



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**  
**КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

Выпускная квалификационная работа  
по направлению «44.04.02 Психолого-педагогическое образование»  
код, направление

Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение семьи»

**ТЕМА**

**«Семейно-ориентированное сопровождение коммуникативного  
развития младших школьников»**

Проверка на объем заимствований:  
60.31 % авторского текста

**Выполнила:**  
Студентка группы ЗФ-308-207-2-1  
Дервянко Тамара Алексеевна

Работа рекомендована к защите  
« 14 » февраля 2019 г.  
зав. кафедрой ППиПМ  
Волчегорская Е.Ю.

**Научный руководитель:**  
доктор пед. наук, профессор  
Волчегорская Евгения Юрьевна

Челябинск 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1.ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	7
1.1.Специфика коммуникативного развития младших школьников.....	7
1.2.Особенности семейно-ориентированного сопровождения развития младших школьников.....	15
Выводы по главе 1.....	23
ГЛАВА 2.МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	24
2.1.Задачи и организация исследования.....	24
2.2.Модель управления процессом семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников.....	26
Выводы по главе 2.....	33
<u>ГЛАВА 3.РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ.....</u>	34
3.1.Результаты констатирующего этапа.....	34
3.2.Формирующий эксперимент.....	38
3.3.Результаты контрольного эксперимента.....	65
Выводы по главе 3.....	75
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	78
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	84

## ВВЕДЕНИЕ

Воспитание ребенка - сложный процесс, большинство родителей сегодня переживают серьезные трудности и не в силах преодолеть огромное количество существующих проблем. Актуальность данной темы заключается в том, что отношения между родителями и детьми всегда вызывали много разговоров и интересов. Значительная часть родителей сталкивается с большими трудностями при воспитании детей. Учитывая давление и напряжение, которые ежедневно испытывает семья, легко потерять веру в свои силы. Рост числа разводов, экономический кризис, падение качества образования - все вносит эмоциональный вклад в каждую личность. По мере того как родители чувствуют себя все более истощенными физически, эмоционально и духовно, их душевное состояние отражается на отношении к ребенку. Инновационные тенденции в современной теории и практике образовательной системы, ставят в центр образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных, безопасных условий для жизни и развития, реализацию природных потенциалов личности. Личностный характер воспитательных воздействий определяет, какие в конечном итоге, моральные принципы и поведенческие стереотипы будут формироваться у учеников.

Первоочередным воспитателем ребенка является семья. В.А. Сухомлинский отмечал, что познание человека начинается в семье. Ш.А. Амонашвили, А.С. Богданова, А.И. Захаров, В.Л. Леви и др., изучая проблему в указанном плане, также отмечают, что помощь ребенку возможна будет только тогда, когда будут изучены семейные отношения, стиль воспитания, окружения.

Таким образом, возникает противоречие: с одной стороны, возросшей потребностью семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития в практике школы, а с другой – недостаточной разработкой

теоретико-методических основ проблемы реализации данного сопровождения.

Это противоречие позволяет сформулировать проблему исследования: какова модель формирования коммуникативных умений учащихся начальных классов в процессе семейно - ориентированного сопровождения.

Решение данной проблемы обусловило выбор темы исследования: «Семейно-ориентированное сопровождение коммуникативного развития младших школьников».

Актуальность исследования на социально-педагогическом уровне определяется важностью периода младшего школьного возраста, формирующим дальнейший путь развития личностных качеств человека, его способности к самореализации и творческому самовыражению. При этом значимая роль отводится семье: пространство семьи оценивается как важнейший ресурс для всестороннего развития детей с раннего возраста.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования: проблема коммуникативного развития детей младшего школьного возраста была освещена работах:

- Социальное развитие личности в коллективе - С.Ф. Русова, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский и др.;
- Структура коллектива; организация жизнедеятельности в коллективе - Г. К. Селевко, Л.А.Новикова, А.Н. Леонтьев, С.Д. Максименко, К.К. Платонов и др.;
- Социализация личности через коллектив - К.К. Юдин, Л.Г.Якименко, И.Д. Бех и др.. Актуальной становится проблема семейно – ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников. На научно-методическом уровне актуальность исследования определяется

необходимостью создания научно обоснованного методического обеспечения процесса семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников

Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования коммуникативных умений учащихся начальных классов в процессе семейно-ориентированного сопровождения.

