуникативные умения и знания:

1. Способность к конструктивному ведению диалога:

- умение и знание слушать собеседника и адекватно понимать толк его высказывания;

- умение и знание находить возражения и слабые места в рассуждениях собеседника и подвергать их конструктивному обсуждению;

- умение и знание воплощать собственную мысль в форму логически стройного обобщающего мнения, доступного для восприятия окружающих.

2. Адекватность ориентировки в коммуникативном пространстве:

- умение и знание конструировать образ «Я» на основе согласования собственных и чужих представлений о себе;

⁷ Маркина, М.Г. Формирование коммуникативной готовности детей к обучению в школе [текст]: дис. . канд. пед. наук / М.Г. Маркина. Одесса, 1991.-179 с.

- умение и знание создавать «образ собеседника» по коммуникации;
- умение и знание адекватно воспринимать сущность определенного взаимодействия.

3. Компетентность в моделировании акта межличностного взаимодействия:

- умение и знание находить тему и планировать ход будущего общения;
- умение и знание проектировать адекватные средства общения и реализовывать их на практике;
- умение и знание избегать конфликтов в общении и связанные с ними эмоционально-психологические напряжения.

По словам Л.А. Дубиной, коммуникативные умения и знания младшего школьника включают⁸:

- умение и знание сотрудничать;
- умение и знание воспринимать и понимать (перерабатывать информацию);
- слушать и слышать;
- говорить самому.

О.Н. Сомкова определяет коммуникативные умения и знания детей как владение конструктивными методами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, «умение и знание общаться и посредством общения удачно решать возникающие игровые, познавательные, бытовые и творческие задачи»⁹. К коммуникативным она относит следующие умения и знания:

1. Речевые умение и знание слушать собеседника и положительно понимать его мысль, формулировать в результате свое мнение, задавать вопросы, положительно выражать мысль посредством языка, менять следом

⁸ Дубина, Л.А. Коммуникативная компетентность школьников [Текст]: сборник игр и упражнений / Л.А. Дубина. – М.: Книголюб, 2006. – 64 с.

⁹ Сомкова, О. Программа «Успех». Образовательная область «Коммуникация» [Текст] / О. Сомкова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 22-33.

за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия, поддерживать эмоциональный тон общения, следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли, слушать свою речь и контролировать ее нормативность, при необходимости вносить изменения.

2. Невербальные умения и знания: уместное применение мимики, жестов, поз; умение и знание понимать эмоции собеседника.

3. Правила речевого этикета: умение и знание вступать в разговор (когда и как начать его со знакомыми и неизвестными людьми); способность поддерживать и завершать общение (слышать и слушать, проявлять инициативу, переспрашивать, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение к предмету разговора, сопоставлять, приводить примеры, перечить, оценивать); применять формы обращения к собеседнику (знакомство, приветствие, приглашение к разговору, привлечение внимания, просьба, согласие и отказ, претензия и сочувствие, одобрение, поздравление, признательность, прощание)

Коммуникативные умения и знания включает в себя:

- желание вступать в контакт с окружающими («Я хочу»);
- умение и знание организовать общение («Я умею»), характеризующееся, в свою очередь, умением и знанием слушать собеседника, эмоционально сопереживать, решать конфликтные обстановки;
- умение и знание норм и правил, каким нужно следовать при общении с окружающими («Я знаю»)¹⁰.

К основным коммуникативным умениям и знаниям М.М. Алексеева и М.И. Яшина относят: активность в общении, умение и знание слушать и понимать речь, умение и знание строить общение с учетом обстановки, умение и знание легко входить в контакт с детьми и педагогом, ясно и ступенчато выражать свои мысли, умение и знание пользоваться формами речевого этикета.

¹⁰ Ключева, Н. В. Учим детей общению [Текст] / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 237 с.

В качестве краткого итога вышесказанному, можно сказать, что, невзирая на разные трактовки представления «коммуникативные умения и знания», встречающиеся в психолого-педагогической литературе, их объединяет фактическая целенаправленность и указание на те либо иные компоненты общения: умение и знание своевременно вступать в диалог и завершать его, применяя речевые циклы для установления контакта, поддерживать и завершать диалог, умение и знание отвечать на вопросы, задавать вопросы в ходе диалога, слушать собеседника.

Таковы основные подходы отечественных педагогов и психологов. Как видно из их колляции, коммуникативные умения и знания воспринимаются как индивидуальные качества либо структурные компоненты личности школьника ребенка, тесно связанные с речевой деятельностью.

1.2. Особенности развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья

В последние годы в науке все чаще стали обращаться к проблеме образования культуры общения младших школьников. Существуют абсолютно адекватные объяснения этому факту. В первую очередь это связано с определенными требованиями к современному человеку изменяющегося социума. В новых условиях возникли современные возможности, а основное, спросы в образовании людей нового типа свободных, думающих, деятельных. Помимо того, культура общения выступает комбинированный частью всеобщей культуры человека, во все времена высоко ценилась в обществе и считалась показателем интеллигентности и образованности. Следственно коммуникативную культуру нужно рассматривать как неотделимую часть общекультурной компетенции младшего школьника. Образование коммуникативных умений и знаний у младших школьников - одна из важнейших задач современного

образования. В современной методике сегодня обширно применяется термин «коммуникативная компетентность», т.е. индивидуальная способность человека организовать свою речевую действие, применяя языковые средства в соответствии с определенной обстановкой общения. Коммуникативная компетенция - одна из важнейших колляций языковой личности школьника¹¹.

Речь - это средство умственного становления человека, его активной адаптации и социализации, следственно главнейшим аспектом психического становления детей является их речевая активность. Как показывают итоги научных исследований психологов, дидактов, одной из распространенных причин неуспеваемости учащихся начальных классов являются несформированность речевой культуры, коммуникативных умений, что неоднократно затрудняют овладение положительным чтением и грамотным письмом и влияют на общекультурный уровень их становления, на дотижения в учении в совокупности.

Культура общения (коммуникативная культура) представляет собой общность личностных коммуникативных качеств и коммуникативных умений и знаний, которая характеризуется наличием коммуникативного идеала, знанием норм и правил общения, ценностным отношением к людям, собственным коммуникативных качеств и умением и знанием обладать обстановкой, в которой происходит акт коммуникации.

Помимо того, культура общения полагает образование умений использовать речевой этикет. Она обогащает речь человека такими словами, циклами, конструкциями, которые нужны в повседневном общении людей (формы приветствия, прощания, благодарности, извинения и т.д.).

Культурно-этическое воспитание детей предусматривает собой процесс становления коммуникативных способностей ребенка, что, в свою очередь,

¹¹ Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. - 1992. - № 1. - С. 22 - 33.

полагает его способность в различных обстановках общения результативно осуществлять речевую действие, т.е. уметь говорить и слушать¹².

Динамическое обновление, реформирование в разных областях жизнедеятельности людей, кардинальные трансформации, протекающие в Социально-экономической, политической и, бесспорно, социокультурной сферах, непредвзято обуславливают Необходимость усовершенствования всех уровней системы образования, возрастания его производительности и качества.

Целевыми ориентирами современных образовательных учреждений должен стать поиск путей и средств оптимального личностного становления любого воспитанника, что, на наш взгляд, может быть достигнуто посредством пересмотра и обновления содержания деятельности образовательных учреждений.

Особое значение при этом будет иметь усиление психологической составляющей, от того что оптимального личностного становления достичь только лишь посредством пускай даже высоко значимых педагогических влияний фактически нереально.

Областью нашего научные исследования является базовый уровень онтогенетического становления личности школьника, а именно, - уровень школьного образования. Именно на данном возрастном этапе, как непредвзято подтверждено многочисленными научные исследованиями ученых (работы Л.И. Божович¹³, Л.С. Выготского¹⁴, А.В. Запорожца¹⁵, А.Н.

¹² Белкина В.Н. Психология и педагогика социальных контактов детей [Текст] / В.Н. Белкина, Учебное пособие. Ярославль: Изд - во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2004. - 201 с.

¹³ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] / Л.И. Божович– М., 1986.

¹⁴ Выготский Л.С. Проблемы психического развития ребенка. [Текст] // Хрестоматия по психологии. – М., 1977.

¹⁵ Запорожец А.В. Взаимосвязь развития когнитивных и эмоциональных процессов у детей [Текст] // Тезисы научных сообщений советских психологов к XXI Международному психологическому конгрессу. – М., 1976.

Леонтьева¹⁶, Д.Б. Эльконина¹⁷ и др.), происходит личностное становление, «закладывается» ее основа. Специальное значение при этом имеет общественный фактор, те данные, в которых осуществляется процесс социализации ребенка.

Акцентирование внимания ученых именно на социальном факторе не случайно. Культурно-исторические основы становления детей младшего школьного возраста определены в качестве основополагающих еще в доктрины культурно-исторического становления личности школьника, разработанной Л.С. Выготским¹⁸. По словам данного ученого, социально-экономические и этнокультурные особенности социума, в котором растет и прогрессирует ребенок, максимально определяют его индивидуальность и внутренний мир. Период же младшего школьного детства, по словам изыскателя, - это возрастной этап, когда человек максимально «открыт» каждому, что его окружает и насыщено «присваивает» те познания, навык, которые «несет» в себе его социальное окружение.

Идеи о «впитывающем умении и знании», принадлежащем детям младшего школьного возраста, высказывала и А.А. Люблинская¹⁹.

Исходя из того, что, в силу возрастной специфики, весомое значение в процессе социализации, присвоения ребенком исторически сложившегося навыка имеют ступенчато сменяющиеся виды и формы организации деятельности, ориентированные на результативную реализацию спектра имеющихся у ребенка потребностей, обеспечивающих, в том числе, и его оптимальное социально-личностное становление..

Базируясь на идеях Л.И. Галигузовой²⁰, М.И. Лисиной²¹, Е.О. Смирновой²² и других исследователях об определяющем значении общения

¹⁶ Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка. Проблемы развития психики. [Текст] / А.Н. Леонтьев – М., 1981.

¹⁷ Эльконин Д.Б. Детская психология. [Текст] / Д.Б.Эльконин – М.: Учиздат, 1960.

¹⁸ Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.

¹⁹ Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка. [Текст] / А.А. Люблинская – М., 1965.

для социально-личностного становления детей, одним из базовых структурных компонентов Социально-личностного становления школьников данного возраста мы выделяем коммуникативный компонент.

Обобщенный подход к трактовке представления «коммуникация» позволяет сделать итог о том, что коммуникация есть опосредованное и рациональное взаимодействие 2-х субъектов, как составляющий элемент их коммуникативной деятельности, которая, в свою очередь, полагает:

- осуществление передачи овладения Социально-исторического навыка общества;
- передачу навыка разных видов деятельности и обеспечение их освоения;
- обмен мыслями, переживаниями по поводу внутреннего и окружающего мира;
- побуждение и убеждение собеседников делать определённым образом для достижения итога²³.

Как мы видим, коммуникативные умения и знания формируются и совершенствуются в процессе общения.

Под коммуникативными умениями и знаниями, воспринимаются умения и знания, связанные с положительным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение и знание предпочесть необходимую интонацию, жесты, умение и знание разбираться в иных людях, умение и знание сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к всякому из собеседников особенно положительный метод обращения.

²⁰ Галигузова Л.И. Искусство общения с ребенком. [Текст] / Л.И. Галигузова, Е.О. Смирнова– М., 2004.

²¹ Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. [Текст] / М.И. Лисина– М., 1997.

²² Смирнова Е.О. Психология ребенка. [Текст] / Е.О. Смирнова– М., 1997.

²³ Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. [Текст] / А.В. Соколов– СПб., 2002.

Коммуникативные умения и знания начинают активно прогрессировать в младшем школьном возрасте, следственно педагогу следует помочь положительно сформировать коммуникативным умениям именно в этом возрасте для последующего его становления. Активация коммуникативной деятельности младших школьников полагает процесс побуждения учащихся к активному, целеустремленному общению. Степень сформированности этих умений и знаний влияет как на эффективность обучения детей, так и на процесс их социализации и становления личности школьника в совокупности. Коммуникативное становление осуществляется внутри целостной системы личности школьника в соответствии с линиями становления: личностной, умственной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

Коммуникативные умения учащихся формируются экстраординарно в процессе непосредственного общения с учителем, сверстниками и другими людьми. Эффективное, удовлетворяющее интересы коммуникантов общение подразумевает овладение ими коммуникативной компетенцией, составляющей которой, и являются коммуникативные умения и знания.

На каждом протяжении младшего школьного возраста общение детей между собой значительно изменяется по каждому параметрам: меняются оглавление, потребности, мотивы и средства общения.

Становление личности школьника ребёнка осуществляется внутри целостной её системы в соответствии с линиями становления: деятельностной, умственной, личностной, которые неотделимы друг от друга. Коммуникативное становление должно рассматриваться в всеобщем контексте социализации ребёнка в плане учёта особенностей обобщения, образования представлений, общения со взрослыми, сверстниками, учёта особенностей всеобщей обстановки социального становления и так дальше.

Конструкция круга общения младших школьников не имеет устойчивого характера и является подвижной. У большинства школьников

появляются ситуативные контакты со сверстниками по поводу определенных занятий, образуются широкие ситуативные игровые общности и больше стабильные приятельские группы.

Младший школьный возраст связан с вступлением в школьное обучение как особенно классифицированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность как ведущую деятельность данного периода, что предопределяет переход от наглядно-образного определенного ситуативного к абстрактному мышлению, к умению и знанию выделять значительные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, итоги.

Исключительно трудным такой переход бывает у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

У таких детей коммуникативные умения и знания формируются напротив, чем у детей с типичным речевым становлением. Это связано с тем, что у них затруднена общественная адаптация при переходе в иную среду, им трудно наладить контакт со своими сверстниками, личностное образование нарушено, инициативы в общении они традиционно не проявляют.

У детей с ОВЗ отмечаются сложности полноценной коммуникативной деятельности, образования саморегуляции и самоконтроля, отмечаются многообразные недочеты познавательной деятельности и истории, нарушения эмоционально-волевой сферы.

Дети с ОВЗ малоактивны, инициативы в общении они традиционно не проявляют.

У таких детей коммуникативные особенности отличительны от коммуникативных умений и знаний детей с типичным здоровьем.

Отслеживаемые у детей с ОВЗ сложности в организации собственного речевого поведения негативно сказываются на их общении с другими детьми.

Л.Г. Соловьева отмечала, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений и знаний у детей этой категории имеет особенности речевого становления: бедность словарного резерва,

недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания. Все это препятствует осуществлению полновесного общения, следствием этих сложностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь, особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в обстановке общения, негативизм).

В речи таких детей отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, фонетические недочеты менее разнообразны.

В общении дети пользуются примитивными распространенными предложениями из трех-четырех слов, трудные предложения в речи отсутствуют. В независимых высказываниях отсутствует верная грамматическая связь, логика событий не передается.

Для ребенка, имеющего ОВЗ, общение представляет собой непростой процесс. У младших школьников с ОВЗ неудовлетворительно сформированы языковые средства, отмечается задержка образования коммуникативной и обобщающей функции речи, задачи в образовании коммуникативной сферы.

Отметим следующие поводы, влияющие на общение младших школьников с ОВЗ со сверстниками: фиксированность на ОВЗ, речевой негативизм, чувство неполноценности, низкая необходимость к общению, неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение верно применять вербальные и невербальные средства коммуникации и другое.

Исходя из этого, в данном случае можно говорить, что у детей с ОВЗ младшего школьного возраста появляются затруднения в общении со сверстниками, снижена самооценка, отмечаются отставания в учебной деятельности, присутствует отказ от устного общения.

Комплекс нарушений речевого и когнитивного становления у детей с ОВЗ препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей

с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников.

Таким образом, в данном случае можно сделать следующие выводы: коммуникативные умения и знания формируются и совершенствуются в процессе общения. Коммуникативные умения и знания - это умения и знания, связанные с верным выстраиванием своего поведения, пониманием психологии человека: умение и знание предпочесть надобную интонацию, жесты, умение и знание разбираться в иных людях, умение и знание сопереживать собеседнику, поставить себя на его место, предугадать реакцию собеседника, выбирать по отношению к всякому из собеседников особенно верный метод обращения. Коммуникативные умения и знания начинают прогрессировать с младенчества. Коммуникативное становление у младших школьников с ОВЗ рассматривается как социализация ребенка в плане учета особенностей обобщения, образования представлений, общения со взрослыми, сверстниками, учета особенностей всеобщей обстановки социального становления.

Коммуникативные умения и знания детей младшего школьного возраста формируются в процессе непосредственного общения с учителем, сверстниками и другими людьми. На каждом протяжении обучения в исходной школе общение детей друг с другом значительно изменяется по каждому параметрам: меняются оглавление, потребности, мотивы и средства общения. У детей с ОВЗ коммуникативные умения и знания развиты слабо, что отмечается в затруднении в общении со сверстниками, в заниженной самооценке, в отставании в учебной деятельности, в присутствии отказа от устного общения, в становлении у них полновесных коммуникативных связей с окружающими, в изоляции этих детей в коллективе сверстников.

1.3. Возможности театрализованной деятельности для развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья

Как было сказано выше, задача коммуникативных способностей обычно находится в центре внимания отечественных социальных психологов в связи с ее важностью во всех сферах жизнедеятельности человека. Человек без коммуникации не может жить среди людей, прогрессировать и творить.

Социум непрерывно испытывает потребность в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно думать, находить нестандартные решения всяких жизненных задач, умеющих вербально и невербально, грамотно и отважно выражать свои мысли. Следственно нужно особое внимание педагогов к организации общения младших школьников. Оптимальным возрастным периодом для подготовки человека к общению является младший школьный возраст, от того что именно в данный период дети легче приобретают, длительно сберегают и удерживают сформированные умения и знания.

Общение - значимый показатель психического становления ребенка и одновременно значимое его условие. Жизнь ребенка с момента его возникновения на свет вплетается в трудную систему общественных связей, где потихоньку формируются коммуникативные способности.

Освоение ребенком культуры, общечеловеческого навыка нереально без взаимодействия и общения с другими людьми. Через коммуникацию происходит становление сознания и высших психических функций. Умение и знание ребенка положительно общаться позволяет ему удобно жить в обществе людей. В процессе общения ребенок не только познает иного человека (взрослого либо сверстника), но и самого себя (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Т. А. Репина, Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон и др.).

В становлении сферы общения ребенка-школьника главную роль играют коммуникативные умения и знания. Они разрешают не только верно и грамотно объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию, идущую от партнеров по общению, но и различать те либо иные обстановки общения, понимать состояние других людей в таких обстановках и на основе этого выстраивать свое поведение.

По словам ведущих ученых в области детской игры (Г. М. Андреевой, Т. А. Владимировой, Е. В. Зворыгиной, Н. А. Коротковой, А. А. Леонтьева, Н. Я. Михайленко, В. С. Мухиной, А. П. Усовой, Д. Б. Эльконина), игровой процесс младших школьников выглядит как метакоммуникация - непрерывный переход из игровых отношений в настоящие отношения, обеспечивающие организацию и осуществление игровых действий, проникновение в план и намерения собеседника, совместную реализацию планов. Это научное положение определенно относится и к такому виду игры, как театрализованная игра, нередко исключенному из поля зрения многих изыскателей. Впрочем, вследствие театрализованно-игровой деятельности ребенок также может совершенствовать свои коммуникативные позиции, развивая соответствующие умения и знания.

Рассмотрение теории вопроса о влиянии театрально-игровой деятельности на становление коммуникативных умений и знаний позволило нам разработать дополнительную образовательную программу занятий с элементами театрализованной деятельности, целью которой является развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста в обстановке театрализованно-игрового общения. Основу занятий составляют театрализованные развивающие игры. Театрализованная игра в этой системе - это и шаг к искусству, предисловие художественной деятельности, и метод существования, метод общения детей друг с другом и с педагогом.

Основная тактика воспитательного процесса на занятиях - не рефлексия своих переживаний и не укрепление своей самооценки, а,

наоборот, снятие фиксации на самом себе и становление внимания к другому, партнеру по игре.

В соответствии с темой нашего научного исследования дети с самого рождения находились в условиях связанных с ОВЗ, не получали эмоционального общения, которое так нужно в младенческом возрасте. Общеизвестно, что в раннем возрасте ведущей является предметно-манипулятивная действие, которая допустима при сотрудничестве ребенка со взрослым, и именно она вызывает у ребенка необходимость в речи. Но потому что данный этап в их жизни в большинстве случаев был упущен и общение ребенка со взрослым было ограничено, потребности в речевой деятельности и в звукоподражании не появлялось либо она возникала с огромным опозданием.

Отставание в умении вызывает апатию к окружающему миру, сниженную активность. Таким детям сложно осознать смысл характерственных оценок, они недостаточно хорошо ориентируются в системе общечеловеческих ценностей, им малопонятны такие категории, как добро, зло, правда, ложь, красота, здоровье, ум²⁴.

Зачастую дети испытывают ужас перед людьми, и в то же время большинству из них присуща неутолимая необходимость в любви и внимании, в общении с окружающими.

Они находятся непрерывно среди сверстников, общаются между собой на больше низком уровне развития. Они реже обращаются к товарищам, их счастливые эмоции снижены: дети немного хохочут и даже улыбаются нечасто, речевые обращения редки и лаконичны. Иными словами, поведение отличается сухостью, жестокостью, отсутствием воли и раскрепощенности. Им не хватает организованных систематических контактов со взрослыми.

²⁴ Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2010.

Театрализованная деятельность содействует морально-эстетическому воспитанию, обогащает новыми ощущениями, развивает интерес к театру, литературе, формирует диалогическую речь, активизирует словарь. Она позволяет формировать навык общественных умений поведения вследствие того, что всякое литературное произведение либо сказка имеют характерственную целенаправленность (доброта, дружба, добросовестность, храбрость). С поддержкой сказок ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и выражает собственное отношение к добру и злу. Любимые герои становятся примерами для подражания.

Именно способность ребенка к идентификации с полюбившимся образом позволяет преподавателям через театрализованную постановку оказывать положительное воздействие на детей.

Помимо того, театрализованное действие носит психопрофилактический характер, потому что помогает прогрессировать эмоционально и физически, позволяет ребенку решать многие проблемные обстановки опосредованно от лица какого-нибудь персонажа. Это помогает преодолевать робость, нерешительность, застенчивость.

В данном случае можно утверждать, что театрализованная постановка является источником становления чувств, больших переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям. Это - определенный, зримый итог²⁵.

И воспитательные возможности театрализованной деятельности в работе с детьми младшего школьного возраста широки:

- дети знакомятся с окружающим миром во всем его разнообразии;
- искусно поставленные вопросы принуждают их думать, исследовать, делать выводы, обобщения;

²⁵ Андреева Г.М. Общение и межличностное отношение [Текст] / Г.М. Андреева // Хрестоматия по психологии / Л.Я. Аверьянов [и др.]; под ред. Л.Я. Аверьянова. - М.: Аспект Пресс, 2003. - Гл. 3. - С. 75 - 109

- процесс работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний невидимо пополняет словарь ребенка, совершенствует звуковую культуру речи, ее интонационный и грамматический строй;

- театрализованное действие - значимое средство становления у детей эмпатии, то есть способности распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умения и знания ставить себя на его место в разных обстановках, находить адекватные методы взаимодействия, выражать свое собственное отношение к добру и злу;

- театрализованное действие является источником становления чувств, больших переживаний и открытий ребенка, приобщает его к духовным ценностям, развивает чувствительную сферу ребенка, принуждает его сочувствовать персонажам, сопереживать героям разыгрываемых событий;

- она позволяет формировать первичные общественные умения поведения; всякое литературное произведение имеет характерную целенаправленность, любимые герои становятся примерами для подражания и уподобления; театрализованная действие помогает одолеть робость, нерешительность в себе, застенчивость.

Обзор детского творчества в работах Н. А. Ветлугиной, Л. А. Пеньковской, А. Е. Шибицкой, Л. С. Фурминой, а также высказывания вестимых поверенных сценического искусства убедительно доказывают необходимость особого обучения театрализованной деятельности. К решению этой задачи может быть два подхода: один из них полагает репродуктивный (воспроизводящий) тип обучения, другой базируется на организации условий для творческой переработки материала, создания новых художественных образов. По словам авторов, детское созидание в театрально-игровой деятельности включает исполнение своего либо авторского плана.

В настоящее время собран довольно большой теоретический и практический опыт по организации театрально-игровой деятельности у младших школьников. Исследователи направляли свои усилия на достижение характера творческих проявлений детей в театрализованной деятельности²⁶.

Согласно новым требованиям государственного стандарта образования в РФ одним из ведущих приоритетов является коммуникативная целенаправленность учебного процесса. Задача коммуникативных способностей обычно находится в центре внимания отечественных общественных психологов в связи с ее важностью во всех сферах жизнедеятельности человека. Человек без коммуникации не может жить среди людей, прогрессировать и творить. Социум непрерывно испытывает необходимость в творческих личностях, способных активно действовать, нестандартно думать, находить подлинные решения всяких жизненных задач, умеющих вербально и невербально, грамотно и активно выражать свои мысли. Следственно нужно особо внимание педагогов к организации общения младших школьников. Оптимальным возрастным периодом для подготовки человека к общению является младший школьный возраст, от того, что именно в данный период дети легче приобретают, длительно сберегают и удерживают сформированные знания и умения.

Общение - основное условие становления ребенка, наиважнейший фактор образования личности школьника, один из основных видов деятельности, устремленный на умение и оценку самого себя через посредство других людей.

Огромный результат в становлении коммуникационных умений дает театрализованное действие. Воспитательные возможности театрализованной деятельности широки. Участвуя в ней, дети знакомятся с окружающим миром через образы, краски, звуки, а искусно поставленные вопросы

²⁶ Филиппова Ю.В. Общение. Дети 7-10 лет [Текст] / Ю.В. Филиппова; Художник Янаев В.Х. -Ярославль: Академия развития, 2002.

принуждают ребят думать, исследовать, делать итоги и обобщения. В процессе театрализованной игры невидимо активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура и диалогическая речь, ее интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят малыша перед необходимостью ясно, отчетливо, внятно изъясняться.

Коммуникативные способности полагают также владение методами совместной деятельности в группе, приемами действий в обстановках общения, умениями и знаниями искать и находить компромиссы, улаживать разногласия и конфликты. Ребенок, оказавшийся в позиции артиста-исполнителя, может задуматься о том, что и для чего человек говорит и делает, как это воспринимают люди. Любой из этих вопросов имеет прямое отношение к ценностно - смысловым компетенциям, на образование которых оказывают огромное воздействие художественные произведения, используемые в театрализованных играх. Организация совместного творчества детей в театрализованной деятельности с преимущественным применением таких форм работы как коллективное творческое дело, проектно - исследовательская действие, способы театральной педагогики обязаны присутствовать в работе с детьми - это неповторимый вид сотрудничества, в ней все равны: ребенок, учитель, мамы, отца, бабушки и деда.

В настоящее время коммуникативное становление младшего школьника вызывает опасения. Ни для кого не секрет, что телевизор и компьютер, компьютерные игры стали заменять и детям, и взрослым общение и игровое действие. Общение и только живое человеческое общение обогащает жизнь детей.

У многих детей из группы ОВЗ нарушена коммуникативная функция речи. У таких детей отслеживается неустойчивое внимание, плохая память, высокая утомляемость, неудовлетворительное становление познавательной деятельности, плохой словарь, нарушение грамматического строя речи,

незрелая эмоционально-волевая сфера. У школьников с ОВЗ отслеживаются тормозные процессы, и они могут проявить: робость, скованность. Дети начинают относиться критично к своим недостаткам. Школьники с ОВЗ неизменно могут верно сформулировать свою мысль, положительно ответить на вопросы, не могут положительно задать вопрос, затрудняются в установлении контакта как со взрослыми, так и сверстниками, не могут вести осторожно разговор с друзьями, вступают в раздоры и затрудняются позволить его мирным путём и в почтительной форме.

Умение общаться это значимое условие социального, умственного становления ребёнка. Исходя из того, что игра в младшем школьном возрасте является одним из ведущих видов деятельности, она и явилась одним из особенно результативных и доступных методов образования коммуникативных способностей школьников с ОВЗ.

Театрализованная игра является средством становления общения детей школьного возраста. Она является отличной вероятностью раскрытия творческого потенциала ребёнка, воспитания творческой направленности личности школьника. Дети учатся видеть в окружающем мире увлекательные идеи, воплощают их, создают свой художественный образ персонажа, у детей прогрессирует творческое воображение, ассоциативное мышление, умение и знание видеть необычные моменты в обыденном.

Коллективное театрализованное действие направлено на целостное влияние на личность ребёнка, его раскрепощение, вовлечение в действие, активизируя при этом все имеющиеся у него возможности; на независимое созидание; становление всех ведущих психических процессов; содействует самопониманию, самовыражению личности школьника при довольно высокой степени выраженности воли; создаёт условия для социализации ребёнка, усиливает его адаптационные способности, корректирует коммуникативные отклонения; помогает чаще переживать чувства

удовлетворения, радости, важности, возникающих в итоге обнаружения спрятанных даров и потенциалов.

Театрализованная деятельность исполняет одновременно познавательную, воспитательную и развивающую функцию.

Воспитательные возможности театрализованной деятельности огромны, потому что она содействует становлению следующих коммуникативных способностей:

1. Знакомство с окружающим миром.
2. Становление психических процессов (внимание, восприятие, память, мышление, воображение).
3. Становление речи (словарный запас, грамматический строй речи, совершенствуется звуковая культура речи, умения связной речи, интонационная и колоритная речь)
4. Становление эмоционально-волевой сферы (способность распознавать эмоциональное состояние человека по мимике, жестам, интонации, умение и знание ставить себя на его место в разных обстановках, выражать своё собственное отношение к добру и злу).
5. Образование первичных общественных умений поведения (доброта, дружба, добросовестность, храбрость).
6. Источник становления чувств, больших переживаний и открытий ребёнка, приобщение его к духовным ценностям (сочувствие, сопереживание).
7. Совершенствуется моторика, координация, плавность, переключаемость, направленность движений.
8. Формируется представление о театре как об искусстве, возникает интерес к театрально-игровой деятельности.
9. Совершенствуются музыкальные способности при создании художественного слова.

Каждое театрализованное действие должно быть организовано так, чтобы оно содействовало становлению умственной активности, становлению психических процессов, улучшению речевых умений, возрастанию чувствительная активность и положительному коммуникативному поведению.

Сценические постановки и игры в театр оптимизируют познавательное становление школьников с ОВЗ, вводят детей в мир образов, человеческих поступков и отношений. Ребёнок учится предварительно продумывать свои действия, поступки героев, ролевые высказывания, подбирает различные средства - мимику, интонацию, позу. Яркость, зрелищность и инсценированность, присущие искусству театра, разрешают довести до сознания ребёнка возвышенные представления о дружбе, добре, честности, красоте человеческих отношений. Театрализованная игровая действие содействует воспитанию у детей организованности, автономности, коммуникативных способностей. Школьники с ОВЗ учатся поэтапно рассуждать и доказывать свою точку зрения.

Через ролевые высказывания, драматическую разработку сюжетов литературных произведений ребёнок -школьник усваивает смысл и экспериментирует со словом, мимикой, жестом, движением, овладевает разными методами выражения мыслей, характера, образа героев спектакля.

Участвуя в театрализованной игровой деятельности, дети познают мир, становятся участниками событий из жизни мира природы и людей. Все театрализованные игры строятся на материале сказок и играя, дети учатся связно рассказывать, ощущать, передают интонацию, пользуются движениями, мимикой и жестами.

Основные положения становления коммуникативных способностей, которые формируются в театрализованной деятельности:

1. Положение интергративности (связь с другими видами деятельности).

2. Многообразие тематики и способов работы.
3. Максимальная активность детей.
4. Сотрудничество детей друг с другом и со взрослыми (связь ребёнка и взрослого).
5. Компетентность учителя.
6. Положение о индивидуальном подходе к детям (дифференцированный подход).
7. Положение об игровой подаче материала.

В современной литературе выделяются следующие виды мотиваций в театрализованной игре:

Социальный (создание обстановки праздника, применение похвалы, вознаграждения, права ребёнка на ошибку).

Обстоятельный (образование навыка коллективной и творческой деятельности, организация личной работы с детьми).

Прагматической (усиление внимания детей к данному виду деятельности становление познавательного интереса).

Нужно сделать в групповой комнате предметно-развивающую среду, которая обеспечивает вероятность одновременно заниматься различными видами деятельности. В комнате могут быть оформлены сценические зоны, которые отличаются друг от друга: «мини-музей», «театральная сцена», «в стране театра», «уголок ряженья». Создание таких зон подталкивают детей к независимой творческой деятельности, к игре в театр.

Театральные центры представлены многообразным оснащением и дальнейшим материалом: книги, сценические маски и отдельные элементы костюмов, комплекты кукол, ширмы, многообразные виды театров (би-ба-бо, теневой, настольный, театр ложек, пальчиковый театр, театр кукол с «живой рукой», театр петрушек, эстрадный театр, театр-драматизации, театр на блюдечках, театр на зонтике, театр на воздушном шаре, театр на ладошках,

театр картинок (фланелеграф), признаки и декорации (макет дерева, домик, цветы и так дальше).

Так же в данном случае можно определить следующие тезисы организации театральной среды:

1. Правило дистанции (общение взрослого с ребёнком «глаза в глаза».
2. Правило активности, автономности, творчества.
3. Правило устойчивости-динамичности.
4. Правило комплексирования и эластичного зонирования (дети занимаются одновременно различными видами деятельности, не мешая друг другу).
5. Правило эмоциогенности (индивидуальная комфортность и эмоциональное благосостояние ребёнка).
6. Правило эстетической организации (сочетание привычного и нового).
7. Правило половых и возрастных отличий (стандарты мужественности и женственности).

Как мы выяснили, работа по развитию у детей коммуникативных умений средствами театрализованной деятельности проходит через основные виды деятельности и в их связи, она может быть организована в утренние и вечерние часы, в любое свободное время в течение дня.

Каждая работа должна быть классифицирована таким образом, дабы учитель всякий раз стимулировал бы двигательную, интонационную, творческую активность всех детей.

Развитие коммуникативных умений детей средствами театрализованной деятельности, частые их выступления содействуют реализации творческих сил и духовных потребностей детей, раскрепощению и возрастанию самооценки, всеобщему становлению; проявлению любознательности, тяготения к усвоению новой информации, становлению ассоциативного мышления, настойчивости, проявления общего разума,

эмоций. У детей прогрессирует умение и знание комбинировать образы, интуиция, способность к импровизации, прогрессирует мелодико-интонационная выразительность, плавность речи. Самое основное - участие в театрализованных играх доставляют детям веселье, вызывают активный интерес, увлекают их.

Выводы по главе 1

1. В нашем исследовании понятие «общение» определяется как особая коммуникативная деятельность (коммуникативную деятельность является синонимом общения), направленная на формирование взаимоотношений. Общение (коммуникация) - взаимодействие двух (или более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата (М.И. Лисина). В структуре коммуникативной деятельности выделяется (помимо остальных уровней) уровень коммуникативных действий (применительно к общению в учебной ситуации - коммуникативных универсальных учебных действий) (А.Г. Асмолов).

2. Под коммуникативными умениями мы понимаем действия, которые обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

3. На развитие коммуникативных умений у ребенка оказывают влияние следующие факторы: взаимодействие в группе сверстников (в классе), отношение педагога к ребенку и индивидуальные свойства личности самого ребенка, а так же возможности здоровья (ОВЗ).

4. Опираясь на возрастные психологические особенности младших школьников (импульсивность, эмоциональность, эгоцентричность) и особенности детей с ОВЗ мы предполагаем, что ОВЗ влияют на

коммуникативные умения, это проявляется тогда, когда ребенок встречает преграду на пути удовлетворения потребности и реагирует неконструктивно.

5. Изучение факторов, оказывающих решающую роль при формировании коммуникативных умений, позволило нам сделать вывод о том, что на развитие коммуникативных умений ребенка также влияет театрализованная деятельность. Значит, развитие коммуникативных умений младших школьников должно осуществляться с использованием в образовательном процессе данной деятельности.

Кроме того, мы выявили, что развитие коммуникативных умений происходит в деятельности, исходя из этого, мы можем построить следующую модель (приложение 1).

В данной модели: Когнитивные умения: владение элементарными средствами общения; умение выражать свое мнение по поводу объекта и предмета общения; контактность; умение высказать и обосновать свое понимание потребностей, умение организовать совместную деятельность.

Когнитивный компонент и механизм общения: понимание другого человека.

Эмоциональный компонент и механизм общения: эмпатия.

Мотивационный компонент: потребность в общении; склонность к общению.

Глава II. Экспериментальное исследование развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья с помощью занятий с элементами театрализованной деятельности.

2.1. Организация и методы исследования

Исследование проводилось с октября 2014 по апрель 2015 года на базе краевого государственного бюджетного оздоровительного образовательного учреждения санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении «Железнодорожная санаторная школа».

Объем выборки составил 63 человека, подвергшихся констатирующему эксперименту.

Экспериментальная группа: 46 учащихся

1 «А», 1 «Б» -18 учащихся (10 – девочек, 8 – мальчиков)

3 «А», 3 «Б» - 28 учащихся (12 – девочек, 16 – мальчиков)

Контрольная группа: 17 учащихся

1 «В» -9 учащихся (3 – девочек, 6 – мальчиков)

3 «В» - 8 учащихся (3 – девочек, 5 – мальчиков)

Исследование было направлено на выявление возможности развития коммуникативных умений детей младшего школьного возраста с ОВЗ с помощью занятий с элементами театрализованной деятельности.

В ходе проведенного исследования развития коммуникативных умений детей ОВЗ решался ряд задач:

- организация группы испытуемых;
- подбор методик для исследования развития коммуникативных умений детей ОВЗ;
- создание программы занятий по развитию коммуникативных умений детей с ОВЗ;

- проведение диагностики коммуникативных умений детей с ОВЗ и обработка результатов этой диагностики;

- анализ полученных диагностических результатов.

Само проведенное исследование развития коммуникативных умений младших школьников с ОВЗ состояло из нескольких этапов.

1. Организационно-методический этап исследования.

В ходе этого этапа был организован подбор методик для диагностики развития коммуникативных умений детей с ОВЗ, а также была организована группа испытуемых детей младшего школьного возраста. На этом этапе исследования определялись основные процедуры и правила проведения диагностики детей с ОВЗ. Также на этом этапе исследования составлялась программа занятий по развитию коммуникативных умений детей с ОВЗ, цели и задачи, определялись основные условия для проведения развивающей работы.

2. Констатирующий этап исследования.

На данном этапе проводилась констатирующая диагностика испытуемых для того, чтобы зафиксировать исходные показатели развития коммуникативных умений детей с ОВЗ перед началом развивающей работы. Полученные данные обрабатывались и анализировались количественно (с помощью подсчета процентных долей), и качественно (с помощью интерпретации в соответствии с методиками и ранее проведенным теоретическим анализом).

3. Развивающий этап исследования.

На данном этапе была проведена работа по развитию коммуникативных умений младших школьников с ОВЗ. Работа проводилась в течении 2014-2015 учебного года, в течении 3-х месяцев. Занятия проводились 2 раза в неделю, их продолжительность составила примерно 40 минут. Занятия состояли из нескольких частей, следующих друг за другом в

одном и том же порядке. Режим работы: нерегламентированное время (после 15 часов).

4. Аналитический этап исследования.

После проведения исследования все эмпирические данные были обработаны и проанализированы с учетом ранее проведенного теоретического анализа проблемы развития коммуникативных умений детей с ОВЗ. По окончании анализа были сформулированы выводы.

В исследовании использовались следующие диагностические методики:

I. Анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), предложенная Б.А. Федоришиным.

II. Для диагностики общительности использовалась «Методика изучения общительности как характеристик личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой.

III. Для более точного изучения коммуникативных умений была использована методика Г.А. Цукерман «Кто прав?».

Анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), предложенная Б.А. Федоришиным

Детям предлагалось ответить на 40 вопросов утвердительно (+) или отрицательно (-).

Были сопоставлены ответы испытуемых с дешифратором, подсчитано количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям. Потом были вычислены коэффициенты коммуникативных (Кк) и организаторских (Ко) склонностей как отношения количества совпадающих ответов по коммуникативным (Кх) и организаторским (Ох) склонностей к максимально возможному числу совпадений (20), по формулам:

$$Кк = Кх : 20 \text{ и } Ко = Ох : 20.$$

Затем для качественной оценки результатов были сопоставлены полученные коэффициенты со шкальными оценками таблицы. После анализа полученных результатов учащиеся были разбиты по полученным оценкам на 5 групп по проявлению коммуникативных и организаторских склонностей:

1. Очень высокий уровень (получили оценку 5).
2. Высокий уровень (получили оценку 4).
3. Средний уровень (получили оценку 3).
4. Уровень ниже среднего (получили оценку 2).
5. Низкий уровень (получили оценку 1).

Для диагностики общительности использовалась «Методика изучения общительности как характеристик личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой.

Изучение общительности велось по следующим признакам:

1. Потребность в общении.
2. Контактность.
3. Способность понимать другого человека.
4. Умение пользоваться средствами общения.

Результаты наблюдения по каждому показателю (1-20) фиксировалось крестиком в соответствии с развитостью того или иного качества у испытуемого. Высшая степень развитости качества отмечается баллом 7, низшая – баллом 1. Общая сумма баллов по всем двадцати показателям – это характеристика общительности. Наивысшая сумма может быть 140, наименьшая – 20. Оценивание учащихся производилось совместно со школьными учителями.

В результате анализа данных, их суммирования нами были выделены три уровня общительности:

1. Высокий (от 118 до 140 баллов) уровень.
2. Средний (от 108 до 117 баллов) уровень.
3. Низкий (от 0 до 107 баллов) уровень.

Позже при помощи суммирования и ранжирования были определены уровни контактности ребенка, уровни потребности в общении, уровни эмпатии, уровни способности понимать другого человека, уровни умения пользоваться средствами общения.

Уровни контактности:

1. Высокий (от 21 до 28 баллов) уровень.
2. Средний (от 18 до 20 баллов) уровень.
3. Низкий (от 0 до 17 баллов) уровень.

Уровни потребности в общении:

1. Высокий (от 22 до 28 баллов) уровень.
2. Средний (от 18 до 21 балла) уровень.
3. Низкий (от 0 до 17 баллов) уровень.

Уровни эмпатии:

1. Высокий (от 22 до 28 баллов) уровень.
2. Средний (от 19 до 21 балла) уровень.
3. Низкий (от 0 до 18 баллов) уровень.

Уровни владения элементарными средствами общения:

1. Высокий (от 25 до 28 баллов) уровень.
2. Средний (от 22 до 24 баллов) уровень.
3. Низкий (от 0 до 21 баллов) уровень.

Уровни способности понимать другого человека:

1. Высокий (28 баллов) уровень.
2. Средний (от 26 до 27 баллов) уровень.
3. Низкий (от 0 до 25 баллов) уровень.

Для более точного изучения коммуникативных умений была использована Г.А Цукерман «Кто прав?»

Диагностика способностей к общению осуществлялась через подбор ситуаций общения, оценивание невербальных, двигательных и

экспрессивных компонентов. Каждый компонент был определён, и он соответствовал либо высокому, либо среднему, либо низкому уровню.

Все данные были подвергнуты соответствующей тестовой процедуре обработки, количественному и качественному анализу. Были выделены критерии и уровни развития коммуникативных умений у младших школьников (см. Приложение 5). Определение итогового уровня развития коммуникативных умений у детей проводилось на основании выделенных нами критериев (см. Приложение 6).

2.2 Результаты исследования развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья

Полученные данные по методике **КОС Б.А. Федоришина** (Приложение 6) позволяют выделить группы детей с различным уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей (см. рис. 1. и рис.2).

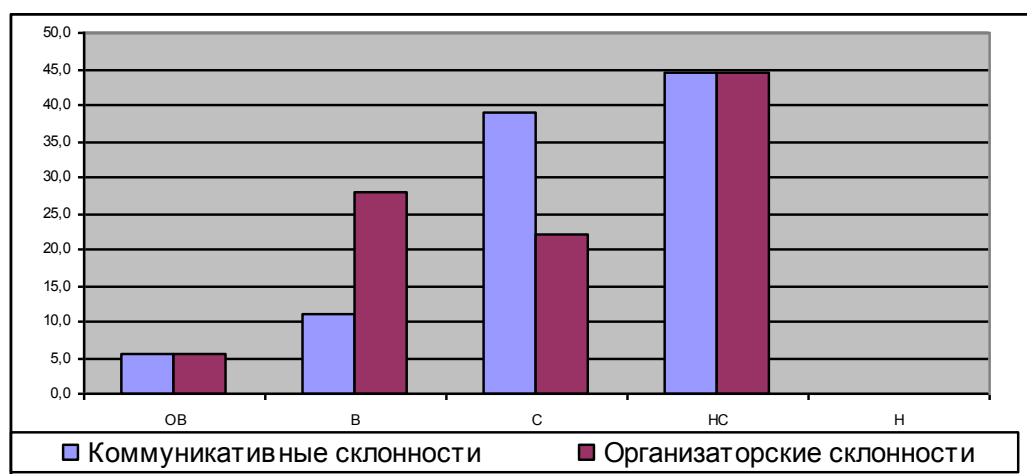


Рис. 1. Распределение учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей

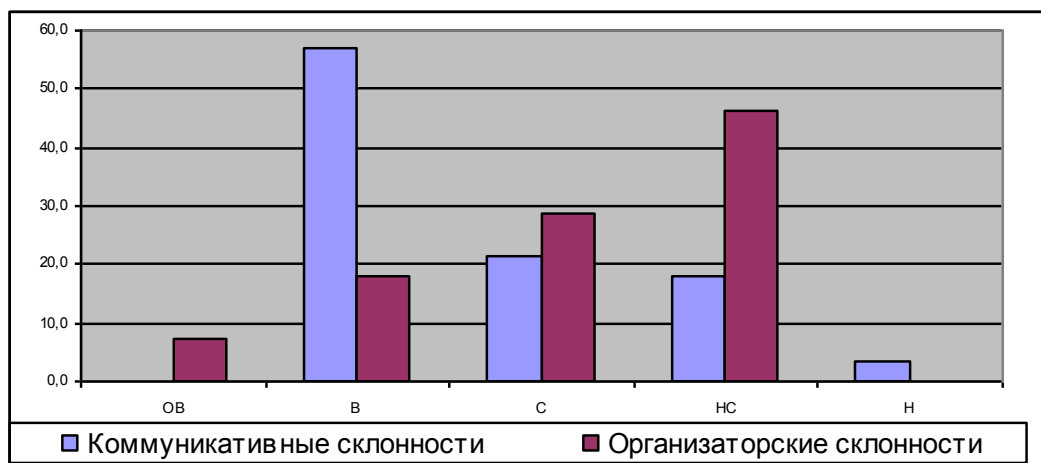


Рис. 2. Распределение учащихся 3»А» и 3»Б» классов по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей

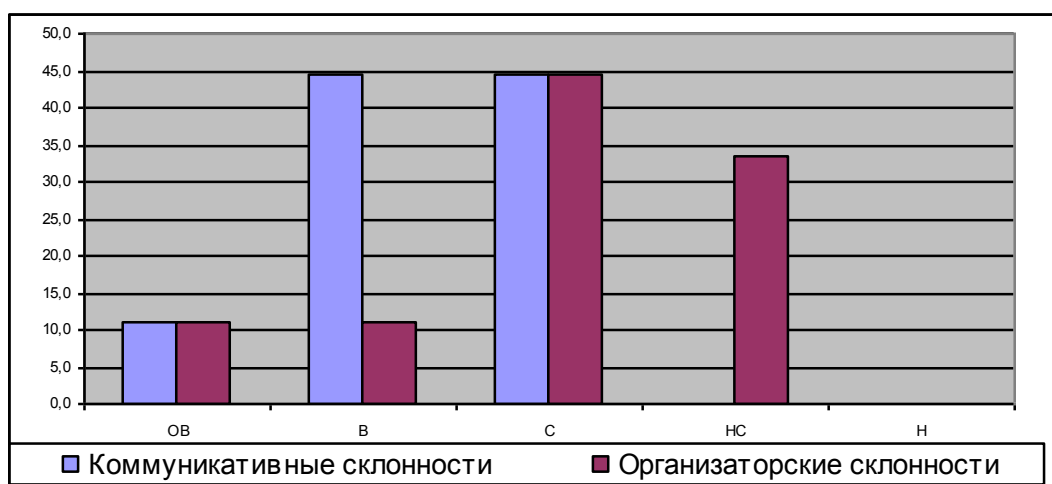


Рис. 3. Распределение учащихся 1 «В» класса по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей.

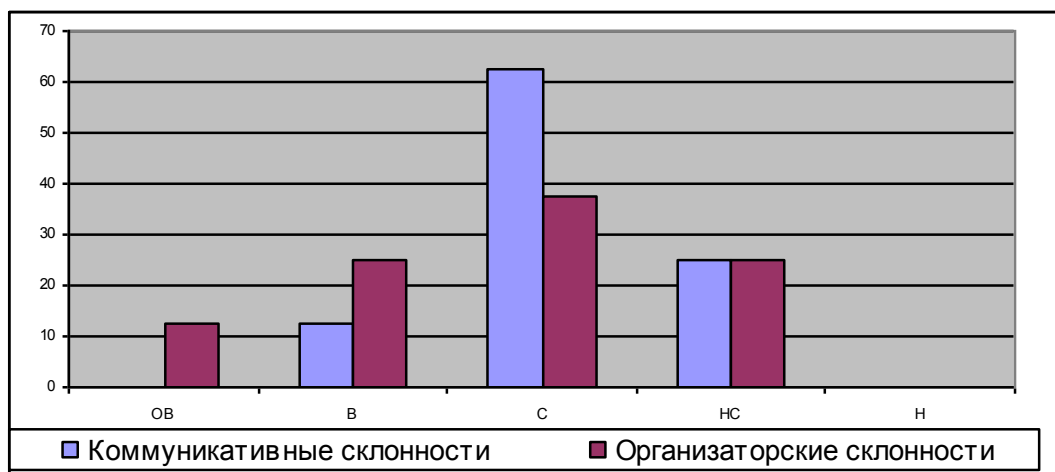


Рис. 4 Распределение учащихся 3 «В» класса по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей

Из рисунков 1 и 2 видно, что учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов показали более низкий уровень развития коммуникативных склонностей, чем учащиеся в 3 «А» и 3 «Б» классах.

В 1 «А» и 1 «Б» классах 5% детей показали очень высокий уровень, 11% учащихся – высокий уровень, 38% детей – средний уровень сформированности этих способностей. В 3 «А» и 3 «Б» классах 57% детей показали высокий уровень, 21% учащихся – средний. Суммирование этих уровней дало следующие результаты: 1 «А» и 1 «Б» класс – 54% детей, 3 «А» и 3 «Б» - 78% учащихся, которые интересуются людьми, у которых сформированы социальная перцепция, эмпатия, рефлексия. Но эти характеристики личности ещё недостаточно развиты, так как мал процент детей с очень высоким уровнем (1 «А» и 1 «Б» класс - 5% учащихся, 3 «А» и 3 «Б» - 0% детей).