Объект исследования: процесс формирования коммуникативных умений учащихся начальных классов.

Предмет исследования: коммуникативное развитие учащихся начальных классов в процессе семейно-ориентированного сопровождения.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов в процессе семейно-ориентированного сопровождения будет эффективным, если:

- развитие коммуникативных умений будет осуществляться посредством целесообразно организованного педагогического общения.
- формирование коммуникативных умений учащихся будет осуществлено на основе принципов индивидуализации и дифференциации;
- будет создана модель коммуникативного развития учащихся начальных классов в процессе семейно-ориентированного сопровождения, основанная на системно - деятельностном, процессном и проектном подходах.

В соответствии с целью исследования и гипотезой исследования были определены следующие задачи исследования:

- 1) проанализировать специфику процесса формирования коммуникативных умений учащихся начальных классов;
- 2) рассмотреть особенности семейно-ориентированного сопровождения развития младших школьников;

3) разработать, внедрить и выявить эффективность модели коммуникативного развития учащихся начальных классов в процессе семейно-ориентированного сопровождения.

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования, обобщение, синтез;
- эмпирические: наблюдение за учебной деятельностью младших школьников; беседа; анкетирование; анализ продуктов деятельности; педагогический эксперимент.

Этапы исследования: Исследование проводилось в три этапа.

Первый этап (октябрь 2016 – декабрь 2016) – поисково - теоретический – выбор и осмысление темы исследования. Изучение психолого-педагогической и социально-педагогической литературы, выделение объекта, предмета и постановка проблемы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования.

Второй этап (январь 2017 – март 2017) – опытно - экспериментальный – проведение опытно-экспериментальной работы (констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента; математическая обработка полученных результатов).

Третий этап (март 2017 – май 2017) – заключительно - обобщающий – анализ результатов опытно-экспериментальной работы, оформление работы.

База исследования: МБОУ СОШ №32 г.Озерск.

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка.

# **ГЛАВА 1. МЕТОДИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

## **1.1. Специфика процесса коммуникативного развития младших школьников**

Речевое развитие ребенка – достаточно широкое понятие, которое охватывает уровень сформированности звукопроизношения, соответствия общепринятым орфоэпическим норм речи, объем словарного запаса и грамматическую организацию вещания.

Усваивая язык, ребенок через постижение языковой картины мира узнает его и себя в нем, трансформирует и представляет уже в своей речи и речи, формируя языковую компетенцию.

В ФГОС начального общего образования указано, что языковые и речевые знания, которые получают учащиеся в начальной школе является не самоцелью, а важным основанием и средством формирования коммуникативной компетенции.

Так, под коммуникативной компетентностью младшего школьника мы понимаем комплексное применение учеником языковых и неязыковых средств с целью коммуникации, общения в конкретных социально-бытовых ситуациях, умение ориентироваться в ситуации общения.

Говоря о коммуникативной компетентности личности, следует учитывать национально-региональные особенности его обитания. Любой коммуникативный акт осуществляется в контексте определенной ситуации в пределах одной из сфер деятельности или среды человека. Среда общения имеет первостепенное значение для дальнейшего выбора целей, задач, предметов речи. Поэтому у учащихся начальной школы необходимо

формировать понимание мотивов общения и сфер, в которых оно будет происходить.

У ребенка, который изучает и усваивает язык, воспринимает мир через систему языковых знаков, дальнейшее развитие происходит благодаря накоплению знаний и жизненного опыта. На этом этапе жизни человека важно, чтобы коммуникация обеспечивала согласованность моделей мира и языка.