Заметим, что высок процент детей с низким уровнем развития коммуникативных склонностей (1 «А» и 1 «Б» класс – 43% детей, 3 «А» и 3 «Б» - 19% учащихся). Но был выявлен ещё уровень ниже среднего в развитии этих склонностей (1 «А» и 1 «Б» класс – 0% детей, 3 «А» и 3 «Б» - 3% детей). Если суммировать эти два уровня (НС. и Н.), то получится, что в 1 «А» и 1

«Б» классах недостаточное развитие указанных склонностей наблюдается у 43% учащихся, а в 3 «А» и 3 «Б» классах – у 19% детей.

В контрольной группе мы имеем следующие результаты по развитию коммуникативных умений (рисунки 3 и 4):

Из рисунков 3 и 4 видно, что учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов показали более высокий уровень развития коммуникативных склонностей, чем учащиеся в 3 «А» и 3 «Б» классах.

В 1 «В» классе 10% детей – очень высокий уровень, 45% учащихся – высокий уровень, 45% детей – средний уровень сформированности этих склонностей. В 3 «В» классе 11% детей показали высокий уровень, 63% учащихся – средний. Эти характеристики личности в контрольной группе так же недостаточно развиты, так как мал процент детей с очень высоким уровнем. Заметим, что высок процент детей с уровнем развития коммуникативных склонностей.

Итак, выявлен большой процент детей, испытывающих затруднения в общении, которые не стремятся к контактам, скованы в компании, особенно в общении с новыми людьми, они предпочитают проводить время наедине с собой. Объяснить столь большие трудности детей можно следующим образом: дети в возрасте 8-9 лет направлены на общение, но для них важна игровая деятельность, взаимодействие с другими учениками происходит через «учителя, который постепенно приучает их вступать в контакт друг с другом».

Организаторские склонности в недостаточной степени развиты у учащихся и первых и третьих классов. Большинство учащихся находятся на среднем уровне (45% у первых классов и 47% у детей третьих классов). Очень высокий и высокий уровни в этих классах (22% у первых классов и 33% у детей третьих классов).

Итак, детей, способных организовывать игры, мероприятия, планировать деятельность, больше в первых классах.

В контрольной группе мы имеем следующие результаты по организаторским склонностям (рисунки 3 и 4):

Так же как и в экспериментальных группах большинство учащихся находятся на среднем уровне (45% у первых классов и 37% у детей третьих классов). Очень высокий и высокий уровни в этих классах (33% у первых классов и 23% у детей третьих классов).

Столь большой процент обусловлен отсутствием опыта учеников, малым пребыванием в школьном коллективе, не полной адаптацией к школе (к процессам обучения и взаимодействия).

Полученные данные по «Методике изучения общительности как характеристики личности» М.В. Гамезо, В.С.Герасимовой и Л.М. Орловой (Приложение 6) позволяют выделить группы детей с различным уровнем общительности (см. рис. 5 и 6).

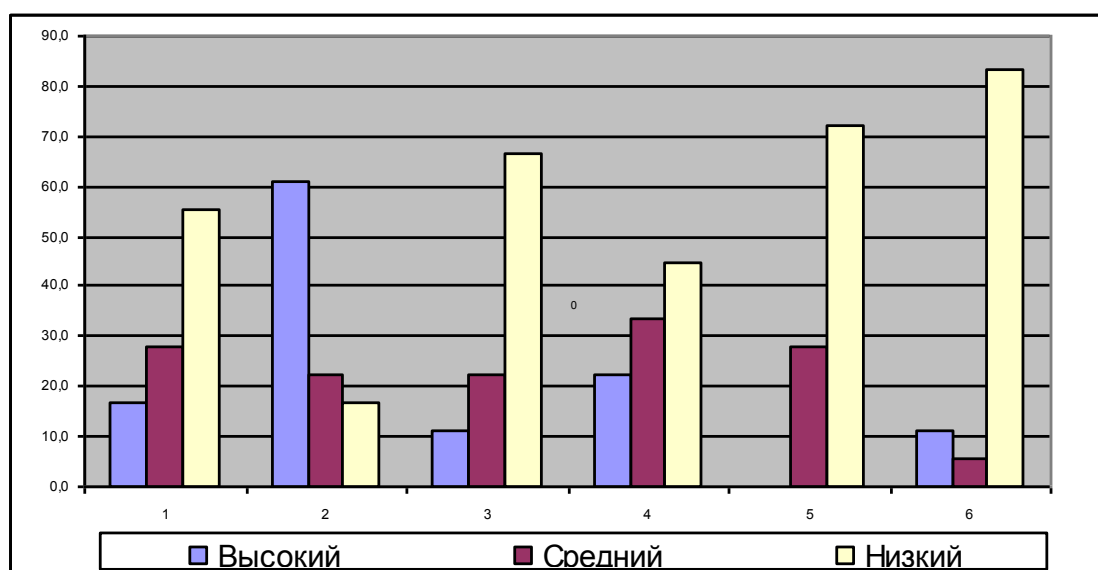


Рис. 5. Распределение учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов по уровням развития общительности

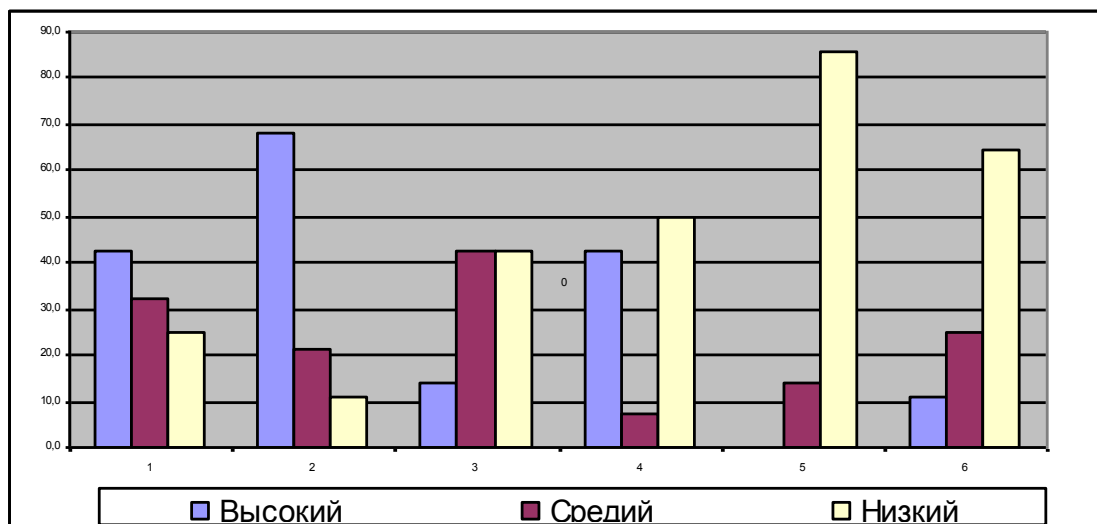


Рис. 6. Распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровням развития общительности

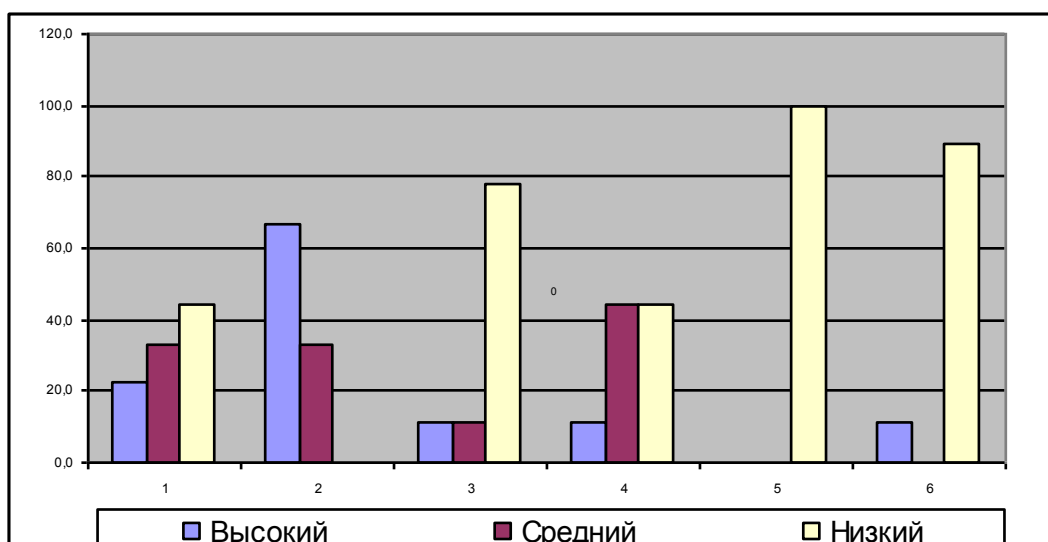


Рис. 7 Распределение учащихся 1 «В» класса по уровням развития общительности

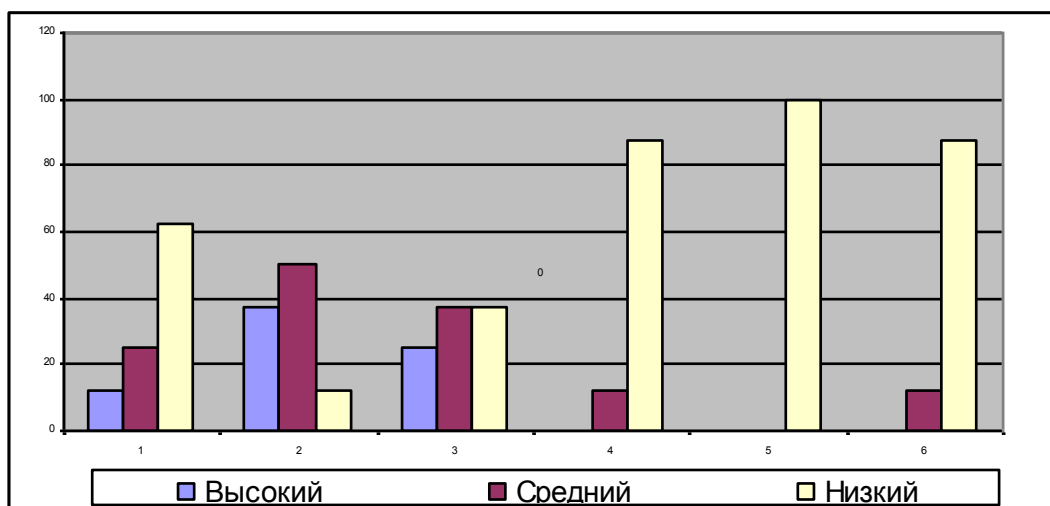


Рис. 8 Распределение учащихся 3 «В» класса по уровням развития общительности

Из рисунков 5 и 6 видно, что развитие общительности в 1 «А» и 1 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классах разное. В 1 «А» и 1 «Б» классах 83% учащихся показали низкий уровень развития этого умения. Тогда как в 3 «А» и 3 «Б» классах этот уровень показали 63% детей. На совокупность высокого и среднего уровней развития общительности приходится 17% детей в 1 «А» и 1 «Б» классах и 27% детей в 3 «А» и 3 «Б». При этом детей с высоким уровнем общительности больше в 3 «А» и 3 «Б» классах, одинаковый процент. Остановимся на анализе результатов развития этих компонентов.

Такие компоненты как контактность, уровень владения элементарными средствами общения в 3 «А» и 3 «Б» классах развиты немного лучше, чем в 1 «А» и 1 «Б». Ученику 1-го класса сложнее контактировать с другими. Он обучается этому постепенно. Помощь в этом ему оказывает учитель.

Контактность ребёнка зависит от его потребности в общении. Уровни развития этой потребности в 1 «А» и 1 «Б», 3 «А» и 3 «Б» разные. В 1 «А» и 1 «Б» классах 55% учеников показали низкий уровень развития этой потребности, а в 3 «А» и 3 «Б» классах у 22% учащихся неразвита эта

потребность. Значит, большая часть учеников в этих классах испытывает потребность в общении.

Потребность в общении поможет реализовать владение элементарными средствами общения. Показатели развития этого компонента общительности в обоих классах примерно одинаковы. Учеников, показавших высокий уровень развития владения элементарными средствами общения, в 1 «А» и 1 «Б» больше (62% детей), чем в 3 «А» и 3 «Б» классе (68% учащихся). Детей с низким уровнем развития этого компонента общительности больше в 1 «А» и 1 «Б» классах (16% детей).

Дети, показавшие низкий уровень развития владения элементарными средствами общения, не благодарят за услугу, не слушают собеседника, перебивают его во время разговора. Им может помочь «живой» пример перед глазами – 45% учеников в 1 «А» и 1 «Б» классах и 50% детей в 3 «А» и 3 «Б» классах, показавших низкие уровни развития этого умения. К тому же, продолжится формирование коллектива, ребёнок будет развиваться, и его коммуникативные умения будут совершенствоваться. Отсутствует хорошая база для такого развития – это то, что уровни контактности, потребности в общении очень низкие в обоих классах.

Также очень низки уровни развития понимания другого человека. В 1 «А» и 1 «Б» классах это умение развито у всех учеников (72% детей показали низкий уровень). В 3 «А» и 3 «Б» классах низкий уровень этого умения у 85% учеников.

Понимание другого человека связано с эмпатией, но этот компонент общительности развит невысоко. Хуже эмпатия развита в 1 «А» и 1 «Б» классах, где высокий уровень у 11% школьников, средний – у 22% учеников, низкий – у 67% детей. Тогда как, у учеников 3 «А» и 3 «Б» классов эти показатели следующие: 12% учеников – высокий, 42% детей – средний, 46% учащихся – низкий уровни. Заметим, что пониманию другого человека и сочувствию, сопереживанию, сорадованию в младшем школьном возрасте

мешает эгоцентризм. Способствовать его снижению помогут, например, этические беседы на уроках.

Итак, младшие школьники первых и третьих классов экспериментальной группы владеют элементарными средствами общения, они способны понять другого человека, у них сформирована потребность в общении. Такие компоненты общительности как: эмпатия, контактность, потребность в общении, владение элементарными средствами – необходимо развивать.

Теперь рассмотрим эти же компоненты для контрольной группы:

Первое, что бросается в глаза – это низкий уровень развития понимания другого человека. В 1 «В» и 3 «В» классах это умение не развито у всех учеников (100% детей показали низкий уровень).

Как было сказано выше, понимание другого человека связано с эмпатией, и этот компонент общительности развит невысоко. Хуже она развита в 1 «В» классе, где низкий уровень у 78% школьников. Тогда как, у учеников 3 «В» класса этот показатель: 38% учеников.

Из рисунков 7 и 8 видно, что развитие общительности в 1 «В» и 3 «В» классах разное, но одинаково низкое. В 1 «В» классе 78% учащихся показали низкий уровень развития этого умения. Тогда как в 3 «В» классе этот уровень показали 75% детей. На совокупность высокого и среднего уровней развития общительности приходится 22% детей в 1 «В» классе и 25% детей в 3 «В».

Так же мы видим очень низкий уровень развития владения элементарными средствами общения, не благодарят за услугу, не слушают собеседника, перебивают его во время разговора. 43% учеников в 1 «В» классе и 87% детей в 3 «В» классе, показавших низкие уровни развития этого умения.

Такие компоненты как контактность, потребность в общении в 3 «В» классе развиты немного лучше, чем в 1 «В».

Потребность в общении поможет реализовать владение элементарными средствами общения. Учеников, показавших высокий уровень развития владения элементарными средствами общения, в 1 «В» больше (65% детей), чем в 3 «В» классе (38% учащихся). Детей с низким уровнем развития этого компонента общительности больше в этом же 3 «В» классе (11% детей).

Далее рассмотрим полученные данные по «Методике «Кто прав?» (Приложение 6) позволяющих выделить группы детей по сформированности коммуникативных умений.

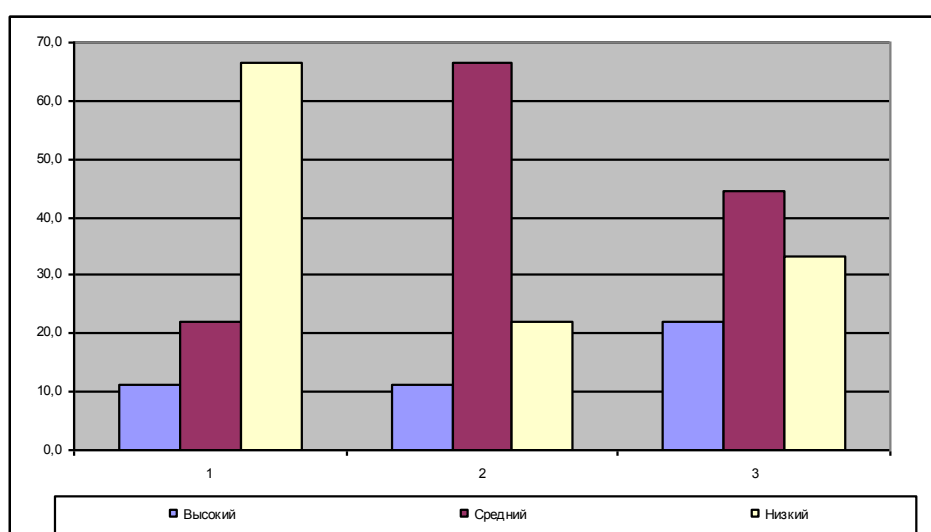


Рис. 9. Распределение учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов по уровням коммуникативных умений

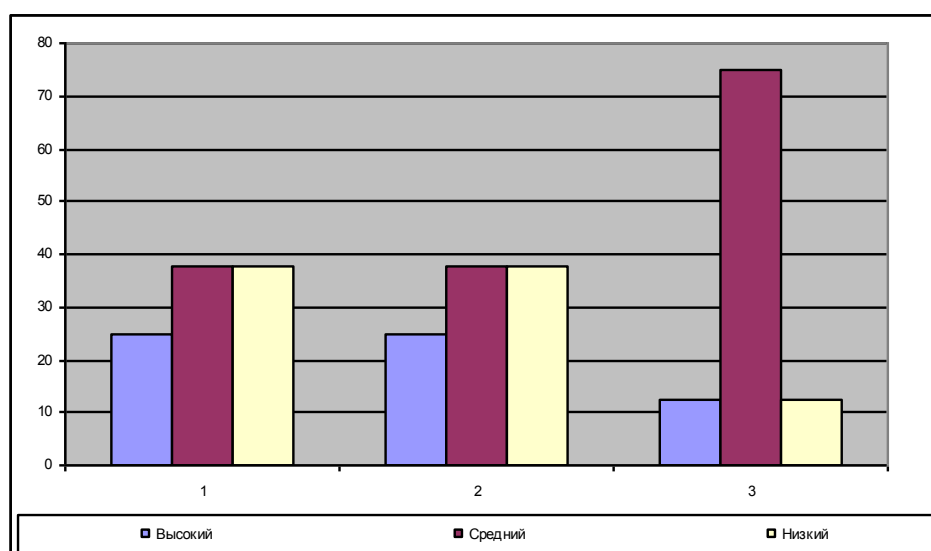


Рис. 10. Распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровням коммуникативных умений

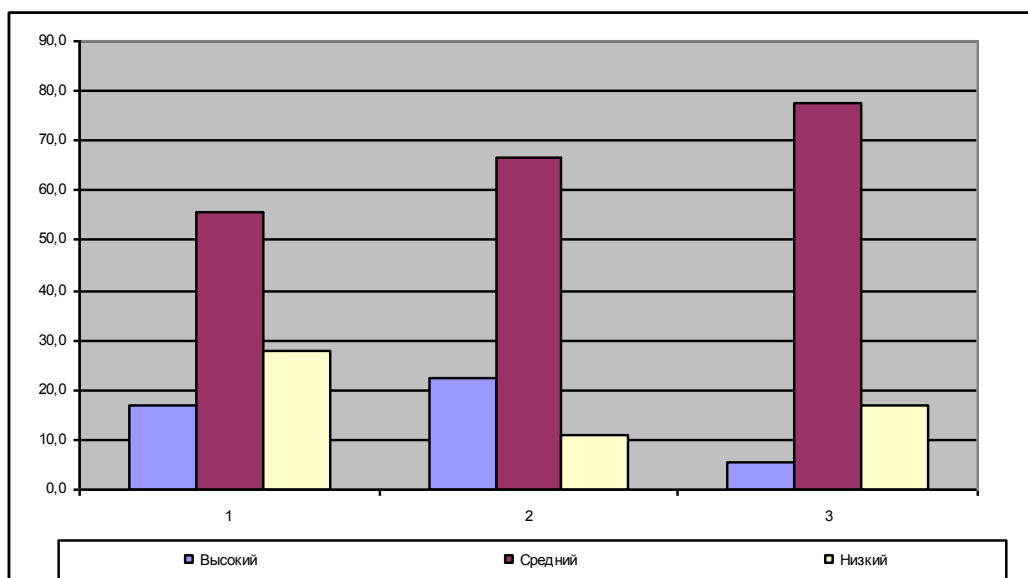


Рис. 11. Распределение учащихся 1 «В» класса по уровням коммуникативных умений

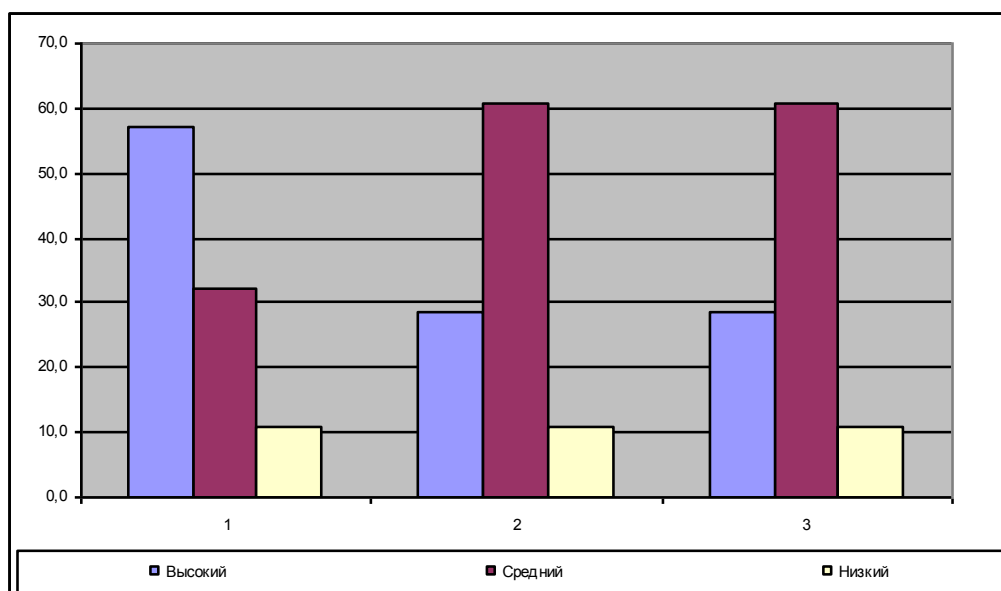


Рис. 12. Распределение учащихся 3 «В» класса по уровням коммуникативных умений

Анализируя данные рисунков 11 и 12 мы можем сделать следующие выводы об осознание способности разных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентации на позиции других людей.

В контрольных классах большая часть детей решили все тестовые задачи эгоцентрично, т. е. признали одну из высказанных точек зрения верной, а другую ошибочной. В экспериментальных классах 41 % детей признали равноправие двух точек зрения при решении хотя бы одного тестового задания.

После того как ребенок оценил мнения персонажей задач, ему предлагалось оценить собственную работу: поставить себе отметку за то, как он справился с работой учителя. В контрольных классах 1 «В» и 3 «В» наивысшую отметку поставили себе 77 % детей, в экспериментальных — только 12%. Этот факт является косвенным свидетельством того, что в экспериментальных классах практически отсутствует инфантильная самооценка типа «Я самый-самый-самый».

В контрольном классе дети еще сохраняют дошкольную самооценку.

После вопроса о самооценке экспериментатор задавал ребенку неожиданный «провокационный» вопрос: «Перед тобой тут работал (называлось имя одноклассника). Ты его (ее) знаешь? Поставь, пожалуйста; отметку ему (ей)». О том, как работал оцениваемый ребенок, экспериментатор не сообщал ничего. В контрольном классе все (!) дети без труда поставили оценку ребенку, о чьей работе они не имели ни малейшего представления. В экспериментальном классе 65 % человек отказались оценивать работу, о которой они ничего не знают, т. е. от игры в учителя, которому по роли полагается ставить отметки, они перешли к реальной, предметной деятельности оценивания.

Знаменателен не только сам факт оценки неизвестной работы, но и характер выставленных отметок. В контрольном классе девять детей оценили работу одноклассника хуже, чем свою, в экспериментальном классе так

поступил один ребенок (различия значимы с вероятностью не ниже 99 %). Сам факт оценивания неизвестной работы неизвестного человека говорит о недостаточной дифференцированности детской оценки, в которой не расчленены исполнение и личность исполнителя. Тот факт, что личность другого оценивается как менее достойная, едва ли нуждается в комментарии.

Выводы

На данном этапе нашего исследования мы выявляли уровень развития коммуникативных умений младших школьников.

Исследование проходило на базе Санаторной школы г. Железнодорожска. В эксперименте принимали участие дети младшего школьного возраста. Были протестированы учащиеся 1 «А», 1 «Б» и 3 «А», 3 «Б» классов, а так же контрольная группа 1 «В» и 3 «В» классы.

В ходе исследования нами были применены следующие диагностические методики:

I. Анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС), предложенная Б.А. Федоришиным.

II. Для диагностики общительности использовалась «Методика изучения общительности как характеристик личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой.

III. Для более точного изучения коммуникативных умений была использована Г.А Цукерман «Кто прав?»

Итак, мы получили следующие результаты:

1. Из рисунков 1 и 2 видно, что учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов показали более высокий уровень развития коммуникативных способностей, чем учащиеся в 3 «А» и 3 «Б» классах. Итак, выявлен большой процент детей, испытывающих затруднения в общении, которые не стремятся к контактам, скованы в компании, в особенности в общении с новыми людьми, они предпочитают проводить время наедине с собой. Объяснить столь большие трудности детей у половины 3 «А» и 3 «Б» классов и у учащихся из

1 «А» и 1 «Б», а так же экспериментальных 1 «В» и 3 «В» классов можно следующим образом: дети в данном возрасте направлены на общение, но для них важна игровая деятельность, взаимодействие с другими учениками происходит, особенно в 3 классе, через «учителя, который постепенно приучает их вступать в контакт друг с другом».

2. Организаторские склонности лучше развиты у учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов. Итак, детей, способных организовывать игры, мероприятия, планировать деятельность, больше в 1 «А» и 1 «Б» классах. Также, в этих классах есть дети, которые нуждаются в развитии организаторских склонностей. Хуже эти склонности развиты в 3 «А» и 3 «Б» классах и так же в экспериментальных 1 «В» и 3 «В».

3. Развитие общительности в 1 «А» и 1 «Б», 3 «А» и 3 «Б», а так же в экспериментальных 1 «В» и 3 «В» классах разное. Итак, младшие школьники обеих групп (экспериментальной и контрольной) владеют элементарными средствами общения, они с трудом способны понять другого человека, у них сформирована потребность в общении. Такие компоненты общительности как: эмпатия, контактность, потребность в общении, владение элементарными средствами – необходимо развивать.

2.3. Анализ результатов развития коммуникативных умений детей с ограниченными возможностями здоровья

В данном параграфе мы проведем анализ динамики развития коммуникативных умений у детей младшего школьного возраста, после проведения программы включающей театрализованную деятельность, представленную в приложении 10. Так же в приложении 9 представлены методические рекомендации для образовательного учреждения по внедрению программы развития коммуникативных умений средствами театрализованной деятельности.

Как мы выяснили, переход на новый возраст не есть событие природное, натуральное; каждый переходный период должен быть понят и оформлен в определенных культурных средствах, в своеобразном обряде возрастной инициации.

Обнаружив, сколь часто младшие школьники разворачивают навстречу учителю и одноклассников совсем не тот способ взаимодействия, в который приглашает детей взрослый (вместо поискового, неимитационного поведения демонстрируют поведение репродуктивное, игровое, коммуникативное), мы решили, что детей следует целенаправленно учить специфически взаимодействию до того, как перед ними будет поставлена первая учебная задача.

Так родился замысел программы включающей элементы театрализованной деятельности, содержанием которой являются способы взаимодействия ребенка с учителем, со сверстниками, с самим собой. Коммуникативное взаимодействие с взрослым предполагает способность ребенка различать ситуации, требующие применения готовых образцов, и ситуации неподражательные, требующие создания новых образцов, отказа от применения старых, познавательных вопросов, с помощью которых ребенок может доопределить условия новой задачи самостоятельно. Коммуникативное сотрудничество с элементами театрализованной деятельности со сверстниками предполагает способность детей обнаруживать разницу своих способов действия и координировать их, строя совместное действие. Коммуникативное взаимодействие в нашей программе с собой предполагает, прежде всего, способность к адекватной дифференцированной самооценке. Развитие этих способностей происходит годами, в процессе решения детьми системы учебных задач.

Готовя детей и вводя новые — учебные способы взаимодействия на школьном, неучебном материале, мы не стремились сформировать развитые способы учебного взаимодействия: это невозможно. Наша задача была

скромнее: построить у детей правильный образ коммуникативных ожиданий и дать им возможность поверить в выполнимость этих ожиданий. Для этого в течение трех месяцев обучения дети получали опыт успешного действия в различных театрализованных постановочных ситуациях, из которых будет складываться их дальнейшая жизнь.

Далее после проведения формирующего эксперимента в экспериментальных группах мы проведем повторное тестирование по тем же методикам.

Итак, для начала, рассмотрим, какие изменения произошли в полученных данных по методике **КОС Б.А. Федоришина**.

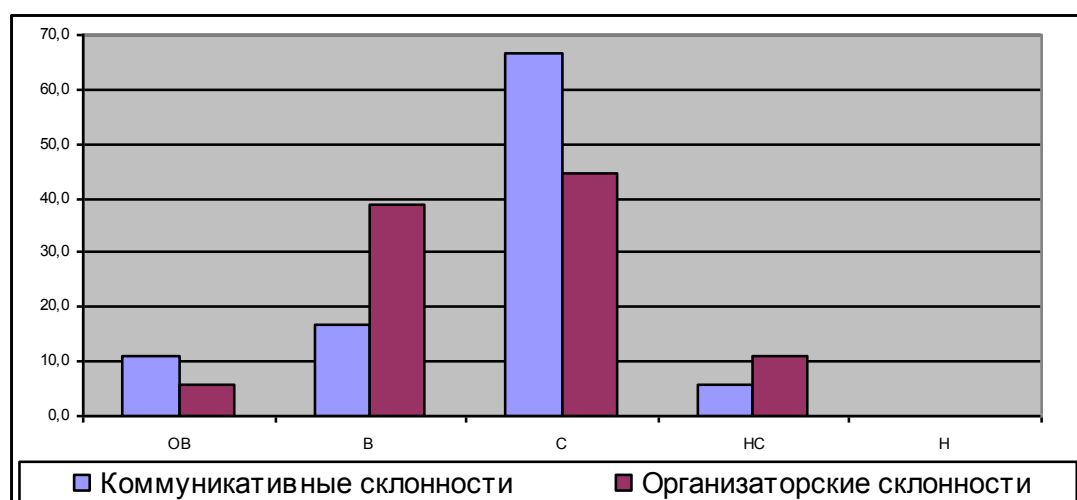


Рис. 13. Распределение учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей (после проведения эксперимента)

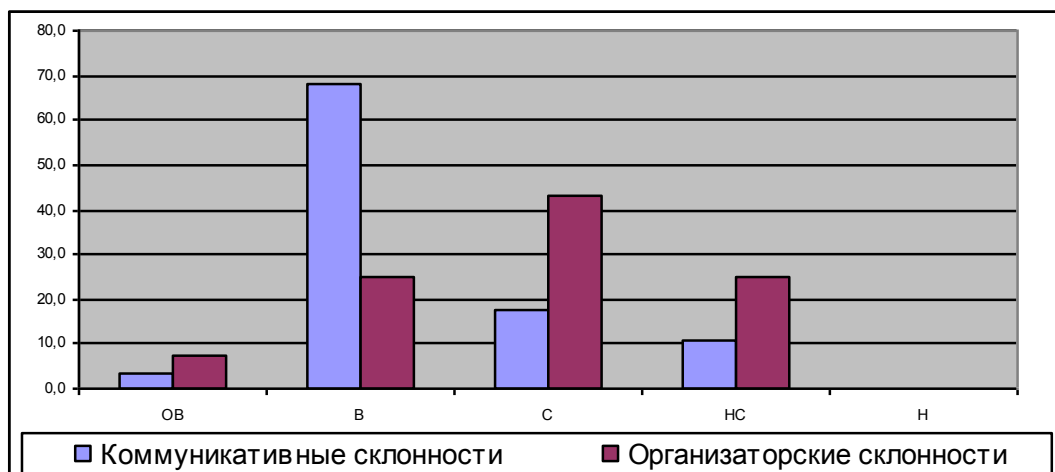


Рис. 14 Распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей (после проведения эксперимента)

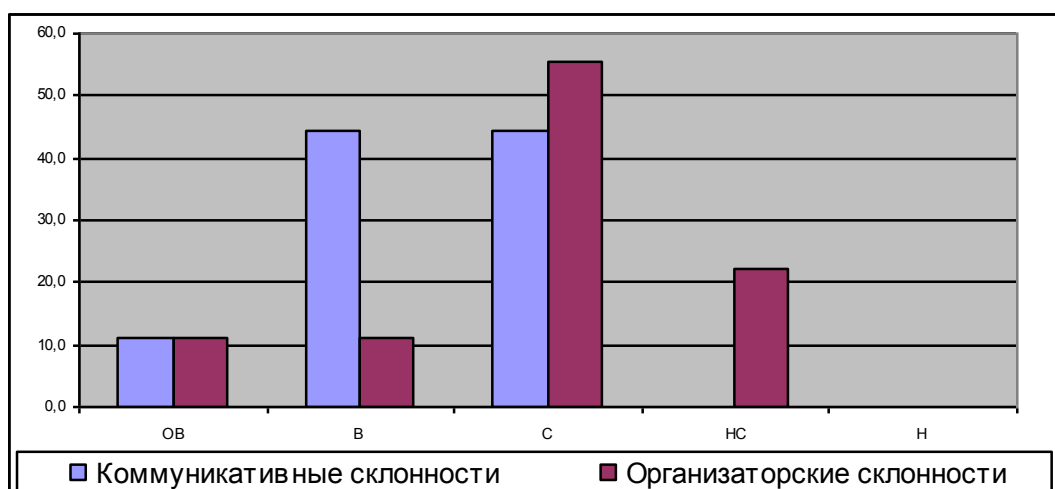


Рис. 15 Распределение учащихся 1 «В» класса по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей (после проведения эксперимента)

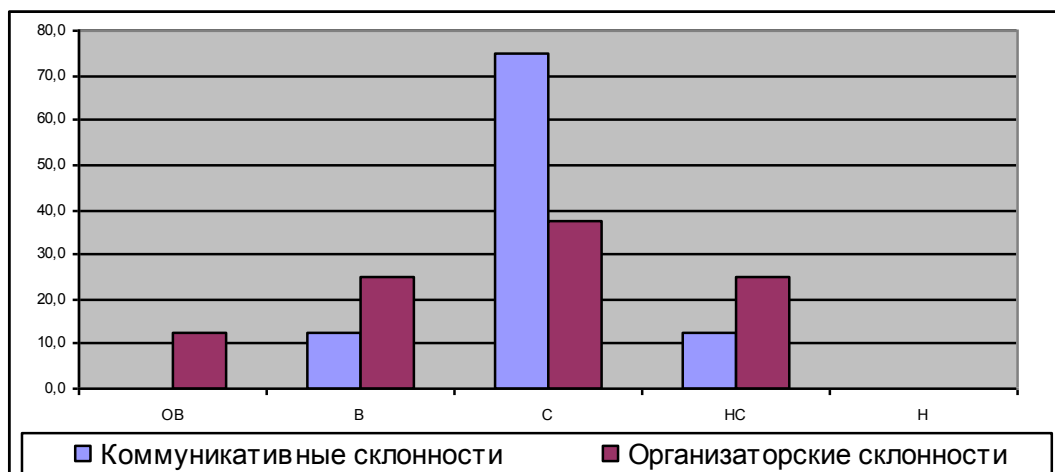


Рис. 16 Распределение учащихся 3 «В» класса по уровням развития коммуникативных и организаторских склонностей (после проведения эксперимента)

Из рисунков 13 и 14 видно, что учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов показали более высокий уровень развития коммуникативных склонностей, в отличие от первого этапа эксперимента. Уровень развития коммуникативных склонностей, учащихся в 3 «А» и 3 «Б» классах, так же увеличился.

В 1 «А» и 1 «Б» классах 11% детей показали очень высокий уровень, 17% учащихся – высокий уровень, 67% детей – средний уровень сформированности этих склонностей. В 3 «А» и 3 «Б» классах 68% детей показали высокий уровень, 18% учащихся – средний. Суммирование этих уровней дало следующие результаты: 1 «А» и 1 «Б» классы – 84% детей, 3 «А» и 3 «Б» - 86% учащихся, которые интересуются людьми, у которых сформированы социальная перцепция, эмпатия, рефлексия. Но эти характеристики личности, для данного возраста, после проведения программы достаточно развиты, так как процент детей с низким уровнем (1 «А» и 1 «Б» класс - 0% учащихся, 3 «А» и 3 «Б» - 0% детей).

Но был выявлен ещё уровень ниже среднего в развитии этих склонностей (1 «А» и 1 «Б» классы – 6% детей, 3 «А» и 3 «Б» - 10% детей).

В контрольной группе мы имеем следующие результаты по коммуникативным склонностям (рисунки 15 и 16):

Из рисунков 15 и 16 видно, что учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов, так же как и при первичной диагностике показали более высокий уровень развития коммуникативных склонностей, чем учащиеся в 3 «А» и 3 «Б» классах, однако несколько изменился процент по уровням сформированности данного навыка.

В 1 «В» классе 11% детей – очень высокий уровень, 45% учащихся – высокий уровень, 45% детей – средний уровень сформированности этих склонностей. В 3 «В» классе 11% детей показали высокий уровень, 75% учащихся – средний. Эти характеристики личности в контрольной группе по-прежнему недостаточно развиты, так как мал процент детей с очень высоким уровнем. Заметим, что высок процент детей с уровнем развития коммуникативных склонностей – средний.

Итак, по сравнению с первым этапом диагностики в экспериментальных группах выявлен меньший процент детей, испытывающих затруднения в общении. Стало больше детей, которые стремятся к контактам, не скованы в компании, в особенности в общении с новыми людьми.

Организаторские склонности в экспериментальной группе теперь в достаточной степени развиты у учащихся и первых и третьих классов. Не смотря на то, что большинство учащихся находятся на среднем уровне (45% у первых классов и 47% у детей третьих классов). Очень высокий и высокий уровни в этих классах (44% у первых классов и 30% у детей третьих классов).

Итак, детей, способных организовывать игры, мероприятия, планировать деятельность, стало больше и в первых и в третьих классах.

В контрольной группе мы имеем практически те же результаты по организаторским склонностям (рисунки 15 и 16):

Так же как на первом этапе исследования большинство учащихся находятся на среднем уровне (70% у первых классов и 37% у детей третьих классов). Очень высокий и высокий уровни в этих классах (22% у первых классов и 23% у детей третьих классов).

Столь большой процент детей со средним уровнем развития коммуникативных способностей в контрольной группе обусловлен отсутствием опыта учеников, малым пребыванием в школьном коллективе, не полной адаптацией к школе (к процессам обучения и взаимодействия).

Далее после проведения развивающих занятий проанализируем полученные данные по **«Методике изучения общительности как характеристики личности»** М.В. Гамезо, В.С.Герасимовой и Л.М. Орловой позволяют выделить группы детей с различным уровнем общительности.

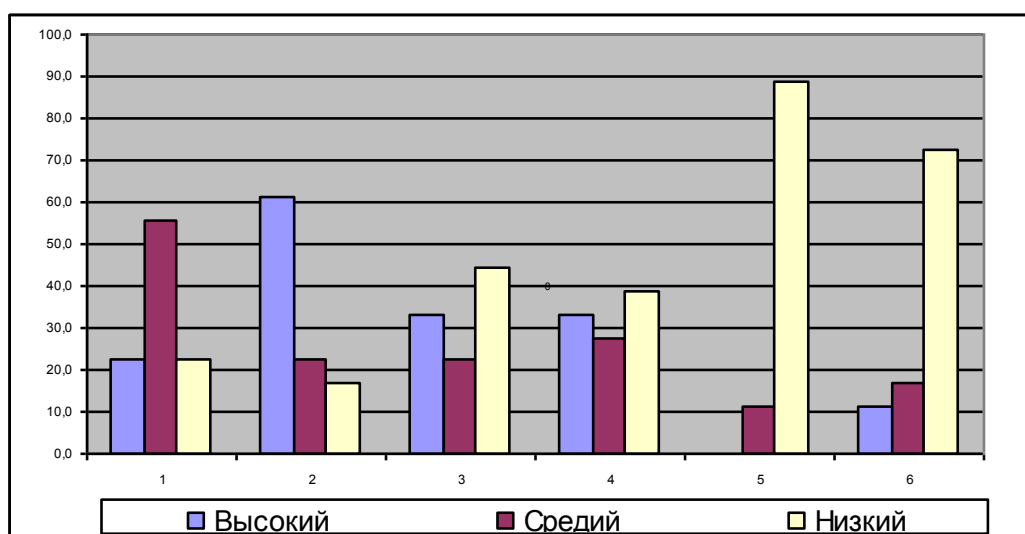


Рис. 17 Распределение учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов по уровням развития общительности (после проведения эксперимента)

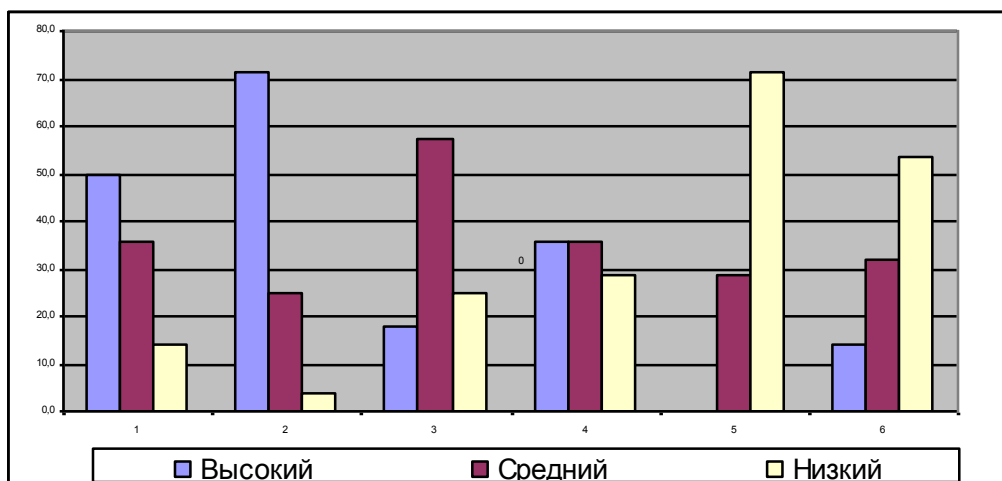


Рис. 18. Распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровням развития общительности (после проведения эксперимента)

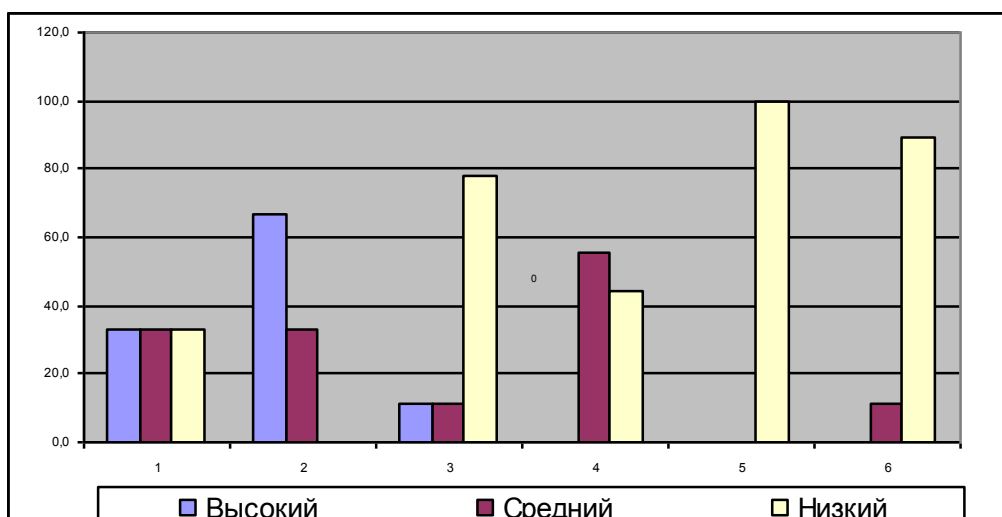


Рис. 19 Распределение учащихся 1 «В» класса по уровням развития общительности (после проведения эксперимента)

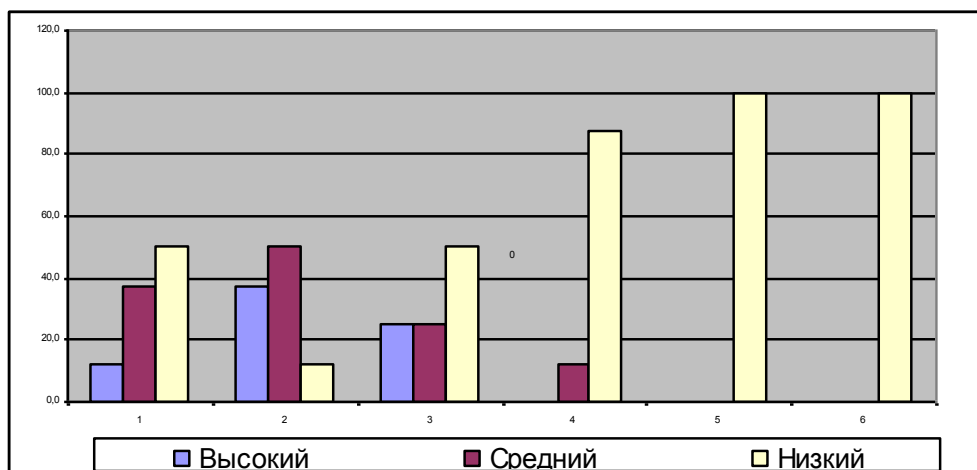


Рис. 20 Распределение учащихся 3 «В» класса по уровням развития общительности (после проведения эксперимента)

Из рисунков 17 и 18 видно, что развитие общительности после проведения предложенной нами программы в 1 «А», 1 «Б» и 3 «А», 3 «Б» классах разное. В 1 «А» и 1 «Б» классах 73% учащихся показали низкий уровень развития этого умения. Тогда как в 3 «А» и 3 «Б» классах этот уровень показали 54% детей. На совокупность высокого и среднего уровней развития общительности приходится 27% детей в 1 «А» и 1 «Б» классах и 46% детей в 3 «А» и 3 «Б». При этом детей с высоким уровнем общительности больше в 3 «А» и 3 «Б» классах, одинаковый процент. Остановимся на анализе результатов развития всех компонентов общительности.

Такие компоненты как контактность, уровень владения элементарными средствами общения в 3 «А» и 3 «Б» классах по-прежнему развиты немного лучше, чем в 1 «А» и 1 «Б». Ученику 1-го класса сложнее контактировать с другими. Он обучается этому постепенно. Помощь в этом ему оказывает учитель.

Контактность ребёнка зависит от его потребности в общении. Уровни развития этой потребности в 1 «А» и 1 «Б», 3 «А» и 3 «Б» разные. В 1 «А» и 1

«Б» классе 22% учеников показали низкий уровень развития этой потребности, а в 3 «А» и 3 «Б» классах у 11% учащихся неразвита эта потребность. Значит, после проведения программы еще большая часть учеников в этих классах испытывает потребность в общении.

Потребность в общении поможет реализовать владение элементарными средствами общения. Показатели развития этого компонента общительности в обоих классах примерно одинаковы. Учеников, показавших высокий уровень развития владения элементарными средствами общения, в 1 «А» и 1 «Б» 62% детей, в 3 «А» и 3 «Б» классах 72% учащихся. Детей с низким уровнем развития этого компонента общительности больше в 1 «А» и 1 «Б» классах (22% детей), против 13% в третьих классах.

Детей показавших низкий уровень развития владения элементарными средствами общения, теперь стало меньше – 39% учеников в 1 «А» и 1 «Б» классах и 29% детей в 3 «А» и 3 «Б» классах, показавших низкие уровни развития этого умения. К тому же, продолжается формирование коллектива, ребёнок будет развиваться, и его коммуникативные умения будут совершенствоваться.

По-прежнему очень низки уровни развития понимания другого человека. В 1 «А» и 1 «Б» классах это умение не развито у большинства учеников (89% детей показали низкий уровень). В 3 «А» и 3 «Б» классах низкий уровень этого умения у 71% учеников.

Понимание другого человека связано с эмпатией, и так же как до проведения занятий по предложенной нами программе этот компонент общительности развит теперь немного лучше, но все так же невысоко. Хуже она развита в 1 «А» и 1 «Б» классах, где высокий уровень у 32% школьников, средний – у 22% учеников, низкий – у 46% детей. Тогда как, у учеников 3 «А» и 3 «Б» классов эти показатели следующие: 18% учеников – высокий, 58% детей – средний, 24% учащихся – низкий уровни.

Итак, младшие школьники первых и третьих классов экспериментальной группы владеют элементарными средствами общения, они способны понять другого человека, у них сформирована потребность в общении.

Теперь рассмотрим эти же компоненты для контрольной группы:

Показатели изменились не сильно – это низкий уровень развития понимания другого человека. В 1 «В» и 3 «В» классах это умение по-прежнему не развито у всех учеников (100% детей показали низкий уровень).

Эмпатия так же хуже развита в 1 «В» классе, где низкий уровень у 78% школьников. Тогда как, у учеников 3 «В» класса этот показатель: 50% учеников.

Из рисунков 19 и 20 видно, что развитие общительности в 1 «В» и 3 «В» классах разное, но одинаково низкое. В 1 «В» классе 90% учащихся показали низкий уровень развития этого умения. Тогда как в 3 «В» классе этот уровень показали 100% детей.

По-прежнему очень низкий уровень развития владения элементарными средствами общения. 43% учеников в 1 «В» классе и 87% детей в 3 «В» классе, показавших низкие уровни развития этого умения.

Такие компоненты как контактность, потребность в общении в 3 «В» классе развиты немного лучше, чем в 1 «В», но общий их уровень по-прежнему очень низок.

И, наконец, повторное тестирование по «Методике «Кто прав?», результаты которого позволяют выделить группы детей по сформированности коммуникативных умений после проведения развивающих занятий.