Так, формирование коммуникативной компетенции младшего школьника в условиях школы предполагает учет сферы общения, то есть общественная жизнь окружающих людей, к которым должны привыкнуть говорящие, чтобы получить положительный результат во взаимоотношениях с партнерами по общению – коммуникантами; ознакомление учащихся с такими сферами общения, как личностная, бытовая, национально культурная.

Коммуникативная функция языка является одной из важнейших в общении. Она охватывает различные формы и средства обмена и передачи информации, благодаря которым становится возможным согласование различных действий и взаимопонимания людей в процессе любой деятельности, в том числе и учебной.

Коммуникативно направленное обучение младших школьников родного языка требует разнообразия форм организации учебной деятельности. При этом предпочтение отдается формам, которые создают такую речевую ситуацию, когда каждый ученик имеет возможность высказаться, проявить себя в коммуникативном процессе. Выбор тех или иных методов, приемов, форм следует подчинять содержания и цели учебного предмета, учитывая при этом возрастные особенности учащихся младшего школьного возраста, их возможности и способности.

А.Н. Леонтьев, С.Д. Максименко, К.К. Платонов, Б. Теплов, К Роджерс отмечают, что именно коммуникативные умения являются важнейшим фактором самореализации личности. Ученые отмечают, что на основе



одинаковых задатков могут формироваться различные коммуникативные способности, что зависит от среды, окружающей ребенка и определяется условиями воспитания, особенностями социализации, которые либо способствуют развитию способностей, или, наоборот, его тормозят.

Коммуникативные умения относятся к специальным умениям и образуют систему качеств личности, которые способствуют достижению высоких результатов в коммуникативной деятельности. Они являются индивидуально-психологическими особенностями человека, которые являются условием эффективного общения, и не сводятся только к коммуникативным умениям и навыкам, хотя могут облегчать их формирование и использование. Г.В. Данченко, Н.Р. Витюк, Н.П. Волкова считают, что коммуникативные умения способствуют активному и эффективному общению, передаче информации и установлению контактов, пониманию коммуникативной ситуации и обеспечивают взаимодействие с другими людьми.

Субъектно-ценностный подход к развитию коммуникативных умений предполагает сосредоточение внимания на внутренних ресурсах коммуникативной деятельности, которые связаны с особенностями регуляторных процессов.

Коммуникативные способности являются предпосылкой овладения детьми коммуникативными знаниями, умениями и навыками, являются совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существуют на основе коммуникативных задатков и обуславливают успешность коммуникативной деятельности. Ученые выделяют в структуре коммуникативных способностей следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, самооценочный, эмоциональный, коммуникативно-деятельностный, которые тесно взаимосвязаны между собой. Развитие хотя бы одного компонента приводит к развитию коммуникативных способностей в целом [12].

Когнитивный компонент коммуникативных способностей является репрезентативно-когнитивной структурой, то есть результатом приобретения коммуникативных знаний, умений и навыков и внутренней основой процессов обработки информации и организации коммуникативной деятельности [4]. Итак, возможно целенаправленное развитие одного отдельно взятого компонента.

Принимая во внимание взаимосвязь между всеми составляющими коммуникативных способностей, это приводит к развитию коммуникативных способностей в целом. Ребенок естественно тяготеет к взаимодействию, общению со сверстниками. Актуальна потребность в друзьях, в общении со сверстниками, потребность занять среди них достойное место. Вместе с тем группа сверстников создает идеальную среду, в которой можно развить способности и навыки, испытать уже имеющиеся навыки. Практическое овладение техникой речевого общения, усвоение социально-психологических эталонов, стереотипов и норм поведения, правил вежливости происходит уже не только в процессе учебного общения, но и в ходе межличностного взаимодействия с ровесниками [21].

В дошкольном возрасте доминирует желание просто быть среди сверстников, играть с ними, что-то вместе делать, в старшем возрасте, основным становится стремление приобрести определенный статус в коллективе, необходимость в автономии и признании собственной ценности в глазах сверстников.