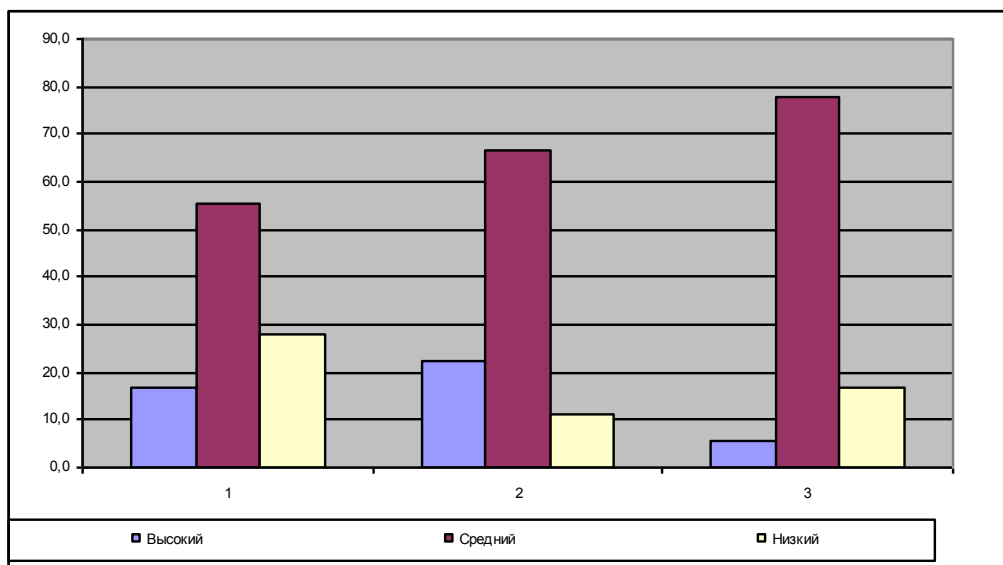


Рис. 21 Распределение учащихся 1 «А» и 1 «Б» классов по уровням коммуникативных умений (после проведения эксперимента)

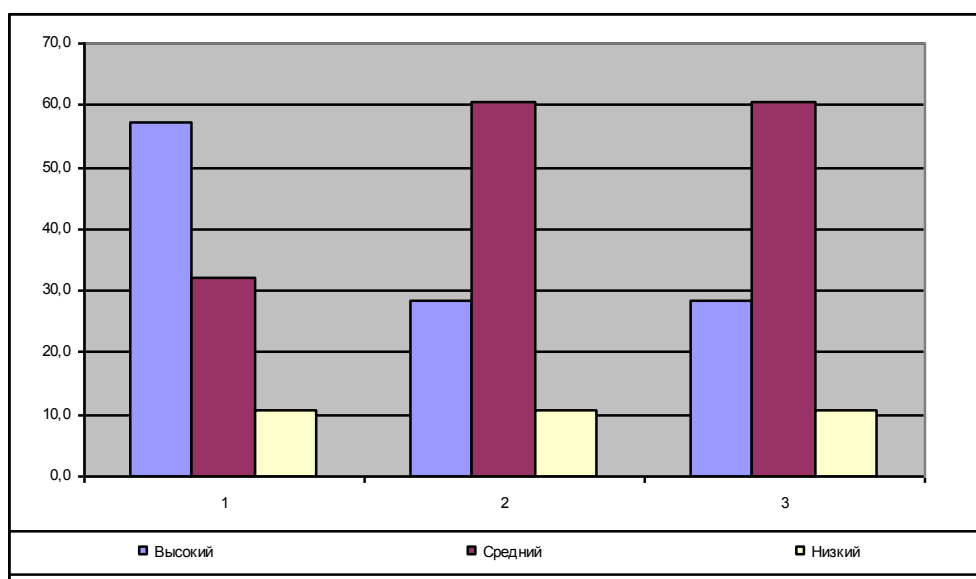


Рис. 22. Распределение учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов по уровням коммуникативных умений (после проведения эксперимента)

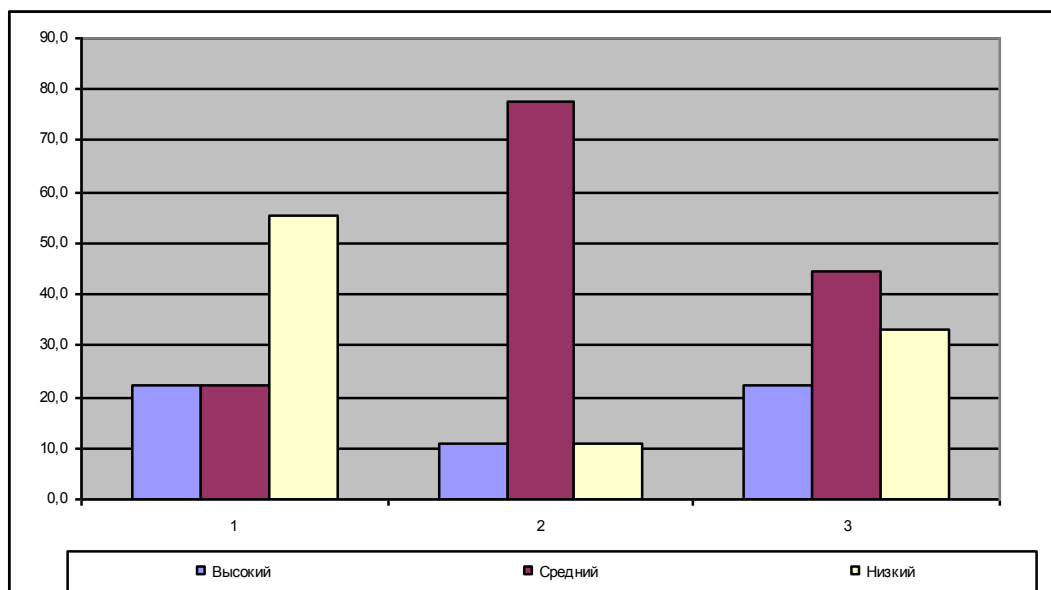


Рис. 23. Распределение учащихся 1 «В» класса по уровням коммуникативных умений (после проведения эксперимента)

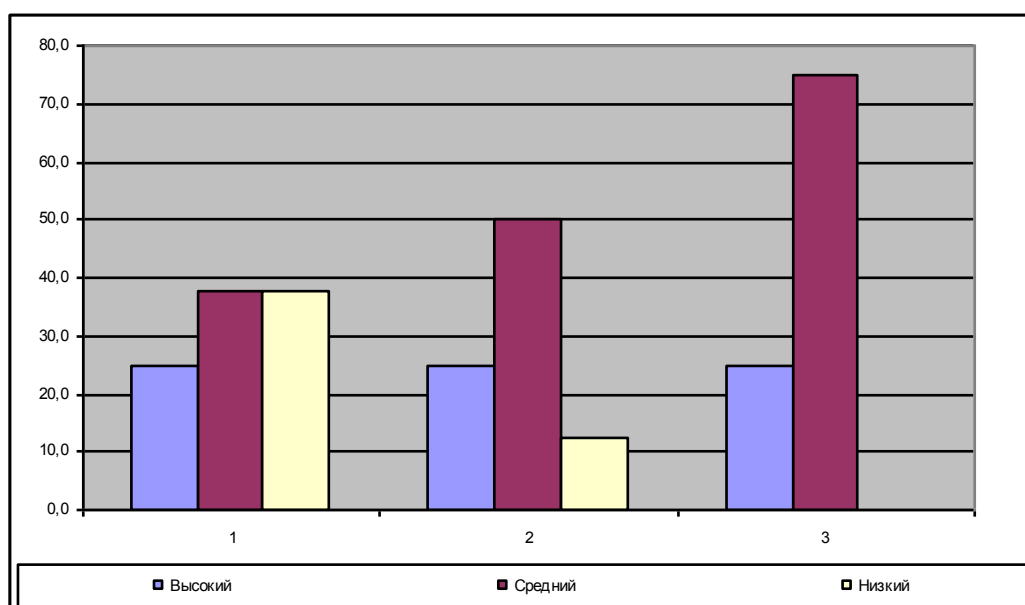


Рис. 24. Распределение учащихся 3 «В» класса по уровням коммуникативных умений (после проведения эксперимента)

Анализируя данные рисунков 21 и 22, мы можем сделать следующие выводы: в контрольных классах большая часть детей так же решили все

тестовые задачи эгоцентрично, т. е. признали одну из высказанных точек зрения верной, а другую ошибочной. В экспериментальных классах 49 % детей признали равноправие двух точек зрения при решении хотя бы одного тестового задания.

После того как ребенок оценил мнения персонажей задач, ему повторно предлагалось оценить собственную работу: поставить себе отметку за то, как он справился с работой учителя. В контрольных классах 1 «В» и 3 «В» наивысшую отметку поставили себе 76 % детей, в экспериментальных — только 12%. Этот факт является косвенным свидетельством того, что в экспериментальных классах практически отсутствует инфантильная самооценка и процент таких детей снизился.

В контрольных классах, согласно рисунков 23 и 24, дети еще по-прежнему сохраняют высокую, а точнее завышенную самооценку.

На следующем этапе нами было проведено исследование значимости выделенных нами компонентов.

Исследование включало в себя сравнение выборок и анализ взаимосвязи признаков. В качестве меры сравнения использовался U-критерий Манна-Уитни, а взаимосвязи признаков – коэффициент корреляции Спирмана. Расчеты проводились с помощью прикладной компьютерной программы Statgraphics Plus v.2.1.

Таблица 1 – Сравнение значений параметров методик в экспериментальной и контрольной группах до начала опытно-экспериментальной работы

| Параметры сравнения | Группы сравнения | |
|---|----------------------------------|---|
| | Контрольная группа (3 класс «В») | Экспериментальная группа (3 классы «А» и «Б») |
| Контактность | < 90% | |
| Владение элементарными средствами общения | < 90% | |

Как видно из таблицы 1, при сравнении выборок «контрольная группа» и «экспериментальная группа» до начала опытно-экспериментальной работы обнаружена тенденция к достоверным различиям только по двум параметрам: в экспериментальной группе третьеклассникам более свойственна контактность и они лучше, чем ученики контрольной группы владеют элементарными свойствами общения. Эти характеристики общения взаимосвязаны, и поэтому закономерно, что развитие одной из них влечет развитие и другой. В то же время, различия между двумя выборками по этим параметрам проявляются только в тенденции к достоверности. По остальным параметрам достоверных различий не обнаружено.

Отметим также, что в контрольной группе 3 класса «В» не выявлено достоверных различий между параметрами всех использованных в исследовании методик в период с начала и после опытно-экспериментальной работы

Таблица 2 – Сравнение значений параметров методик в экспериментальной и контрольной группах после окончания опытно-экспериментальной работы

| Параметры сравнения | Группы сравнения | |
|---|----------------------------------|---|
| | Контрольная группа (3 класс «В») | Экспериментальная группа (3 классы «А» и «Б») |
| К/С | < 95% | |
| Контактность | < 95% | |
| Потребность в общении | < 95% | |
| Владение элементарными средствами общения | < 95% | |
| Общий уровень общительности | < 95% | |
| Умение выразить свое мнение по поводу объекта | < 90% | |

Из таблицы 2 видно, что после окончания опытно-экспериментальной работы выявлено пять достоверных различий и одна тенденция к

достоверности различий между группами сравнения «контрольная» – «экспериментальная».

И представленных в таблице 2 данных видно, что в экспериментальной группе третьеклассникам, как и до начала опытно-экспериментальной работы более свойственна общительность и они лучше, чем ученики контрольной группы владеют элементарными свойствами общения. Так же после опытно-экспериментальной работы достоверны различия по показателям контактности и коммуникативных умений. Кроме того ученики контрольной группы более эгоистичны и склонны завышать самооценку. По остальным параметрам достоверных различий не обнаружено.

Так же нами было проведено исследование корреляции по такому параметру как: дифференциация по полу в 3-х и 1-х классах. Полученные данные представлены в таблицах 3,4, а так же в приложении 8.

Таблица 3 - До эксперимента (мальчики - девочки):

| | | | |
|-------------|---|--------|-------------------|
| 1-ые классы | (М-Д) – (Владение элементарными средствами общения) | 0,47** | Тенденция к связи |
| | (М-Д) – (Общий уровень общительности) | 0,44* | Тенденция к связи |

Так же до проведения эксперимента мы выявили прямую связь по половой дифференциации. Т.е. из таблицы мы можем выявить, что мальчики в большей степени владеют элементарными средствами общения. А так же имеется тенденция к связи у них с более высоким общим уровнем общения.

Таблица 4 - После эксперимента (мальчики - девочки):

| | | | |
|-------------|---|--------|-------------------|
| 1-ые классы | (М-Д) – (Коммуникативные способности) | 0,41* | Тенденция к связи |
| | (М-Д) – (Эмпатия) | 0,55** | Прямая связь |
| | (М-Д) – (Владение элементарными средствами общения) | 0,46** | Тенденция к связи |

После проведения эксперимента мы повторно провели корреляционный анализ. И получили следующие результаты:

Что касается дифференциации по полу, то после проведения эксперимента прямая связь выявилась в показателях эмпатии и владением элементарными умениями общения у мальчиков. В целом обнаружено, что мальчики легче осваивают коммуникативные умения, чем девочки. Возможно, это связано с тем, что мальчики быстрее, чем девочки развиваются физически и психологически в младшем школьном возрасте – они смелее используют свои способности и меньше заботятся о том, что у них может что-то не получиться.

Также необходимо отметить, что остальные корреляционные связи стабильны.

Так же необходимо отметить, что после подведения итогов мы выяснили, что нет особых различий по данным признакам в 3-х классах. Связи остались те же.

Выводы по главе 2

Итак, оценивая влияние предложенной нами программы развития коммуникативных умений с элементами театрализованной деятельности, на данном этапе нашего исследования мы выявляли уровень развития коммуникативных умений младших школьников, дифференцируем их на экспериментальную группу (в которой проводился эксперимент) и контрольную (обучающуюся по обычной программе).

1. Из данных повторного тестирования видно, что учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов показали более высокий уровень развития коммуникативных способностей, в отличие от первого этапа эксперимента. Уровень развития коммуникативных способностей, учащиеся в 3 «А» и 3 «Б» классах, так же увеличился.

Учащиеся 1 «А» и 1 «Б» классов, так же как и при первичной диагностике показали более высокий уровень развития коммуникативных способностей, чем учащиеся в 3 «А» и 3 «Б» классах, однако несколько изменился процент по уровням сформированности данного навыка.

В 1 «В» классе 11% детей – очень высокий уровень, 45% учащихся – высокий уровень, 45% детей – средний уровень сформированности этих способностей. В 3 «В» классе 11% детей показали высокий уровень, 75% учащихся – средний. Эти характеристики личности в контрольной группе по-прежнему недостаточно развиты, так как мал процент детей с очень высоким уровнем. Заметим, что высок процент детей с уровнем развития коммуникативных умений – средний.

По сравнению с первым этапом диагностики в экспериментальных группах выявлен меньший процент детей, испытывающих затруднения в общении. Стало больше детей, которые стремятся к контактам, не скованы в компании, особенно в общении с новыми людьми.

2. Организаторские умения в экспериментальной группе теперь в достаточной степени развиты у учащихся и первых и третьих классов. Не смотря на то, что большинство учащихся находятся на среднем уровне.

В контрольной группе мы имеем практически те же результаты по организаторским умениям.

Развитие общительности после проведения предложенной нами программы в 1 «А», 1 «Б» и 3 «А», 3 «Б» классах разное. В 1 «А» и 1 «Б» классах 73% учащихся показали низкий уровень развития этого умения. Тогда как в 3 «А» и 3 «Б» классах этот уровень показали 54% детей.

Такие компоненты как контактность, уровень владения элементарными средствами общения в 3 «А» и 3 «Б» классах по-прежнему развиты немного лучше, чем в 1 «А» и 1 «Б».

По-прежнему очень низки уровни развития понимания другого человека. В 1 «А» и 1 «Б» классах после проведения программы развития коммуникативных умений средствами театрализованной деятельности это умение не развито у большинства учеников младшие школьники классов владеют элементарными средствами общения, они способны понять другого человека, у них сформирована потребность в общении.

В контрольной группе показатели изменились не сильно – это низкий уровень развития понимания другого человека. Анализируя данные, мы можем сделать следующие выводы: В контрольных классах большая часть детей так же решили все тестовые задачи эгоцентрично, т. е. признали одну из высказанных точек зрения верной, а другую ошибочной. В экспериментальных классах 49 % детей признали равноправие двух точек зрения при решении хотя бы одного тестового задания.

В контрольных классах 1 «В» и 3 «В» наивысшую отметку поставили себе 76 % детей, в экспериментальных — только 12%. Этот факт является косвенным свидетельством того, что в экспериментальных классах практически отсутствует инфантильная самооценка, и процент таких детей снизился.

В контрольном классе дети еще по-прежнему сохраняют высокую, а точнее завышенную самооценку.

Исходя из проведенного анализа по всем методикам, мы можем резюмировать, что наша программа, направленная на развитие коммуникативных умений младших школьников с элементами театрализованной деятельности, принесла свои результаты. Но учитывая кратковременный период реализации программы, мы имеем результаты улучшения не всех компонентов коммуникативных умений.

Обучение по программам, направленным на развитие коммуникативных умений младших школьников, в целом продолжает развивать способы взаимодействия и соответствующие способности детей, делая это значимо эффективнее, чем традиционное обучение, но не используя пока до конца собственные развивающие возможности. Прежде всего, это касается развития самостоятельности, инициативности детей в организации совместных действий с взрослыми и сверстниками — этого центрального условия рождения субъекта учебной деятельности на ее начальном, интерпсихическом этапе. Мы полагаем, что найденные в предложенной нами программе способы организации совместных действий на основе театрализованной деятельности смогут существенно продвинуть нас в решении этой насущной задачи.

Можно сказать, что гипотеза нашего исследования о том, что занятия с элементами театрализованной деятельности будут положительно влиять на развитие компонентов коммуникативных умений младших школьников с ограниченными возможностями здоровья, в частности таких, как контактность, владение элементарными средствами общения, умение выразить своё мнение по поводу объекта общения, доказана.

Заключение

Разработчики современных Стандартов образования подчеркивают важность работы, направленной на развитие коммуникативных умений младших школьников. Общее развитие и личностное развитие в плане здоровья так же является актуальной проблемой, с которой сталкиваются все участники образовательного процесса. В ходе проведения диагностического этапа эмпирического исследования нами было установлено, что на коммуникативные умения учащихся 1 - 3 - х классов начальной школы оказывает влияние их состояние здоровья. Был сделан вывод о том, что коррекция общего развития детей с ограниченными возможностями здоровья является необходимым условием для повышения уровня развития коммуникативных умений.

Также было выявлено, что на выраженность у младших школьников коммуникативных умений, направленности на установление контакта со сверстниками оказывает фактор здоровья. Поэтому работа, направленная на развитие коммуникативных умений должна проводиться с учетом и уровня здоровья. Далее нами были выделены контрольная и экспериментальная группы. В группу 1 (контрольную) были включены учащиеся, 1 и 3 классов обучающиеся по общей программе, в группу 2 (экспериментальную) были включены дети, которые в течении 3-х месяцев обучались дополнительно по программе развития коммуникативных умений с элементами театрализованной деятельности.

Установлено также, что классы, где обучаются младшие школьники, имеющие с ограниченными возможностями здоровья, значимо различаются по показателям коммуникативных умений. Указанные показатели в каждом из классов имеют свою структуру и специфику, которая отражается в их взаимосвязи.

На основании полученных выводов была организована и реализована работа по развитию коммуникативных умений обучающихся 1 - 3 - х классов со всеми участниками образовательного процесса, и проведена оценка эффективности данной работы.

Включение в развивающую работу элементов театрализованной деятельности обеспечивает не только положительную динамику развития коммуникативных умений, но и способствует тому, что у обучающихся экспериментальной группы значимо возрастает направленность на общение с окружающими. Положительная динамика по указанным показателям наблюдается и по выборке в целом.

Составленная нами коррекционно - развивающая программа с элементами театрализованной деятельности является эффективной. Задачи, которые мы ставили перед этапом ее реализации, выполнены успешно. Тем не менее, мы считаем, что в работу по развитию коммуникативных умений младших школьников необходимо включать мероприятия, направленные на коррекцию типов коммуникативных умений с учетом особенностей здоровья, что бы организовать индивидуально-направленное обучение.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно обозначить постановку следующих проблем: коррекция различных элементов коммуникативных умений как способ формирования эффективной общей коммуникации у детей, организация совместной деятельности детей и родителей как условие развития у детей умений сотрудничества.

Список использованных источников и литературы

1. Абульханова - Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова - Славская. - М., 1980. - 334 с.
2. Аналитическая психология: Прошлое и настоящее [Текст] / К. Г. Юнг, Э. Самюэльс, В. Одайник, Дж. Хаббэк; Сост. В.В. Зеленский, А.М. Руткевич. - М. : Мартис, 1995. - 320 с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев-М., 1977.
4. Андреева Г.М. Общение и межличностное отношение [Текст] / Г.М. Андреева // Хрестоматия по психологии / Л.Я. Аверьянов [и др.]; под ред. Л.Я. Аверьянова. - М.: Аспект Пресс, 2003. - Гл. 3. - С. 75 - 109.
5. Андреева Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. - М.: Изд-во Моск. Ун - та, 1980. - 416 с.
6. Бабич Н.И. Особенности первого впечатления о другом человеке у младших школьников [Текст] / Н.И. Бабич // Вопросы психологии. - 1990. - №2.
7. Белкина В.Н. Психология и педагогика социальных контактов детей [Текст] / В.Н. Белкина, Учебное пособие. Ярославль: Изд - во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2004. - 201 с.
8. Белкина В.Н. Педагогическое регулирование взаимодействия детей сверстниками [Текст] / В.Н. Белкина, Монография. Ярославль: Изд - во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2000. - 161 с.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. - СПб.: Питер, 2009. - 400 с.
10. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.; прайм - ЕВРОЗНАК, 2003.

11. Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения [Текст] / Г. М. Бреслав. - М.: Педагогика, 1990.
12. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология: Учеб. Пособие для учащихся пед. Уч-щ по пед. № 2002 «Дошк. Воспитание» и № 2010 «Воспитание в дошк. учреждениях» [Текст] / Л.А. Венгер, В.С. Мухина. - М.: Просвещение, 1988. - 336 с.
13. Вересов Н. Ведущая деятельность в психологии развития: понятие и принцип [Текст] / Вересов Н. // Культурно - историческая психология. - 2005. -№2. -С 76-86.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Научное наследство: в 6 т. Т. 6 [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. М.Г. Ярошевского. - М.: Педагогика, 1984. -400 с.
15. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Т.2 [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 1982.
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: Т.3 [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 1982.
17. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология [Текст] / Л.С. Выготский / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. -432 с.
18. Выготский Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Л.С. Выготский. -М.: Педагогика - Пресс, 1999.
19. Выготский Л.С. Педагогика [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Апрель Пресс; Эксмо - Пресс, 2000.
20. Выготский Л.С., Развитие высших психических функций [Текст] / Л.С. Выготский. - М., 1960.
21. Галигузова Л. Н. Ступени общения: от года до семи лет [Текст] / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова. - М.: Наука, 1992.

22. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов [Текст] / М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003.

23. Гиппиус А., Магид С. Как помочь первокласснику адаптироваться к школе? [Текст] / А. Гиппиус, С. Магид // Начальная школа. Адаптация к школе [Электронный ресурс]. URL: <http://adalin.mospsy.ru> (дата обращения 28.06.2011).

24. Голенищева Е.Л. Психологические детерминанты агрессивного поведения младших школьников [Текст] / Е.Л. Голенищева. - СПб.:СПбАППО, 2005.

25. Гришанова И. А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01: защищена 29.10.10 / Гришанова Ирина Алексеевна; [Место защиты: ГОУВПО «Удмуртский государственный университет»]. - Ижевск, 2010. - 307 с.

26. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте [Текст] / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. - 1992. - № 1. - С. 22 - 33.

27. Диагностика эмоционально - нравственного развития [Текст] / Ред. И сост. Дерманова И.Б. - СПб., 2002.

28. Еникеев М.И. Энциклопедия. Общая и социальная психология [Текст] / М.И. Еникеев. - М.: «Издательство ПРИОР», 2002.

29. Жуков Ю. М. Коммуникативный тренинг [Текст] / Ю.М. Жуков. - М.: Гардарики, 2003. - 223 с.

30. Захаров В. П., Хрягцева Н. Ю. Социально - психологический тренинг [Текст] / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрягцева. Л., 1990. - 224с.

31. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений [Текст] / Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2010.

32. Карпова Е.В. Возрастная психология [Текст] / Е.В. Карпова: Учебное пособие. Ярославль: Изд - во ЯЛТУ имени К.Д. Ушинского, 2005. - 198 с.
33. Ключева Н.В. Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов [Текст] / Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина. - Ярославль, Академия развития, 1997.
34. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах: Общение и возрастные особенности [Текст] / Я.Л. Коломинский. - Минск: Изд -воБГУ, 1976.- 350 с.
35. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Пути разработки идей Л.С. Выготского о роли общения в психическом развитии ребенка [Текст] / Г.Г. Кравцов, Е.Е. Кравцова // НАУЧНОЕ ТВОРЧЕСТВО Л.С. ВЫГОТСКОГО ИСОВРЕМЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ. Тезисы докладов Всесоюзной конференции Москва, 23 - 25 июня, 1981. С. 80 - 82.
36. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития [Текст] / Г. Крайг, Д. Бокум. - 9-е изд. - СПб.: Питер, 2005. - 940 с: ил. - (Серия «Мастера психологии»).
37. Краткий психологический словарь [Текст] / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. - 431
38. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Поголыпа В.М. Межличностное общение [Текст] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Поголышева. - СПб.: Питер, 2001.-544 с.
39. Леонтьев А.А. Психология общения: учебное пособие [Текст] / А.А. Леонтьев. - 3-е изд. - М.: Смысл, 1999. - 365 с.
40. Леонтьев А.А. Ключевые идеи Л.С. Выготского - вклад в мировую психологию XX столетия [Текст] / А.А. Леонтьев // Введение в семиотику.

41. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. - М., 1975.
42. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения [Текст]: в 2 т. Т.1. / А.Н. Леонтьев. - М., 1983. - 392 с.
43. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении [Текст] / М.И. Лисина.: Питер; СПб.; 2009.
44. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.П. Психология младшего школьника [Текст] / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик, К.П. Патрина. - Москва. «Просвещение», 1976 г.
45. Михайлова И.М. Формирование коммуникативных умений младших школьников с использованием наглядности [Текст] / И.М. Михайлова. - Псков: ПГПУ, 2005. - 188 с.
46. Образцова Т.Н. Психологические игры для детей [Текст] / Т.Н. Образцова. - М. ООО «Этрол» ООО «ИКТЦ "ЛАДА"», 2005. - 192 с.
47. Общая психодиагностика [Текст] / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина, М, МГУ, 1987.
48. Овчарова Р.В. Практическая психология в современной школе [Текст] / Р.В. Овчарова. - М.: ТЦ «Сфера», 1996. - 240 с.
49. Окленд ер В. Окна в мир ребёнка: Руководство по детской психиатрии [Текст] / В. Оклендер; [Пер. с англ.] - М.: Независимая фирма «Класс», 2000. - 336 с.
50. Петренко Е.Г. Внутришкольное управление процессом развития коммуникативной компетентности младших школьников [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 13.00.01: защищена 12.05.2010 [Место защиты: Белгород, гос. ун-т] / Петренко Елена Гургеновна. - Белгород, 2010. - 24 с.
51. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально - психологический тренинг [Текст] / Л.А. Петровская,. М., 1989.

52. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии [Текст] / А.В. Петровский // Вопросы психологии. - 1987. - №1. - С. 15-26.
53. Проблемы общения и взаимодействия [Текст] / Сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая // Социальная психология: хрестоматия: учебное пособие для студентов. - М.: Аспект Пресс, 2000. - С. 49 - 175.
54. Психологические исследования общения [Текст] / Под. ред. Б.Ф. Ломова, А.В. Беляевой, В.Н. Носуленко. Издательство «Наука», Москва, 1985.
55. Психология эмоций. Тексты [Текст] / Под. ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. - М.: Изд - во Моск. ун - та, 1984. - 288 с.
56. Психология: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; под ред. И.В.Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 1999. - 464 с.
57. Рогов Е.И. Психология общения [Текст] / Е.И. Рогов. - М.: Владос, 2004.
58. Родионов В.А. Я и другие. Тренинги социальных умений. Для учащихся 1 - 11 - тых классов [Текст] / В.А. Родионов. - Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг: 2003. - 224 с.
59. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2004. - 713 с.
60. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль [Текст] / Т.Г. Румянцева // Вопросы психологии. - 1992. - № 5 - 6. - С. 35 - 41.
61. Румянцева Т.Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке [Текст] / Т.Г. Румянцева. - Минск: Университетское, 1991.
62. Самохвалова А.Г. Коммуникативные трудности ребенка: проблемы, диагностика, коррекция [Текст] / А.Г. Самохвалова: Учеб. - метод. пособие. -СПб.: Речь, 2011.

63. Сидоренко, Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии [Текст] / Е.В. Сидоренко. - СПб.: Речь, 2003. - 208 с.
64. Симановский А.Э. Формирование учебных действий в начальной школе [Текст] / А.Э. Симановский. Ярославль: Изд - во ИПК, 1992.
65. Симановский А.Э. Коррекционная работа в начальной школе [Текст] / А.Э. Симановский. Ярославль: Изд - во ИПК, 1994.
66. Словарь - справочник по психологической диагностике [Текст] / Бурлачук Л.Ф., Морозова СМ.; Отв. Ред. Крымский СБ. - Киев: Наук. Думка, 1989.-200 с.
67. Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] / Е. О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М.: ВЛАДОС, 2005.
68. Соловьева Н.Г. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / Н.Г. Соловьев // Лекции по психологии развития - 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://psy-profy.ru> (дата обращения 28.06.2011).
69. Филиппова Ю.В. Общение. Дети 7-10 лет [Текст] / Ю.В. Филиппова; Художник Янаев В.Х. -Ярославль: Академия развития, 2002.
70. Философский энциклопедический словарь [Текст] - М.: ИНФРА - М, 1997.-576 с.

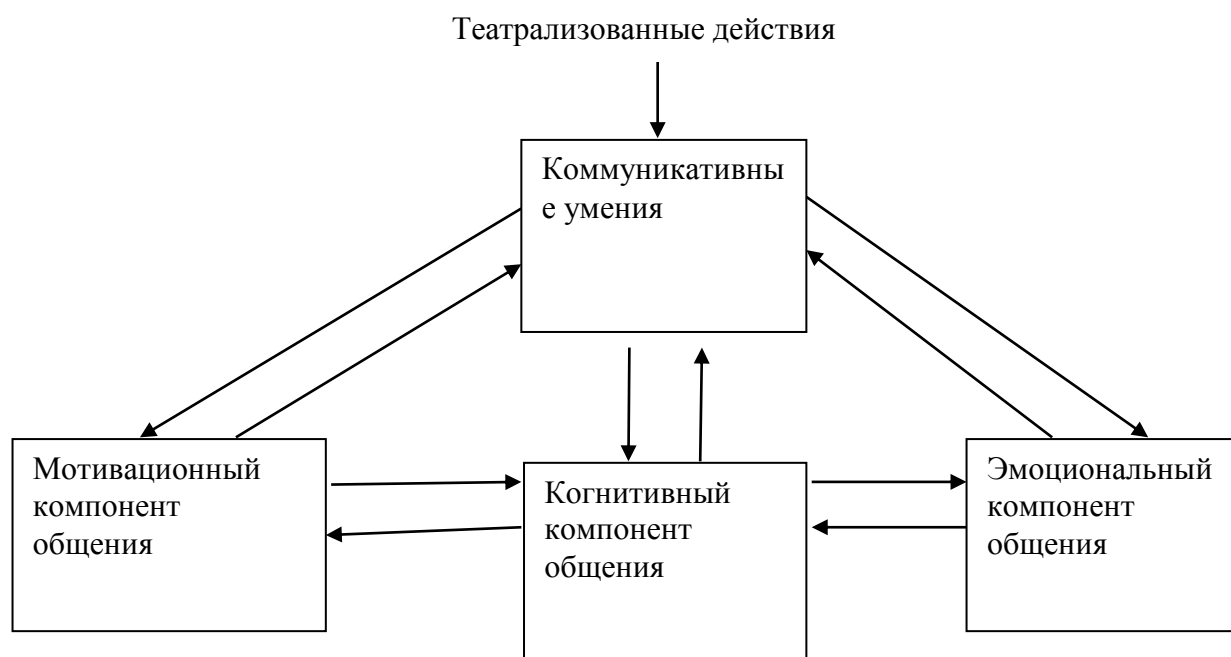


Рис. 1 – Модель развития коммуникативных умений

Таблица 1. Критерии и уровни развития коммуникативных умений
у младших школьников

| Критерии / Уровни | Высокий | Средний | Низкий |
|---|---|---|--|
| 1. Контактность | Ребёнок с желанием идёт на контакт, свободно общается, не боится выступать в новой обстановке. | С желанием вступает в контакт, но боится выступать в новой обстановке, немного стесняется взрослых. | В классе непопулярен, многие его недолюбливают, он робок для выступлений, стесняется общаться с взрослыми. |
| 2. Потребность в общении | Любит быть на людях, ищет новых друзей, в общении открытый, делится с другими своими переживаниями. | Стабильный круг общения, в который новые люди включаются избирательно. | Замкнут, общается с узким кругом людей, скрытный, озабочен мнением о себе, не делится переживаниями. |
| 3. Эмпатия | Постоянно проявляет эмпатию по отношению к большинству людей. | Проявляет эмпатию по отношению к близким, знакомым людям. | Равнодушен к переживаниям окружающих. |
| 4. Владение элементарными средствами общения | Владеет элементарными средствами общения, проявляет их во всех ситуациях. | Допускаются отклонения от общепринятых норм общения. | Затрудняется в использовании элементарных средств общения. |
| 5. Понимание другого человека | Умеет понимать эмоциональное состояние, поведение другого человека. | Не всегда понимает эмоциональное состояние, поведение другого человека. | Затрудняется понять эмоциональное состояние, поведение другого человека. |
| 6. Сформированность невербальных умений общения | Хорошо владеет основными компонентами невербального общения | Владеет отдельными компонентами невербального общения. | Плохо владеет компонентами невербального общения. |

**«Коммуникативные и организаторские склонности»
В.В. Синявский, В.А. Федорошин (КОС)**

Инструкция: на каждый вопрос следует ответить «да» или «нет». Если вы затрудняетесь в выборе ответа, необходимо все-таки склониться к соответствующей альтернативе (+) или (-).

Текст опросника

1. Много ли у Вас друзей, с которыми Вы постоянно общаетесь?
2. Часто ли Вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими Вашего мнения?
3. Долго ли Вас беспокоит чувство обиды, причиненное Вам кем-то из Ваших товарищей?
4. Всегда ли Вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Есть ли у Вас стремление к установлению новых знакомств с разными людьми?
6. Нравится ли Вам заниматься общественной работой?
7. Верно ли, что Вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли какие-либо помехи в осуществлении Ваших намерений, то легко ли Вы отступаете от них?
9. Легко ли Вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше Вас по возрасту?
10. Любите ли Вы придумывать и организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли Вы включаетесь в новую для Вас компанию?
12. Часто ли Вы откладываете на другие дни те дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13. Легко ли Вам удается устанавливать контакты с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли Вы добиваться, чтобы Ваши товарищи действовали в соответствии с Вашим мнением?
15. Трудно ли Вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у Вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обязанностей, обязательств?
17. Стремитесь ли Вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли в решении важных дел Вы принимаете инициативу на себя?

19. Раздражают ли Вас окружающие люди и хочется ли Вам побыть одному?
20. Правда ли, что Вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для Вас обстановке?
21. Нравится ли Вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у Вас раздражение, если Вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли Вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что Вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли Вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли Вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы Ваших товарищей?
27. Правда ли, что Вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых Вам людей?
28. Верно ли, что Вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29. Полагаете ли Вы, что Вам не доставляет особого труда внести оживление в малознакомую Вам компанию?
30. Принимаете ли Вы участие в общественной работе в школе?
31. Стремитесь ли Вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32. Верно ли, что Вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не было сразу принято Вашими товарищами?
33. Чувствуете ли Вы себя непринужденно, попав в незнакомую Вам компанию?
34. Охотно ли Вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что Вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли Вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у Вас много друзей?
38. Часто ли Вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
39. Правда ли, что Вас пугает перспектива оказаться в новом коллективе?
40. Правда ли, что Вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка результатов и интерпретация

Коммуникативные способности - ответы «да» на следующие вопросы: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37; и «нет» на вопросы: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Организаторские способности - ответы «да» на следующие вопросы: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; и «нет» на вопросы: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Подсчитывается количество совпадающих с ключом ответов по каждому разделу методики, затем вычисляются оценочные коэффициенты отдельно для коммуникативных и организаторских способностей по формуле:

$$K = 0,05 \cdot C, \text{ где}$$

K - величина оценочного коэффициента

C – количество совпадающих с ключом ответов.

Оценочные коэффициенты может варьировать от 0 до 1. Показатели, близкие к 1 говорят о высоком уровне коммуникативных и организаторских способностях, близкие к 0 - о низком уровне. Первичные показатели коммуникативных и организаторских способностей могут быть представлены в виде оценок, свидетельствующих о разных уровнях изучаемых способностей.

Коммуникативные умения:

| Показатель | Оценка | Уровень |
|------------|--------|--------------------|
| 0,10-0,45 | 1 | I - низкий |
| 0,46-0,55 | 2 | II - ниже среднего |
| 0,56-0,65 | 3 | III - средний |
| 0,66-0,75 | 4 | IV - высокий |
| 0,76-1 | 5 | V - очень высокий |

Организаторские умения:

| Показатель | Оценка | Уровень |
|------------|--------|--------------------|
| 0,20-0,55 | 1 | I - низкий |
| 0,56-0,65 | 2 | II - ниже среднего |
| 0,66-0,70 | 3 | III - средний |
| 0,71-0,80 | 4 | IV - высокий |
| 0,81-1 | 5 | V - очень высокий |

Анализ полученных результатов.

Испытуемые, получившие оценку 1, характеризуются низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемым, получившим оценку 2, коммуникативные и организаторские склонности присущи на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе; предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают

свои знакомства; испытывают трудности в установлении контактов с людьми и при выступлении перед аудиторией; плохо ориентируются в незнакомой ситуации; не отстаивают свои мнения, тяжело переживают обиды; проявления инициативы в общественной деятельности крайне снижено, во многих делах они предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают своё мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Коммуникативные и организаторские склонности необходимо развивать и совершенствовать.

Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким. Другим, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Всё это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Испытуемые, получившие высшую оценку - 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативности и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативности и организаторской и активно стремятся к ней, быстро ориентироваться в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, инициативны, предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают своё мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами, могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия. Настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

Методика изучения общительности как характеристики личности в процессе наблюдения

Цель: изучить следующие признаки общительности: потребность в общении, контактность, способность понимать другого человека и т.д.

В процессе наблюдения требуется подбирать ситуации, соответствующие показателям, указанным в схеме наблюдения. Ситуации также полезно специально организовывать. Наблюдения можно дополнять сведениями, полученными из уточняющих бесед с детьми.

Промежуточные результаты наблюдения необходимо тщательно фиксировать в таблице, что позволит в итоге получить достоверные результаты.

Обобщенные результаты наблюдения по каждому показателю (1-20) надо фиксировать крестиком в соответствии со степенью развитости того или иного качества у испытуемого. Высшая степень развитости качества отмечается баллом 7, низшая – баллом 1.

Схема наблюдения

| № п/п | Показатели | Баллы | | | | | | | Показатели |
|-------|---|-------|---|---|---|---|---|---|--|
| | | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1. | Имеет много друзей | | | | | | | | Непопулярен |
| 2. | Отсутствуют недоброжелатели, недруги | | | | | | | | Многие его недолюбливают |
| 3. | Любит быть на людях, ищет новых друзей | | | | | | | | Замкнут, общается с узким кругом друзей |
| 4. | Не боится выступать перед людьми в новой обстановке | | | | | | | | Робкий, застенчивый |
| 5. | Открытый | | | | | | | | Скрытный |
| 6. | Отзывчивый | | | | | | | | Черствый |
| 7. | Ориентируется преимущественно на собственное мнение о себе | | | | | | | | Озабочен мнением окружающих о себе |
| 8. | Дает свои вещи сверстникам, дарит | | | | | | | | Никогда ничего не дает сверстникам |
| 9. | Радуется хорошей отметке сверстника, переживает за плохие его отметки | | | | | | | | Никогда ничего не дает сверстникам. Равнодушен к отметкам сверстника |
| 10. | Выполняет работу за других (опоздавших, больных и т.д.) | | | | | | | | Никогда не делает работу за других |

| | | | | | | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 11. | Часто говорит «спасибо» | | | | | | | | | Никогда не благодарит за услугу |
| 12. | Делится с другими своими переживаниями | | | | | | | | | Никогда не делится своими переживаниями |
| 13. | Умеет по мимике узнавать плохое настроение | | | | | | | | | Не умеет распознавать плохое настроение |
| 14. | Всегда внимательно слушает товарищей, не перебивает | | | | | | | | | Всегда перебивает рассказы товарищей, не слушает собеседника |
| 15. | Хорошо определяет по мимике состояние безразличия | | | | | | | | | Не может определить по мимике состояние безразличия |
| 16. | Хорошо различает позы враждебности | | | | | | | | | Не способен определить позу враждебности |
| 17. | Понимает позу превосходства | | | | | | | | | Не способен понимать позу превосходства |
| 18. | Свободно общается со взрослыми | | | | | | | | | Стесняется общаться со взрослыми |
| 19. | Уходя, всегда прощается | | | | | | | | | Никогда не прощается |
| 20. | Хорошо владеет собой, может сдерживать проявления чувств | | | | | | | | | Не сдержан, не способен владеть своими чувствами |

Обработка данных

Вычислить общую сумму баллов по всем двадцати показателям. Эта сумма будет характеристикой общительности как черты личности испытуемого. Наивысшая сумма может быть 140, наименьшая - 20.

Сумма баллов по показателям 1, 2, 4, 18 покажет степень контактности ребенка.

Сумма баллов по показателям 3, 5, 7, 12 характеризует степень выраженности потребности в общении, по показателям 6, 8, 9, 10 – эмпатии, по показателям 13, 15, 16, 17 – понимания другого человека, а показатели 11, 14, 19, 20 – степень владения элементарными средствами общения.

По каждому из показателей 1-5 сумма баллов может колебаться от 4 до 28.

Методика «Кто прав?» (методика Цукерман Г.А. и др.)

Оцениваемые УУД: деяния, направленные на учет позиции собеседника (напарника)

Возраст: ступень исходной школы (7 – 11 лет)

Форма (ситуация оценивания): личное обследование учащегося

Способ оценивания: беседа

Описание задания: ребенку, сидящему перед ведущим обследование взрослым, дается по очереди текст 3-х заданий и задаются вопросы.

Материал: три карточки с текстом заданий.

Аннотация: «Прочитай по очереди текст 3-х маленьких рассказов и ответь на поставленные вопросы».

Задание 1. «Петя нарисовал Змея Горыныча и показал набросок друзьям. Володя произнес: «Вот здорово!». А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!» Как ты думаешь, кто из их прав? Почему так произнес Саша? А Володя? О чем пошевелил мозгами Петя? Что Петя ответит каждому из мальчишек? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?»

Задание 2. «После школы три подруги решили готовить уроки совместно. «Сначала решим задачки по арифметике, - произнесла Наташа». «Нет, начать нужно с упражнения по русскому языку, - предложила Катя» «А вот и нет, сначала нужно выучить стихотворение, - сделала возражение Ира». Как ты думаешь, кто из их прав? Почему? Как разъясняла собственный выбор любая из девочек? Как им лучше поступить?»

Задание 3. «Две сестры пошли выбирать подарок собственному небольшому братишке к первому деньку его рождения. «Давай купим ему это лото», - предложила Елена. «Нет, лучше подарить самокат», - сделала возражение Аня. Как ты думаешь, кто из их прав? Почему? Как разъясняла собственный выбор любая из девочек? Как им лучше поступить? А что бы предложил подарить ты? Почему?»

Аспекты оценивания: осознание способности разных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, хорошие от своей, осознание способности различных оснований для оценки 1-го и такого же предмета, осознание относительности оценок либо подходов к выбору, учет различных воззрений и умение доказать собственное, учет различных потребностей и интересов.

Характеристики уровня выполнения задания:

Малый уровень: ребенок не учитывает возможность различных оснований для оценки 1-го и такого же предмета (к примеру, изображенного персонажа и свойства самого рисунка в 1-м задании) либо выбора (2-е и 3-е задания); соответственно, исключает возможность различных точек зрения: ребенок воспринимает сторону 1-го из персонажей, считая иную позицию совершенно точно неверной.

Средний уровень: отчасти верный ответ: ребенок соображает возможность различных подходов к оценке предмета либо ситуации и допускает, что различные представления по-своему справедливы или неверны, но не может доказать свои ответы.

Высочайший уровень: ребенок показывает осознание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и доказать свое собственное мировоззрение.

Приложение 6

Сводная таблица констатирующего эксперимента

| Класс: | Имя Ф. | КОС (5 уровней) | | «Методика изучения общительности как характеристик личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой | | | | | | Задание «Кто прав?» - методика Г.А. Цукерман и др. (3 уровня) | | | М – 1 Д - 3 | Инв -1 Не инв -3 |
|---------------------|-------------|--------------------|-----|---|-----------------------|---------|--|----------------------------|-----------------------------|---|---|---|----------------|------------------------------|
| | | К\с | О\с | Контактность | Потребность в общении | Эмпатия | Владение элементарными средствами общения | Понимание другого человека | Общий уровень общительности | Текст 1 - умение выражать свое мнение по поводу объекта | Текст 2 – умение в организации совместной деятельности | Текст 3 – умение высказать и обосновать свое понимание потребностей партнера по общению | | |
| 1 «А» и 1 «Б» | Вероника А. | 2 | 3 | 17 | 20 | 13 | 18 | 21 | 89 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Екатерина А | 3 | 3 | 18 | 22 | 14 | 22 | 17 | 93 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Максим Б. | 2 | 4 | 20 | 28 | 16 | 24 | 19 | 107 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| | Артем В. | 2 | 4 | 18 | 24 | 16 | 15 | 14 | 87 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Эльза Г. | 4 | 5 | 27 | 26 | 22 | 27 | 27 | 129 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Елена Д. | 3 | 4 | 18 | 22 | 20 | 24 | 11 | 95 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | Альбина Д. | 3 | 2 | 17 | 25 | 19 | 23 | 15 | 99 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Ксения М. | 4 | 3 | 21 | 19 | 20 | 25 | 16 | 101 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | Алиса М. | 2 | 2 | 16 | 22 | 14 | 15 | 24 | 91 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Кристина М. | 1 | 2 | 17 | 18 | 9 | 19 | 21 | 84 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| | Арина Ж. | 5 | 4 | 27 | 24 | 26 | 26 | 26 | 129 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Павел И. | 3 | 2 | 18 | 27 | 21 | 22 | 19 | 107 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Никита К. | 3 | 4 | 15 | 18 | 16 | 18 | 15 | 82 | 1 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Никита К. | 2 | 3 | 14 | 16 | 14 | 12 | 19 | 75 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| Дмитрий К. | 2 | 2 | 17 | 14 | 8 | 18 | 16 | 73 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------|---|---|----|----|----|----|----|-----|---|---|----|---|---|
| | Роман К. | 2 | 2 | 13 | 24 | 11 | 16 | 9 | 73 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| | Полина П. | 3 | 2 | 14 | 25 | 21 | 25 | 25 | 110 | 2 | 1 | 1 | 3 | 3 |
| | Артем Р. | 3 | 2 | 16 | 21 | 13 | 23 | 22 | 95 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 3 «А» | Вероника Г. | 2 | 3 | 17 | 24 | 16 | 20 | 20 | 97 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| и | Диана Г. | 1 | 2 | 13 | 22 | 9 | 18 | 11 | 73 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| 3 «Б» | Фёдор Л. | 4 | 3 | 23 | 21 | 19 | 25 | 17 | 105 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| | Дмитрий М. | 2 | 3 | 16 | 18 | 21 | 20 | 19 | 94 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Александра Ш | 4 | 3 | 21 | 20 | 25 | 27 | 21 | 114 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Дмитрий Я. | 3 | 3 | 18 | 25 | 13 | 21 | 14 | 91 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Андрей Ч. | 4 | 3 | 25 | 28 | 22 | 26 | 26 | 127 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| | Анастасия Б. | 4 | 4 | 19 | 24 | 21 | 25 | 23 | 112 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | Дарья М. | 2 | 3 | 13 | 22 | 17 | 14 | 12 | 78 | 1 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Владислав К. | 3 | 2 | 18 | 18 | 14 | 21 | 18 | 89 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Максим Н. | 4 | 4 | 24 | 25 | 23 | 26 | 25 | 123 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | Андрей П. | 4 | 2 | 22 | 26 | 16 | 22 | 16 | 102 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Екатерина П. | 2 | 2 | 16 | 17 | 14 | 16 | 11 | 74 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Эльвира А. | 4 | 5 | 23 | 24 | 20 | 25 | 21 | 113 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Артём Б. | 3 | 2 | 17 | 20 | 19 | 16 | 14 | 86 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Иван В. | 4 | 2 | 19 | 20 | 17 | 20 | 13 | 89 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| | Дарья В. | 4 | 5 | 22 | 22 | 19 | 26 | 23 | 112 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Данил З. | 3 | 4 | 18 | 26 | 13 | 21 | 14 | 92 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Анастасия И. | 4 | 4 | 24 | 25 | 14 | 25 | 16 | 104 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Анна И. | 4 | 2 | 19 | 24 | 21 | 22 | 16 | 102 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 |
| | Матвей К. | 4 | 2 | 27 | 22 | 17 | 26 | 11 | 103 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Роман С. | 3 | 2 | 19 | 27 | 24 | 18 | 26 | 114 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Александр Ф. | 3 | 2 | 19 | 28 | 20 | 21 | 22 | 110 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Иван Ш. | 2 | 2 | 17 | 25 | 20 | 16 | 20 | 98 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Данил П. | 4 | 3 | 21 | 22 | 16 | 25 | 16 | 100 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| | Татьяна М. | 4 | 4 | 22 | 23 | 21 | 26 | 25 | 117 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | Даша Т. | 4 | 2 | 18 | 16 | 21 | 18 | 27 | 100 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Данила С. | 4 | 2 | 26 | 22 | 19 | 26 | 26 | 119 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| 1А | | | | | | | | | | | | | | |
| ОВ | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | |
| В | | 2 | 5 | 3 | 11 | 2 | 4 | 0 | 2 | 3 | 1 | 0 | | |
| С | | 7 | 4 | 5 | 4 | 4 | 6 | 5 | 1 | 6 | 9 | 12 | | |
| НС | | 8 | 8 | | | | | | | | | | | |
| Н | | 0 | 0 | 10 | 3 | 12 | 8 | 13 | 15 | 9 | 8 | 6 | | |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|
| Итого | 18 | | | | | | | | | | | | |
| 3А | | | | | | | | | | | | | |
| ОВ | 0 | 2 | | | | | | | | | | | |
| В | 16 | 5 | 12 | 19 | 4 | 12 | 0 | 3 | 10 | 3 | 5 | | |
| С | 6 | 8 | 9 | 6 | 12 | 2 | 4 | 7 | 12 | 21 | 17 | | |
| НС | 5 | 13 | | | | | | | | | | | |
| Н | 1 | 0 | 7 | 3 | 12 | 14 | 24 | 18 | 6 | 4 | 6 | | |
| Итого | 28 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |

Контрольная группа

| Класс: | Имя Ф. | КОС (5 уровней) | | «Методика изучения общительности как характеристик личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой | | | | | | Задание «Кто прав?» - методика Г.А. Цукерман и др. (3 уровня) | | | М – 1 Д - 3 | Инв-1 Не инв-3 |
|--------|-------------|--------------------|----|---|-----------------------|---------|---|----------------------------|-----------------------------|--|--|---|----------------|----------------------|
| | | Кс | Ос | Контактность | Потребность в общении | Эмпатия | Владение элементарными средствами общения | Понимание другого человека | Общий уровень общительности | Текст 1-умение выражать свое мнение по поводу объекта | Текст 2 – умение в организации совместной деятельности | Текст 3 – умение высказать и обосновать свое понимание потребностей партнера по общению | | |
| 1 «В» | Светлана А. | 3 | 3 | 17 | 20 | 14 | 18 | 23 | 92 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | Егор А | 4 | 2 | 19 | 23 | 13 | 22 | 17 | 94 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| | Виктор Б. | 4 | 3 | 19 | 26 | 14 | 23 | 19 | 101 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | Даниил В. | 3 | 2 | 18 | 24 | 16 | 15 | 14 | 87 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Эльвира Г. | 4 | 5 | 24 | 26 | 22 | 26 | 23 | 121 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Алена Д. | 3 | 4 | 17 | 23 | 21 | 23 | 11 | 95 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Глеб З. | 4 | 3 | 15 | 23 | 17 | 21 | 17 | 93 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 |
| | Кирилл М. | 5 | 3 | 21 | 19 | 18 | 22 | 18 | 98 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------|---|---|----|----|----|----|----|-----|---|---|---|---|---|
| | Роман Ш. | 3 | 2 | 16 | 20 | 14 | 15 | 21 | 86 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 3 «В» | Святослав Г. | 3 | 4 | 17 | 24 | 16 | 21 | 24 | 102 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| | Диана К. | 2 | 2 | 14 | 21 | 11 | 16 | 13 | 75 | 1 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| | Артем М. | 4 | 4 | 25 | 19 | 19 | 23 | 19 | 105 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| | Алиса М. | 3 | 3 | 16 | 18 | 21 | 20 | 19 | 94 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Екатерина О. | 2 | 3 | 14 | 15 | 14 | 19 | 12 | 74 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Юрий С. | 3 | 5 | 20 | 25 | 24 | 19 | 24 | 112 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| | Матвей Ф. | 3 | 3 | 18 | 26 | 23 | 18 | 21 | 106 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | Иван Я. | 3 | 2 | 15 | 19 | 19 | 16 | 17 | 86 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 |
| 1 «В» | | | | | | | | | | | | | | |
| ОВ | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | |
| В | | 4 | 1 | 2 | 6 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | | |
| С | | 4 | 4 | 3 | 3 | 1 | 4 | 0 | 0 | 2 | 6 | 4 | | |
| НС | | 0 | 3 | | | | | | | | | | | |
| Н | | 0 | 0 | 4 | 0 | 7 | 4 | 9 | 8 | 6 | 2 | 3 | | |
| Итого | | 9 | | | | | | | | | | | | |
| 3 «В» | | | | | | | | | | | | | | |
| ОВ | | 0 | 1 | | | | | | | | | | | |
| В | | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 | | |
| С | | 5 | 3 | 2 | 4 | 3 | 1 | 0 | 1 | 3 | 3 | 6 | | |
| НС | | 2 | 2 | | | | | | | | | | | |
| Н | | 0 | 0 | 5 | 1 | 3 | 7 | 8 | 7 | 3 | 3 | 1 | | |
| Итого | | 8 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |

Приложение 7

Сводная таблица опытно-экспериментального исследования

| Класс: | Имя Ф. | КОС (5 уровней) | | «Методика изучения общительности как характеристик личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой (баллы от 1 до 7) | | | | | | Задание «Кто прав?» - методика Г.А. Цукерман и др. (3 уровня) | | | М – 1 Д - 3 | Инв-1 Не инв-3 |
|---------------------|-------------|-----------------|-----|--|-----------------------|---------|---|----------------------------|-----------------------------|---|--|---|----------------|-------------------|
| | | К\с | О\с | Контактность | Потребность в общении | Эмпатия | Владение элементарными средствами общения | Понимание другого человека | Общий уровень общительности | Текст 1-умение выражать свое мнение по поводу объекта | Текст 2 – умение в организации совместной деятельности | Текст 3 – умение высказать и обосновать свое понимание потребностей партнера по общению | | |
| 1 «А» и 1 «Б» | Вероника А. | 3 | 3 | 18 | 20 | 22 | 24 | 23 | 107 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Екатерина А | 3 | 4 | 20 | 26 | 16 | 25 | 24 | 111 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Максим Б. | 3 | 4 | 20 | 25 | 20 | 22 | 25 | 112 | 2 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Артем В. | 3 | 4 | 18 | 24 | 18 | 19 | 17 | 96 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Эльза Г. | 4 | 5 | 27 | 26 | 22 | 23 | 26 | 124 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Елена Д. | 3 | 4 | 21 | 24 | 24 | 26 | 12 | 107 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 |
| | Альбина Д. | 4 | 3 | 18 | 25 | 20 | 23 | 16 | 102 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Ксения М. | 5 | 4 | 23 | 18 | 22 | 27 | 15 | 105 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Алиса М. | 3 | 3 | 18 | 22 | 19 | 17 | 26 | 102 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Кристина М. | 2 | 3 | 19 | 16 | 13 | 19 | 24 | 91 | 2 | 1 | 2 | 3 | 1 |
| | Арина Ж. | 5 | 4 | 25 | 24 | 26 | 25 | 26 | 126 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | Павел И. | 3 | 3 | 19 | 22 | 20 | 26 | 20 | 107 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Никита К. | 3 | 4 | 14 | 18 | 16 | 19 | 17 | 84 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | Никита К. | 3 | 3 | 14 | 15 | 16 | 16 | 25 | 86 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Дмитрий К. | 3 | 3 | 19 | 11 | 12 | 17 | 18 | 77 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Роман К. | 3 | 2 | 16 | 22 | 15 | 19 | 15 | 87 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | |
| Полина П. | 4 | 2 | 16 | 23 | 23 | 25 | 25 | 112 | 2 | 2 | 1 | 3 | 3 | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|--------------|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|----|----|---|---|
| | Артем Р. | 3 | 3 | 19 | 20 | 16 | 23 | 20 | 98 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| 3 «А» и 3 «Б» | Вероника Г. | 2 | 3 | 21 | 24 | 19 | 19 | 26 | 109 | 3 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Диана Г. | 2 | 2 | 15 | 22 | 14 | 18 | 11 | 80 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Фёдор Л. | 4 | 3 | 25 | 21 | 19 | 24 | 17 | 106 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 |
| | Дмитрий М. | 3 | 3 | 16 | 18 | 21 | 23 | 20 | 98 | 3 | 2 | 1 | 1 | 3 |
| | Александра Ш | 4 | 4 | 25 | 21 | 22 | 28 | 20 | 116 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 |
| | Дмитрий Я. | 4 | 3 | 21 | 25 | 19 | 23 | 25 | 113 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Андрей Ч. | 4 | 3 | 25 | 26 | 21 | 25 | 27 | 124 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| | Анастасия Б. | 5 | 4 | 20 | 22 | 22 | 27 | 26 | 117 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Дарья М. | 3 | 3 | 15 | 23 | 20 | 19 | 18 | 95 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 |
| | Владислав К. | 4 | 2 | 19 | 15 | 23 | 22 | 26 | 105 | 1 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Максим Н. | 4 | 4 | 25 | 23 | 22 | 26 | 23 | 119 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| | Андрей П. | 4 | 2 | 23 | 26 | 16 | 22 | 15 | 102 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | Екатерина П. | 2 | 2 | 17 | 18 | 17 | 19 | 17 | 88 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 |
| | Эльвира А. | 4 | 5 | 25 | 24 | 21 | 25 | 21 | 116 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Артём Б. | 3 | 2 | 19 | 20 | 19 | 18 | 18 | 94 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Иван В. | 4 | 3 | 20 | 20 | 17 | 23 | 18 | 98 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| | Дарья В. | 4 | 5 | 24 | 22 | 19 | 24 | 21 | 110 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Данил З. | 4 | 4 | 20 | 23 | 16 | 21 | 16 | 96 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Анастасия И. | 4 | 4 | 25 | 26 | 19 | 27 | 19 | 116 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Анна И. | 4 | 3 | 19 | 24 | 21 | 23 | 16 | 103 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| Матвей К. | 4 | 2 | 27 | 22 | 17 | 26 | 16 | 108 | 3 | 3 | 1 | 1 | 3 | |
| Роман С. | 3 | 3 | 19 | 27 | 21 | 23 | 26 | 116 | 3 | 2 | 3 | 1 | 1 | |
| Александр Ф. | 4 | 2 | 23 | 26 | 20 | 24 | 22 | 115 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | |
| Иван Ш. | 3 | 3 | 19 | 25 | 21 | 17 | 19 | 101 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | |
| Данил П. | 4 | 4 | 19 | 24 | 17 | 25 | 21 | 106 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | |
| Татьяна М. | 4 | 4 | 22 | 22 | 24 | 26 | 27 | 121 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | |
| Даша Т. | 4 | 3 | 18 | 18 | 21 | 18 | 26 | 101 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | |
| Данила С. | 4 | 3 | 25 | 25 | 21 | 25 | 27 | 123 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | |
| 1А | | | | | | | | | | | | | | |
| ОВ | | 2 | 1 | | | | | | | | | | | |
| В | | 3 | 7 | 4 | 11 | 6 | 6 | 0 | 2 | 3 | 4 | 1 | | |
| С | | 12 | 8 | 10 | 4 | 4 | 5 | 2 | 3 | 10 | 12 | 14 | | |
| НС | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | |
| Н | | 0 | 0 | 4 | 3 | 8 | 7 | 16 | 13 | 5 | 2 | 3 | | |
| Итого | | 18 | | | | | | | | | | | | |

| 3А | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|--|
| ОВ | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | | |
| В | | 19 | 7 | 14 | 20 | 5 | 10 | 0 | 4 | 16 | 8 | 8 | | | |
| С | | 5 | 12 | 10 | 7 | 16 | 10 | 8 | 9 | 9 | 17 | 17 | | | |
| НС | | 3 | 7 | | | | | | | | | | | | |
| Н | | 0 | 0 | 4 | 1 | 7 | 8 | 20 | 15 | 3 | 3 | 3 | | | |
| Итого | | 28 | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | |

Контрольная группа

| Класс: | Имя Ф. | КОС (5 уровней) | | «Методика изучения общительности как характеристик личности» М.В. Гамезо, В.С. Герасимовой, Л.М. Орловой | | | | | | Задание «Кто прав?» - методика Г.А. Цукерман и др. (3 уровня) | | | М – 1 Д - 3 | Инв -1 Не инв -3 |
|--------|--------------|--------------------|----|---|-----------------------|---------|---|----------------------------|-----------------------------|--|--|---|----------------|------------------------------|
| | | Кс | Ос | Контактность | Потребность в общении | Эмпатия | Владение элементарными средствами общения | Понимание другого человека | Общий уровень общительности | Текст 1 - умение выразить свое мнение по поводу объекта | Текст 2 – умение в организации совместной деятельности | Текст 3 – умение высказать и обосновать свое понимание потребностей партнера по общению | | |
| 1 «В» | Светлана А. | 3 | 2 | 19 | 21 | 15 | 18 | 22 | 95 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 |
| | Егор А | 4 | 2 | 19 | 23 | 15 | 22 | 18 | 97 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| | Виктор Б. | 4 | 3 | 21 | 25 | 15 | 23 | 21 | 105 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | Даниил В. | 3 | 3 | 18 | 24 | 16 | 17 | 15 | 90 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| | Эльвира Г. | 4 | 5 | 24 | 23 | 22 | 24 | 23 | 116 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 |
| | Алена Д. | 3 | 4 | 17 | 22 | 21 | 23 | 12 | 95 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Глеб З. | 4 | 3 | 15 | 23 | 17 | 21 | 19 | 95 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| | Кирилл М. | 5 | 3 | 21 | 18 | 17 | 22 | 20 | 98 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 |
| | Роман Ш. | 3 | 3 | 16 | 20 | 17 | 17 | 23 | 93 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| 3 «В» | Святослав Г. | 3 | 4 | 17 | 24 | 16 | 21 | 22 | 100 | 3 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| | Диана К. | 3 | 2 | 14 | 20 | 13 | 16 | 15 | 78 | 1 | 2 | 3 | 3 | 1 |
| | Артем М. | 4 | 4 | 23 | 19 | 18 | 23 | 19 | 102 | 2 | 2 | 3 | 1 | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|--------------|---|---|----|----|----|----|----|-----|---|---|---|---|---|
| | Алиса М. | 3 | 3 | 16 | 18 | 20 | 21 | 19 | 94 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 |
| | Екатерина О. | 2 | 3 | 18 | 15 | 17 | 18 | 15 | 83 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | Юрий С. | 3 | 5 | 20 | 22 | 22 | 19 | 23 | 106 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 |
| | Матвей Ф. | 3 | 3 | 18 | 23 | 23 | 19 | 19 | 102 | 2 | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | Иван Я. | 3 | 2 | 17 | 18 | 19 | 18 | 16 | 88 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 1 «В» | | | | | | | | | | | | | | |
| ОВ | | 1 | 1 | | | | | | | | | | | |
| В | | 4 | 1 | 3 | 6 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 | | |
| С | | 4 | 5 | 3 | 3 | 1 | 5 | 0 | 1 | 2 | 7 | 4 | | |
| НС | | 0 | 2 | | | | | | | | | | | |
| Н | | 0 | 0 | 3 | 0 | 7 | 4 | 9 | 8 | 5 | 1 | 3 | | |
| Итого | | 9 | | | | | | | | | | | | |
| 3 «В» | | | | | | | | | | | | | | |
| ОВ | | 0 | 1 | | | | | | | | | | | |
| В | | 1 | 2 | 1 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | | |
| С | | 6 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 4 | 6 | | |
| НС | | 1 | 2 | | | | | | | | | | | |
| Н | | 0 | 0 | 4 | 1 | 4 | 7 | 8 | 8 | 3 | 1 | 0 | | |
| Итого | | 8 | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | |

Методические рекомендации для образовательного учреждения по внедрению программы развития коммуникативных умений с элементами театрализованной деятельности.

Сегодня цель школьного образования состоит не в создании идеальных условий для ребенка, предполагающих свободную от любых конфликтов окружающую среду, а в обеспечении разносторонней подготовленности подрастающего поколения к вступлению во взрослую жизнь. Наряду с освоением академической программы школьник должен овладеть навыками самоконтроля и самооценки, разрешения конфликтов и сотрудничества, эмпатии и уважения точки зрения оппонента. Школьные психологи совместно с педагогами способны обеспечить адекватную возрасту программу развития коммуникативных умений каждого учащегося.

Анализ информации о внедрении и использовании превентивных образовательных программ в образовательных учреждениях Красноярского края, проведенный в 2015 году, показал наличие целого ряда проблем, как организационного, так и содержательного плана. А именно:

- бессистемная реализация программ, т.е. ведется не весь образовательный курс, предусмотренный программой, а используются только элементы программы по усмотрению классного руководителя.
- отсутствие утвержденных программ, имеющих фактические изменения в их содержании, тематического планирования занятий, журналов ведения занятий со списком группы, данных диагностических исследований.
- большинство педагогических работников образовательных учреждений признают свою неосведомленность в области развития коммуникативных умений у школьников.

Целью программы является развитие коммуникативных умений с элементами театрализованной деятельности, повышение уровня жизненной компетентности школьников и выработку навыков общения.

Принципы работы по программе.

- программа, реализуемая в ОУ, должна быть ориентирована на особенности организации учебного процесса, являющегося в школе главным.
- занятия не должны напоминать школьные уроки, поэтому из них стоит исключить задания, характерные для традиционных уроков, длительные монологические поучающие высказывания ведущего.
- весь курс должен быть коротким, но интенсивным, не увеличивающим и без того огромную учебную нагрузку детей;
- содержание предлагаемой программы может реализовываться: в ходе образовательного процесса интегрировано через предметы федерального компонента, предметы регионального (национально - регионального) компонента, предметы и курсы школьного компонента.
- формы реализации содержания программы посредством воспитательных мероприятий: на классных часах, через систему дополнительного образования, кружковую деятельность.
- работать по программе может специалист, имеющий свидетельство (удостоверение, сертификат) или прошедший специальное обучение по работе с данной категорией программ.

Примерная схема внедрения программы развития коммуникативных умений в ОУ.

1. Проведение педагогического совета школы, на котором утверждается концепция воспитательно - профилактической работы школы.

Для подготовки данного вопроса на педагогический совет могут быть приглашены специалисты психологической службы школы, с целью предварительного анализа ситуации и определения наиболее подходящей формы программы коммуникативных умений.

2. Подготовка приказа, в котором указывается:

- закрепление ответственных лиц за реализацию программы в ОУ;

- формы реализации содержания программ (в рамках учебного плана, на классных часах, через систему дополнительного образования, кружковую деятельность);

- количество и категория классов;
- размер материального стимулирования;

3. Проведение родительского собрания участников образовательной программы развития коммуникативных умений с целью информирования о содержании, целях и задачах, формах и методах внедряемой программы, а так же ожидаемого результата. Оформление протокола родительского собрания с подписями родителей о согласии на участие их детей в данной программе (или в другой форме) и на компенсацию необходимых расходов при приобретении дополнительной литературы и средств (по необходимости).

4. Решение вопроса о необходимости и формах психологического сопровождения.

5. Подготовка учебно - методического обеспечения, включающего в себя:

- Текст программы;
- Тематическое планирование;
- Методические пособия для педагогов.

Базовый текст программы может быть представлен в следующих видах:

А) Рекомендованная (допущенная, одобренная) Минобрнауки (минобразования) РФ для реализации в ОУ.

Б) Скорректированная программа, исходя из условий ОУ.

Такого рода программа должна быть рассмотрена на районном МО специалистов, занимающихся данной проблемой (педагоги-психологи, социальные педагоги), педагогическом совете школы и утверждена руководителем ОУ или заместителем директора по учебно-воспитательной работе.

В) Авторская. Статус авторской присваивается областным экспертным советом.

6. Реализация программы предполагает:

1) Наличие журнала со списком группы и записями о проведении каждого занятия, а так же отметками о количестве детей присутствующих на каждом занятии. В качестве журнала можно использовать:

- Стандартный классный журнал, если программа реализуется через интеграцию в учебные предметы.

- Журнал для кружковой работы, факультативных занятий или дополнительного образования.

- Тетрадь, оформленную по вышеуказанным типам.

2) Наличие диагностических данных по детям, участникам целевой группы как до (психологическая и педагогическая диагностика, анкеты, тестирование), так и после прохождения очередного цикла программы (например, на начало и на конец учебного года). Анкетирование проводит специалист, реализующий программу (педагогическая диагностика) или специалист, осуществляющий психологическое сопровождение программы.

8. В конце учебного курса проводится опрос учащихся (анкетирование, тестирование) и пишется анализ эффективности выбранной программы

Оценка эффективности выбранной программы может меняться в зависимости от того, кто ее оценивает, т.к. позиция участника такого рода программы в значительной мере определяет и итоговую оценку ее успешности. Критериями успешности являются:

1. Для ребенка:

- эмоциональное удовлетворение от занятий.

- изменение эмоционального баланса в целом с преобладание положительных чувств и переживаний.

- получение навыков, способствующих безопасному и конструктивному взаимодействию с другими людьми.

- получение знаний, позволяющих делать правильный выбор.

2. Для специалиста, реализующего программу:

- достижение поставленных в программе целей.

3. Для родителей:

- степень удовлетворенности их запроса
- особенности осознания ими проблем ребенка и стоящей перед ними

воспитательной задачи.

9. Результаты программы за год представляются на педагогическом совете школы и родительском собрании участников программы. Составляется перспективное планирование на следующий год, исходя из полученных результатов.

Приложение 9

Краевое государственное бюджетное оздоровительное образовательное учреждение
санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении,
«Железнодорожная санаторная школа-интернат»

Утверждаю:
Директор
Железнодорожной
санаторной школы-интернат

«__» _____ г.

Согласовано:
Зам. директора
по УВР

«__» _____ г.

Рассмотрено:
на заседании кафедры
Протокол № _____

от «__» _____ г.

Программа

подгрупповых занятий
по развитию коммуникативных умений
с элементами театрализованной деятельности
с учащимися 1, 3 классов

«Игра в жизнь»

Составитель –
педагог-психолог
Голещикина Т.Н.

2014-2015

Пояснительная записка

Данная программа составлена на основе:

- 1) Программы по развитию коммуникативных умений младших школьников (составитель: Миняева Екатерина Евгеньевна);
- 2) Дополнительной образовательной программы «Театр» для детей с ограниченными возможностями здоровья (автор: Саливоненко Елена Александровна).

В программе прослеживается системный подход к формированию личности, развитию коммуникативных умений. Прослеживается культурный рост и самосовершенствование, воспитание личностных и ценностно-ориентационных качеств обучаемых. В основе программы лежит принцип системной дифференциации, являющийся ведущим механизмом психического развития.

Актуальность

В настоящее время огромное значение уделяется развитию личности школьников, раскрытию их индивидуальности, творческих способностей, таланта. Начальная школа – это фундамент развития личности, а театрализованная деятельность – ступенька в этом развитии. Занятия театрализованной деятельностью позволяют воспитать образованного, культурного человека, научить ребёнка не бояться трудностей, а преодолевать их, быть самостоятельным, свободным человеком, стремиться к самосовершенствованию. Поэтому программа актуальна в наши дни.

Разработанная нами программа рассчитана на 1-3 классы, так как в этом возрасте дети уже могут самостоятельно создавать произведения собственного сочинения: сказки, рассказы, пьесы, стихи, – а также раскрыть придуманный образ на сцене, конечно, при поддержке родителей и педагогов.

Работа театральной студии рассчитана на 3 месяца обучения. Занятия проводятся два раза в неделю. Продолжительность занятия – 1 час (40-45 минут).

Развитие коммуникативных умений

Развитые коммуникативные умения предполагают способность человека в разных ситуациях общения эффективно осуществлять речевую деятельность, то есть говорить и слушать других. Это помогает установлению контакта между людьми, поддержанию общения, доброжелательности, облегчает взаимопонимание.

Речевое обучение детей предполагает:

- введение в активный словарь достаточного количества этикетных стереотипов;
- работу над дикцией (артикуляционная, мимическая гимнастика, речевая разминка);
- формирование умения выбирать нужную форму с учётом речевой ситуации (с кем, где, когда, зачем говоришь).

В основе обучения лежит принцип освоения и познания окружающей действительности через сценический образ. Речевое поведение в каждом случае определено ролевой позицией. Во время занятий дети учатся правильно говорить, развивают свои голосовые данные.

Содержание деятельности

Характеризуя программу, следует отметить её существенные отличия от других программ.

- обычно программы такого направления ориентированы на известный классический литературный материал, эта программа даёт детям возможность самим придумывать сюжеты и образы, а затем реализовывать их на сцене;
- на занятиях не ставятся отметки, но оценивание обязательно; каждый придуманный детьми сюжет выслушивается, редактируется в совместном обсуждении и создаётся окончательный вариант;
- после создания сценария происходит совместное распределение ролей; общая атмосфера на занятиях создаёт особый положительный эмоциональный фон (доброжелательность, желание создать наиболее яркий

образ); осознание своих успехов способствует раскрытию психологических возможностей учащихся, повышению их самооценки, уверенности в себе.

Методологической основой данной программы являются основные положения теории деятельности (Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б.Эльконин); теория развития общих и художественных способностей у детей младшего школьного возраста (Л. А. Вегнер); теория развития детского творчества (Л. С. Выготский); отдельные приёмы работы известных театральных деятелей русской драматической школы, накопленные К. С. Станиславским, М. С. Щепкиным.

Цели и задачи программы

Основная: развитие коммуникативных умений учащихся 1, 3 классов, раскрытие индивидуальности, развитие речи младших школьников.

Поставлены на реализацию такие задачи: обучающая, развивающая, воспитывающая, оздоровительная.

Обучающая: сформировать представление о внутреннем мире человека, качествах личности и её нравственной культуре.

Развивающая: способствовать возникновению потребности в самосовершенствовании; развивать: мышление (абстрактное, логическое, наглядно-образное, словесно-логическое, практическое, теоретическое, реалистическое); воображение (творческое, активное, пассивное, воссоздающее); внимание (произвольное, произвольное); память (произвольную, механическую, логическую, кратковременную, произвольную, долговременную, оперативную, промежуточную) ; гибкость мысли, быстроту и критичность ума; речь (внутреннюю, внешнюю); свободное ощущение сцены.

Воспитывающая: прививать навыки культурного поведения, помочь учащимся в самовыражении.

Оздоровительная: формирование здорового образа жизни.

Основными принципами работы являются: учёт возрастных особенностей, доступность, последовательность, системность,

эффективность, личностно-ориентированный подход, сочетание индивидуальной и коллективной форм работы.

Методы работы

Методы обмена информацией (повествование, объяснение, диалог, доказательство, рассказ, рассуждение, беседа).

Методы организации деятельности (состязание, показ примеров и образцов, создание ситуации успеха, перспектива);

Методы стимулирования и мотивации (игры, соревнования, познавательные беседы, создание ситуации успеха и эмоционально – нравственных ситуаций, творческие задания, убеждение, требование, поощрение, порицание, поручение).

Формы работы

Основной формой организации учебного процесса является учебное занятие, а также индивидуальная, групповая и коллективная работы, работа в парах, занятие – сказка, конкурс, игры на внимание, игры на фантазию и массовые мероприятия.

Формы организации занятий:

учебное занятие, театрализованное занятие, открытое занятие, организация праздников, участие в массовых школьных мероприятиях.