И.С. Кон считает, что самой распространенной трудностью общения является застенчивость. Он утверждает, что те, кто считает себя застенчивым, отличаются пониженным уровнем экстраверсии, они менее способны контролировать и направлять свое социальное поведение, более тревожные, подвержены нейротизму и переживают больше коммуникативных трудностей [12].

Развитие коммуникативных умений является необходимым условием успешной социализации подрастающего поколения. Формирование характеристик коммуникативных умений происходит в условиях изменения мотивации основных видов деятельности: учения, общения и труда, усиленного познавательного развития и активного становления личности в процессе деятельности и, особенно, в ходе неформальной межличностного взаимодействия. Эти факторы побуждают к постоянному развитию коммуникативных умений.

Из практики известно, что в процессе общения младших школьников доминируют коммуникативная и интерактивная функции. Общение учеников этого возраста имеет свои особенности. С приходом ребенка в школу меняются отношения со взрослыми, главным авторитетом становится учитель. Дети младшего школьного возраста ориентируются больше на мнение учителя, чем одноклассников. У младшего школьника значительно расширяется круг общения: у него есть товарищи по классу, по совместной деятельности, во внешкольных делах. Однако потеря товарищи не становится предметом глубоких переживаний, как правило, быстро находится замена. Младшие школьники легче осознают поступки и мотивы других людей, чем свои собственные.

Исходя из вышесказанного, общение недостаточно рассматривать как передачу информации или ее воспроизведения, поскольку взаимное информирование требует совместной деятельности. К тому же, информация должна быть не просто принята, но и осмыслена. Обмена информацией между людьми характеризуется тем, что посредством системы знаков партнеры могут повлиять друг на друга, то есть обмен информацией обязательно допускает взаимодействие партнеров. Коммуникативное воздействие возможен в том случае, если оба участника общения обладают единой системой кодирования. [7]

Базовыми компонентами структуры коммуникативных способностей Г.В. Данченко, Н.Р. Витюк, Н.П. Волкова, считают:

- коммуникативно-информационный (органическое сочетание вербальных и невербальных средств общения, организация процесса передачи информации, стимулирование активности собеседников и установления контакта);

- эмоциональный (высокая отзывчивость и тактичность, положительное эмоциональное отношение к чувствам другого, максимальная ценность и открытость в проявлении собственных чувств);

- когнитивный (рефлексивность, умение дать оценку результатам общения);

- поведенческий (способность к саморегулированию, корректировки собственных действий, уверенность, ответственность).

Содержание данных компонентов указывает возможность их формирования в социальной среде при наличии таких условий:

- общепсихологических (включают генетические предпосылки развитие личности, тип темперамента, нервной системы, особенности характера, возраст, пол, состояние физического и психического здоровья),

- социально-психологических (Особенности социализации личности, социально-психологических характеристик группы, перцептивно-рефлексивные свойства индивида, его жизненный опыт, коммуникативная направленность)

- психолого-педагогические (Содержание, методы, формы обучения и воспитания, практика, личностное ориентирование педагогической деятельности и т.д.).

Исходя из того, что развитие умений зависит от социокультурных условий и социального круга общения, А.В. Касьянова считает, что в педагогической практике необходимо: учет индивидуальных потребностей и интересов ребенка, применение эффективных технологий по

распространению и совершенствованию необходимых коммуникативных знаний, формирование коммуникативных умений; актуализация познавательных процессов, которые обеспечивают процесс общения, установления благоприятного социально-психологического климата; оптимизация межличностных отношений, интенсивность контактов в общении; обеспечение субъект - субъектного общения на основе диалогового взаимодействия и инициативность коммуникативного поведения [7].

Процесс развития коммуникативных умений как главного средства общения требует от своих субъектов проявления в ходе учения и неформального межличностного взаимодействия более совершенных коммуникативно-речевых умений, особенно умение содержательно, понятно и интересно для собеседника, а также умение слушать, вызывая желание сообщить что-то новое, умение анализировать и делать выводы из услышанного. Кроме того, развитие коммуникативных умений сопровождается совершенствованием морально-коммуникативных качеств, таких как: вежливость, тактичность, взаимоуважение, общительность и чувство собственного достоинства, что требует более тщательного отбора вербальных и невербальных средств общения, что способствует межличностному познанию и взаимопониманию партнеров по общению [13].