Особенности организации образовательного процесса

Программа рассчитана на 3 месяца обучения для детей 7-9 лет, в группе 7–10 человек. Дети занимаются 2 раза в неделю по 1 часу.

Прогнозируемые результаты

Одним из важных конкретных результатов является то, что дети, воспринимая и анализируя образы окружающей действительности и творчески их отражая, смогут воплотить представления и фантазии средствами актёрской выразительности. Овладев необходимыми элементарными знаниями, умениями и навыками юного актёра, к которым относятся: пантомимика, художественное слово, пение – дети применят

полученные знания на практике в процессе постановки спектакля в качестве исполнителя конкретной роли.

Формы подведения итогов

При подведении итогов реализации программы используется итоговая диагностика, которая включает в себя анкетирование родителей и учащихся.

Последовательность тем и корректировка часов в учебно-тематическом плане может меняться в зависимости от материальной базы, уровня подготовленности детей.

Учебно-тематический план

1 класс

| № | Наименование раздела, темы | Вид учебного |
|----------|--|---------------------|
| 1 | Основы театральной игры. Формы и виды игр | Урок |
| 2 | Игровые комплексы различных типов для развития внимания и памяти | Урок |
| 3 | Игровые комплексы для снятия излишнего мышечного напряжения | Урок |
| 4 | Игры для развития фантазии и воображения | Урок |
| 5 | Игры для развития сценического общения | Урок |
| 6 | Народные игры | Урок |
| 7 | Сюжетно-ролевые игры (в том числе музыкальные) | Урок |
| 8 | Режиссёрские игры | Урок |
| 9 | Итоговое занятие | Концерт |

Раздел.1. Основы театральной игры. Формы и виды игр

Беседа о практике игр в жизни каждого ребёнка группы, в ходе которой он делится своим опытом, и под руководством педагога все игры, о которых рассказали обучающиеся, объединяются в общие классификационные категории. Например:

по форме: индивидуальные, парные, мелкогрупповые, коллективные; настольные, аудиторные, игры на открытом воздухе, игры на воде и т.п.

по видам: подвижные, спортивные, игры развивающие, интеллектуальные, музыкальные, игры-забавы, аттракционы;

сюжетные игры (игра на темы сказочных или бытовых сюжетов).

Практические игры по предложенным ребятами темам. Новые игры, предложенные педагогом. Разбор занятий: что развивают игры, в которые мы играли сегодня?

Раздел 2. Игровые комплексы различных типов для развития внимания и памяти

Педагог по своему усмотрению подбирает упражнения по принципу *от простого к сложному*, в зависимости от особенностей каждой группы обучающихся. Примеры некоторых игровых упражнений.

Игра «Знакомство». Каждый называет своё имя, друг за другом повторяя по кругу для всей группы 3-5 раз. Затем первый называет своё имя, второй - имя первого и своё, третий - имя первого, второго и своё и т.д.

Игра «Что изменилось?». Педагог заготавливает на столе под платком 5-6 предметов (например: ручку, кубик, линейку, игрушку, ластик, книгу, яблоко и т.п.). Поднимая платок - показывает их расположение играющему и медленно считает до пяти, чтобы ребёнок запомнил это расположение. Затем снова накрывает платком «натюрморт». Ребёнок отворачивается. Педагог меняет расположение предметов или забирает 1-2 из них. При повторном раскрытии композиции играющий ребёнок должен рассказать, что

изменилось и вернуть всё в первоначальное положение, попросив у педагога недостающие предметы.

У этой игры множество вариантов. Например, та же композиция, но рядом стоит «Волшебный сундучок» - что-то достаётся или отправляется в волшебный сундучок. Вопрос: Что мы отправили в волшебный сундучок? Или, что мы прибавили из сундучка?

Игра тренирует зрительное внимание, память, наблюдательность; речевую культуру, умение разъяснить ситуацию и поставить задачу - что нужно сделать, чтобы восстановить композицию.

Телеграмма. Тренирует слуховое внимание. Ведущий - педагог «посылает телеграмму» каждому обучающемуся из 4-5 слов. Например, «Маша, с Днём рождения». «Петя, приезжай в субботу», «Наташа, встречай подругу на вокзале». Задача каждого - повторить точно текст «телеграммы».

Музыкальная игра «Повторяй за мной» - под весёлое музыкальное сопровождение дети повторяют движения за педагогом. В роли педагога может выступить ребёнок.

Народные игры «*Ладони*», «*Верёвочка*», «*Колечко*», «*Летает-не летает*» и многие другие, по выбору педагога также тренируют внимание, а разучивание несложных поговорок и стихотворений при их исполнении - комбинирует речевые и подвижные игры с упражнениями на внимание и наблюдательность. Например, повторы несложных комбинаций с верёвочками-резинками из игры «*Верёвочка*» и народной поэзии: «Скок-поскок, молодой дроздок, по водицу пошёл, молодицу нашёл...»

Раздел 3. Игровые комплексы для снятия

излишнего мышечного напряжения

Пластические подвижные игры «Море», «Лес», «Пушинки», «Кукольный магазин», «Змейка» и другие в музыкальном сопровождении. Игры построены по принципу - расслабление-напряжение определённых групп мышц, чему способствуют музыкальные акценты, смена темпа и ритма

музыкального сопровождения. Действуя в соответствии с методикой «от простого - к сложному» можно включать в игровые упражнения дыхательные упражнения и текст. Например, в игре «Лес шумит» - от звуков шелестящих на ветру листвой деревьев (звук «шшшшш...») до звуков пения птиц («ку-ку, фьюить-фить...»), зверей («рррр, фрррр и т.п.) до поговорок «В сильный ветер в лесу тихо, а в поле лихо», «Что в лесу родится, дома пригодится», «Тишь да камыш, лесная глушь, слышь...».

В *Кукольном магазине* все куклы сделаны из разных материалов: тряпичные, пластмассовые, резиновые, фарфоровые и т.п., что обуславливает определённую пластику при выполнении игрового упражнения.

К этим же играм можно отнести всем известную игру «Море волнуется раз...», по условиям которой все играющие двигаются, представляя себя морскими обитателями - рыбами, медузами, дельфинами, ужами и т.п. После слов «Море волнуется раз... море волнуется два, море волнуется три, морская фигура на месте замри..», - все замирают. Тот обучающийся, до которого дотронулся ведущий, продолжает свои движения и все должны отгадать, кого он изображает.

Раздел 4. Игры для развития фантазии и воображения

Игровые упражнения.

Оркестр. Каждый придумывает себе этюд с музыкальным инструментом - барабаном, трубой, гитарой, флейтой и т.п. Упражнение исполняется под музыкальное сопровождение. Обучающийся импровизирует. По сигналу педагога музыканты замирают. По следующей команде - «оживают», но с другим музыкальным инструментом. Один из обучающихся может быть «дирижёром».

Продолжи сказку. Педагог начинает «Жили-были...». Далее - по кругу каждый добавляет фразу, продолжая сказочный сюжет.

Все герои в гости к нам! Каждый придумывает небольшой монолог сказочного героя, чтобы мы угадали - кто это, из какой сказки. Можно использовать элементы пластики, реквизит.

Юный скульптор. Скульптор «лепит» из одного или нескольких обучающихся композицию на заданную тему. *Например, Спорт, Зимние игры, Пловцы, Хоровод и т.п.* Это упражнение можно делать при помощи сочетания пластических команд с речевыми - для того, чтобы скульптор мог грамотно и понятно поставить задачу перед исполнителями - «глиной».

Раздел 5. Игры для развития сценического общения

Это парные, мелкогрупповые и групповые игры и игровые упражнения.

Задача - воспитать чувство партнёра, навыки работы в команде.

«Зеркало». Один из обучающихся - человек, другой - его «отражение». Задача «отражения» - точно и быстро повторять движения и действия человека. Например, умыться, расчесаться, поправить причёску и т.п.

«Встреча с инопланетянином». Один из обучающихся - человек, другой - инопланетянин. Педагог даёт инопланетянину задачу, например, спросить у землянина, но на своём языке («и-а-о-у-ы») как пройти куда-то или который час, или, как его имя? Задача землянина - понять и ответить.

«Перемирие». Задача партнёров игры помириться после, ссоры (из-за чего произошла ссора - придумывают сами обучающиеся).

Все игры этого раздела должны содержать действие, реакцию на это действие и его оценку.

Раздел 6. Народные игры

Задача этого раздела - приобщение детей к игровой копилке традиционной народной культуры, развить интерес к изучению народных традиций. Игры в музыкальном сопровождении «Каравай», «Яблонька» «Галка», «Зайка». Игры народного календаря. Весенние игры. Святочные игры. Колядки. Виды весенних хороводов «змейка», «улитка».

Игры народов мира.

Например, музыкальные французские игры-песни «Сорву я розу», «Мы сажали капусту» и др.

Например, болгарская игра «Цыплята».

В эту игру играют дети в Южной Европе и даже в Африке, но в Болгарии она сопровождается вопросами и ответами.

Выбираются курица и петух. Остальные - цыплята. Они стоят строем за Курицей, Петух роет что-то. Курица вначале говорит: «Куд-кудах», цыплята: «Пиу», «пиу».

Курица водит цыплят взад и вперед, потом останавливается перед петухом и говорит: «Что ты делаешь?» — «Амбар строю». — «А зачем тебе амбар?» — «Кукурузу хранить». — «А зачем тебе кукуруза?» — «Цыплят кормить». — «А где цыплята?» — «За твоей спиной». — «Да ведь они мои!» — «Они и твои, они и мои!»

Петух пробует подобраться к цыплятам, обходя курицу справа и слева. Курица, распростерши руки, защищает цыплят и все время находится в движении с ними вместе, чтобы не дать петуху похитить цыпленка. Задача цыплят двигаться в ряд за Курицей, не отходя от неё, каждый на своём месте. Петух может добраться до цыплят, только обойдя курицу, и может поймать лишь последнего цыпленка. Когда он схватит цыпленка, повторяются вопросы-ответы, и игра начинается сначала. Она идет до тех пор, пока последнего цыпленка не схватит петух. Тогда роли меняются, бывшая курица становится петухом, а петух курицей. Игра воспитывает подвижность, умение работать в команде.

Эстонская игра «В речку - на берег» (Йыкке - калдале).

Нужно проложить из верёвки или провести на полу две параллельные линии. Эти две линии образуют «реку». Расстояние между ними и их длина зависят от возраста и количества игроков. Все участники становятся на «берег» (за линию) или на оба «берега реки». Ведущий быстро приказывает: «В речку! На берег! В речку!» Играющие должны точно прыгать по приказу

ведущего: на территорию, ограниченную линиями, и обратно. Кто ошибется, выходит из игры и должен будет после проскакать на одной ноге вдоль (кругом) «речки». Выигрывает последний, не выбывший из игры. Он может стать новым ведущим. Ведущий может, подавая команды, выполнять обманные движения. Например, отдав команду «На берег!», прыгнуть в «реку». Наступивший на черту выбывает из игры. Игра воспитывает внимание, быстроту реакции и ловкость.

Раздел 7. Сюжетно-ролевые игры (в том числе музыкальные)

Это - основной раздел, в котором дети соприкасаются с комплексным подходом к освоению актёрского мастерства, с умением самостоятельно развивать сюжет. Важно, что именно в этих упражнениях и играх ребенок учится раскрывать свою точку зрения, доказывать и отстаивать ее, открывать новые горизонты общения с партнером по игре.

Примерные сюжеты игр:

Групповое упражнение «На острове сокровищ». Группа из 3-6 человек поставлена в условия «зоны оправданного молчания», т.к. рядом - пираты, они могут их услышать и поймать. А мы должны пробраться к кораблю и уплыть.

Сюжетно-ролевая музыкальная игра по игровой французской народной песенке «Братец Яков, спишь ли ты?». Роли: группа детей, зовущих Якова, сам Яков и башенные часы (куклы, которые «выезжают» при бое часов - у каждой фигурки - свой образ - танцовщицы, кузнеца, воина и т.п.). Прodelав круг под музыкальное сопровождение, можно с колокольчиками, бубнами, флейтой, часы прекращают бить, а фигурки двигаться. Братец Яков всё спит... Игра развивает воображение, пластичность, музыкальность и чувство ритма.

Коллективная игра «Джунгли». Объединение этюдов-наблюдений «Звери», «Растения», элементы выстраивания взаимоотношений.

Пластическая игра без текста, со звукоподражанием животным и музыкальным сопровождением.

Коллективная игра «Цирк». Объединение этюдов-наблюдений «В цирке», стихотворений о цирке С.Михалкова, С.Маршака. А.Барто и др. в увлекательное представление с музыкальным сопровождением.

Раздел 8. Режиссерские игры

Игры этого раздела воспитывают у ребёнка навыки сочинительства, ответственности за свою собственную работу, лидерские качества.

Кукольный театр. При помощи любого вида кукол, которыми несложно руководить (пальчиковые, перчаточные куклы, обычные игрушки) разыграть сюжет какой-либо сказки, стихотворения. Например, по сказке В.Сутеева «Кто сказал «мяу?»», «Репка», «Теремок», «Кот в сапогах» и т.д.

1 вариант - самостоятельный показ.

2 вариант - с привлечением партнёров - обучающихся, которым сам ребёнок - ответственный режиссёр - поставит исполнительские задачи. Педагог следит за корректностью поведения при постановке, вежливостью, как условием общения между юными режиссёрами и актёрами.

Итоговый показ в форме концерта-спектакля по пройденным темам, в который могут войти лучшие народные игры-хороводы, игровой показ «Цирк», лучшие работы юных «режиссёров».

Учебно-тематический план

3 класс

| № | Наименование раздела, темы | Вид |
|----------|--|------------|
| 1. | Игровые комплексы различных типов для развития внимания и памяти | Урок |

| | | |
|----|---|------------------|
| 2. | Игры для развития фантазии и воображения | Урок |
| 3. | Игровые комплексы для снятия излишнего мышечного напряжения | Урок |
| 4. | Игры для развития сценического общения | Урок |
| 5. | Народные игры | Урок |
| 6. | Сюжетно-ролевые игры (в том числе музыкальные) | Урок |
| 7. | Режиссёрские игры | Урок |
| 8. | Итоговое занятие (зачет) | Концерт-просмотр |
| | Консультации | |

Раздел 1. Игровые комплексы различных типов для развития внимания и памяти

Игровые упражнения, игры для развития слуховой и зрительной памяти. Игровые упражнения на память физических действий. *Например, упражнение «Подготовка к Новому году: украшение ёлки, комнаты, новогоднего стола, упаковка подарков» с беспредметными действиями.* Можно играть в эту игру, распевая новогодние песенки в музыкальном сопровождении.

Раздел 2. Игры для развития фантазии и воображения

Примерные игры:

В мире фантастических открытий. Обыгрывание простых предметов - стула, стола, ручки, линейки, ленты и других, как необычных вещей из будущего - летающий стул, стол со скатертью самобранкой,

лента-путеводитель, сама пишущая («самопишущая») рассказы ручка, линейка-фонарь и т.п.

Путешествие в мир юмора. Сочинение смешных историй на школьную тему с привлечением известных персонажей детской литературы (Василисы Премудрой, Старика Хоттабыча и других) и разыгрывание их. Например, *Василиса Премудрая за партой с двоечником Семёном на уроке математики.* Или - *Старик Хоттабыч и компьютер... и др.)*

Раздел 3. Игровые комплексы

для снятия излишнего мышечного напряжения

Игра «Спортсмены»: *Лыжник, Конькобежец, Фигуристы, Хоккеист* и т.п. с элементами переноса мышечного напряжения из одной части тела в другую. Музыкальное сопровождение с акцентами для времени «переката» напряжения.

Раздел 4. Игры для развития сценического общения

Парные, мелкогрупповые и групповые игры и игровые упражнения для воспитания чувства партнёра, коммуникативных навыков.

Игры-загадки. Обучающиеся разбиваются на пары. Задача загадывающего - не просто загадать свои загадки, а ещё и создать интригу, например, в образе факира или лесного волшебника, Бабы Яги, Василисы Премудрой, Волшебного зеркальца или Кощея Бессмертного. А задача отвечающего - разгадать загадки, да с присказками и с «исполнением желаний».

Раздел 5. Народные игры

Игры народного календаря. Хороводы. Подвижные игры. Обрядовые игры. Колядки. Рождественские посиделки. Скоморохи. Заклички. Игра «Ярмарка».

Игры народов мира. Например, Латышская игра «Не спеши» («Нестейдзиес»).

Игроки образуют полукруг. Выбранный водящий (в первый раз – педагог), стоя напротив, начинает выполнять различные движения (упражнения). Все должны повторить за ним упражнения с опозданием на одно движение, т. е. при выполнении водящим первого движения все стоят спокойно, когда он показывает второе движение, все, выполняют показанное им первое движение и т. д. Допустивший ошибку отходит на один шаг назад и продолжает участвовать в игре. Побеждают игроки, ни разу не допустившие ошибки. Движения у водящего должны быть простыми, чтобы любой из играющих мог их выполнить.

Показанное движение должно выполняться без задержки (нельзя дожидаться, пока его выполняют другие игроки). Сообразно возрасту можно выполнять 3-4 движения за один подход. Эта игра на координацию, внимание, чувство ритма.

Раздел 6. Сюжетно-ролевые игры (в том числе музыкальные)

Игры в развёрнутой форме. Игры-путешествия. Комплексы сюжетно-ролевых игр, в которые включены: элементы подвижных, спортивных, игр; развивающих, интеллектуальных, музыкальных игр.

Например, *игра на сюжет повести Л. Гераскиной «В стране невыученных уроков»*. Сюжет можно развить, дополнив соревнованиями, прохождением конкурсов, отгадыванием шарад и т.п.

Практическое исполнение и обсуждение. Сочинение новых игр.

Раздел 7. Режиссерские игры

Разыгрывание игровых миниатюр по циклу С.Маршака «Детки в клетке». По русским народным сказкам, сказкам народов мира и т.п. По стихотворениям Б. Заходера, А. Барто, А. Милна и др. Режиссёры и исполнители – сами ребята.

Итоговый показ в виде концерта-просмотра с интерактивным общением с залом, приглашением к игре по пройденным темам «Играем с нами!»).

Формы и методы контроля, система оценок

В процессе освоения обучающимися предмета «Игра в жизнь» преподаватель контролирует качество полученных знаний, умений и навыков в соответствии с определёнными критериями показателей, а также осуществляет оперативное управление учебным процессом, обеспечивает выполнение обучающей, проверочной, воспитательной и корректирующей функций.

Освоение разделов программы могут контролироваться в форме проведения открытых уроков.

Основной формой промежуточной аттестации по программе «игра в жизнь» является итоговое занятие в форме показа творческих работ с элементами концерта-спектакля, а также интерактивных игр, в том числе (на усмотрение педагога) включающих зрителей.

Уровень освоения программы детьми может определяться не дифференцированной оценкой, а по их работе в течение всего процесса обучения по следующим критериям:

Высокий уровень освоения программы. Обучающийся активно, с творческим интересом занимается в коллективе. Уважительно относится к другим детям. Готов помочь в работе. Работоспособен. Материал усваивается на высоком уровне. Инициативен. Сценически выразителен. Владеет сценическим вниманием, общением. Фантазия и воображение активно развиты. Пластичен. Принимает и развивает игровую роль. Поддерживает ролевой диалог. Использует разные сюжеты игры. Активен при перемене ролей. На высоком уровне владеет словесным действием. Может обучить театральным играм других.

Средний уровень освоения программы. Обучающийся достаточно активно, занимается в коллективе. Уважительно относится к другим детям,

но замкнут. Тяжело идёт на контакт. Не слишком работоспособен, т.к. быстро утомляется. Материал усваивается частично. Знает об элементах сценическое внимание, общение. Фантазия и воображение не достаточно развиты. Не достаточно пластичен. Частично владеет словесным действием. Может рассказать о некоторых театральные игры. Видны его желание и стремление развиваться.

Низкий уровень освоения программы. Недисциплинированность. Неуважение к коллективу. Пропуски без уважительных причин. Не может провести игру. Не владеет сценическим вниманием. Не усваивает материал. Следует рассмотреть вопрос о целесообразности дальнейших занятий, согласовав показатели по данному предмету с уровнем показателей по другим предметам. Необходимы личная беседа с обучающимся и родителями для рассмотрения вопроса о дальнейшей целесообразности занятий по предпрофессиональной программе.

Методическое обеспечение учебного процесса

Методические рекомендации педагогическим работникам

Обучение по предмету «Игра в жизнь» проходит в форме игровой деятельности, с постановкой игровых задач, игровых действий под руководством педагога.

Игровые комплексы и упражнения сгруппированы по различным признакам: по целям, по числу участников, по характеру отражения действительности. Но, в основном используются в сочетании.

Занятия ведутся в мелкогрупповой форме, но индивидуальный подход к каждому ученику очень важен. Педагогу необходимо создать условия для проявления инициативы и самостоятельности ребёнка.

Также важно создать творческую атмосферу занятий, атмосферу доброжелательности, и вместе с тем - осознанной дисциплины. Обучающийся может захотеть сам провести игру, придумать новую. Эта

инициативность должна приветствоваться и развиваться педагогом. На занятиях должна соблюдаться творческая дисциплина.

Педагог должен развивать мотивацию обучающихся, поддерживать их уверенность в дальнейших творческих успехах, ставить новые задачи с учётом психофизических особенностей каждого. Необходимо применение деятельностного подхода, когда результат обучения зависит от того, насколько активно ребенок включается в творческую деятельность, играет, выполняет задания и этюды, обсуждает работу других членов группы и т.д.

Метод сюжетно-ролевой игры на более сложном, развёрнутом уровне воспитывает у детей умение создавать и развивать совместную игру в небольших подгруппах, опираясь не только на общие правила игры, но и на сюжетные замыслы партнёров.

Метод перемены ролей в одной и той же сюжетно-ролевой игре воспитывает гибкость и пластичность сценического поведения; коммуникативные навыки; развивает фантазию и воображение.

Практико-ориентированный метод подразумевает, что любое задание выполняется ребенком в игровой форме на сценической площадке с одним партнером или с группой ребят.

Проблемный метод используется при сочинении различных сюжетов игр.

С помощью рефлексивного метода обсуждаются итоги занятия и проходит их анализ.

Примерная структура занятия:

1. Разминка. Игровые комплексы:
 - для снятия излишнего мышечного напряжения;
 - для развития внимания и памяти;
 - для развития фантазии, воображения;
 - для развития сценического общения.
2. Народные игры.

3. Сюжетно-ролевые или режиссёрские игры.

4. Обсуждение занятия.

В учебный процесс могут быть включены групповые посещения музеев и выставок, посвященных истории игры и игрушки, игровых программ; драматических, музыкальных и кукольных театров; концертов и других мероприятий в сфере культуры.

Также возможны и виртуальные экскурсии с использованием информационных средств, возможностей интернет-пространства, что будет способствовать устойчивому развитию уровня общей культуры ребёнка, а также освоению дальнейших навыков самостоятельной работы в процессе изучения программы «Игра в жизнь» в целом.

Предполагается участие группы в творческих мероприятиях и культурно-просветительской деятельности образовательного учреждения.

Список рекомендуемой методической литературы

- 1.Азаров Ю.Л. Радость учить и учиться. СПб: Изд-во «Алетейя», 2010
- 2.Аникеева Н.П. Воспитание игрой. - М.: МИРОС, 2006
- 3.Апиян Т.А. Мир игры. - СПб: Изд-во С-Петербургского гос. ун-та, 1992
4. Артёмова Л.В. Окружающий мир в дидактических играх дошкольников. - ., 2009
- 5.Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1991
- 6.Гипиус СВ. Актерский тренинг. Гимнастика чувств. - СПб: Прайм-Еврознак, 2008
- 7.Жуковская Р.И. Воспитание ребёнка в игре. - М., 1999
- 8.Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х томах. - М., 1986
- 9.Каптерев П. Ф. О детских играх и развлечениях // Народное образование. - 2009.-№10. С.228-240
- Ю.Кипнис М.Ш. Актерский тренинг. - СПб: Прайм-Еврознак, 2008
- П.Колчеев Ю., Колчеева Н. Театрализованные игры в школе. - М., 2000
- 12.Календарные обрядовые праздники для детей. Учеб. пособие / Сост. Н. В.

- Пугачева, Н. А. Есаулова. - М.: Пед. общ-во России, 2007
13. Каптерев П. Ф. О детских играх и развлечениях // Народное образование. - 2009. - №10. С.228-240
14. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребёнке волшебника. - М.: Просвещение, 2006
15. Минаева В.М. Развитие эмоций дошкольников, М., 2000
16. Менджерицкая Д.Б. Игра // Дошкольная педагогика. 2006
17. Миллер С. Психология игры. - СПб, 1999
18. Раз, два, три, четыре, пять, мы идем с тобой играть: Рус. дет. игровой фольклор: В кн. «Для учителя и учащихся» / сост. М.Ю. Новицкая, Г.М. Науменко. - М.: Просвещение, 1995
19. Русское народное поэтическое творчество: Хрестоматия по фольклористике / Сост. Ю. Г. Круглова. - М.: Высшая школа, 1986
20. Праздники в народных традициях. Литературно-музыкальный альманах «Молодежная эстрада» № 11-12, 2004. 18. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми. - М: Владос, 1994
21. Станиславский К. С. Актерский тренинг. Работа актера над ролью / К. С. Станиславский. - Москва: АСТ, 2009 - (Золотой фонд актерского мастерства)
22. Французские песни-игры: в сопровождении фортепиано / сост. О. А. Быстрицкая. - М.: Музыка, 1991
23. Шангина И.И. Русские традиционные праздники. - СПб: «Азбука-классика», 2008
24. Эльконин Д.Б. Игра, её место и роль в жизни и развитии детей // Дошкольное воспитание, 2006. - № 5. С. 73-97
25. Эльконин Д.Б. Психология игры. - М.: Владос, 1999