Субъектно-ценностный подход к развитию коммуникативных умений предполагает сосредоточение внимания на внутренних ресурсах коммуникативной деятельности, которые связаны с особенностями регуляционных процессов.

Для развития коммуникативных способностей важен процесс осознания субъектом отдельных умений (деятельностный компонент), действий и операций (операционно-когнитивный компонент), осознание ценности деятельности, которое происходит через оценку референтных лиц (референтный компонент). Не менее важна рефлексия собственных

личностных качеств, которые развиваются в процессе развития способностей (личностно-ценностный компонент).

По нашему мнению, в развитии коммуникативных умений ведущую роль играет соблюдение следующих педагогических условий:

- учет индивидуальности каждого (любой индивидуум отличается от другого своими природными способностями, умением осуществлять учебную и коммуникативную деятельность, своими личностными характеристиками);

- коммуникативная направленность процесса обучения (совершенствование грамматически-лексического аспекта речи через практическое использование);

- гуманистическая направленность лично ориентированного обучения, способствует воспитанию культурной, духовной личности, способной к саморазвитию, познанию окружающего мира и самопознанию;

- с образовательной коммуникативной среды на основе развивающего обучения, предусматривает ориентацию форм, методов, средств, характера взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса на личность;

- поэтапность развития коммуникативных способностей;

- обеспечение коммуникативной насыщенности индивидуальной и групповой деятельности, референтность носителей коммуникативной культуры;

- владение каждым знаниями о качественном уровне собственных коммуникативных способностей.

## **1.2. Особенности семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников**

Сегодня учитель начальной школы должен не только давать знания, умения, навыки, а, в первую очередь создавать предпосылки для развития ученика как гармоничной личности, способной успешно учиться в основной школе.

Перед собой ставлю перспективную цель: подготовить ребенка не к отдельному уроку «на завтра», а к самостоятельной жизни, то есть выявить творческий потенциал учащихся, создать условия для развития творческой личности, умеющей формировать собственное мнение, решать проблемы, способной самостоятельно заниматься собственным образованием.

Формирование коммуникативной компетенции направлено на развитие культуры речевого общения, усвоение речевого этикета и этических норм общения. Развивать речь ребенка, по мнению Константина Дмитриевича Ушинского - это почти то же, что развивать его мышление, так как речь тесно связана с мыслью.

Одна из задач обучения русскому языку в начальных классах заключается в формировании всех видов речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо. О важности развития видов речевой деятельности свидетельствуют данные, приведенные в исследованиях Флория Сергеевича Бацевича. Так, он отмечает, что примерно 42% речевой деятельности человека приходится на слушания, 30% - на говорение, 15% - на чтение и ориентировочно 11% - на письмо. Таким образом, более 70% времени человек тратит на общение с другими.

Как видим, процесс обучения требует напряженной умственной работы ребенка и его собственной активности в этом процессе.

Одна из проблем, с которой сталкиваются учителя начальных классов в нашем регионе, это почти отсутствие у первоклассников словарного запаса

языка. Усвоения русского языка обычно происходит только в школе, а соответствующую языковую среду в семьях практически отсутствует. Поэтому с первых шагов особое внимание уделяю формированию словарного запаса, его активизации (потому что часто дети понимают речь, но не могут выразить свои мысли). Свои усилия направляю для создания благоприятной образовательной среды для максимального использования всех источников. Начальная школа раскрывает широкие горизонты для формирования коммуникативной компетентности школьников.

Сформировать и развить коммуникативную компетентность учащихся помогает система упражнений, творческих заданий, направленных на формирование умения слушать и говорить. Выполняя их, дети учатся вести дискуссию, соревноваться, сотрудничать, строить диалог, сочинять стихи, сказки, загадки. Каждый ребенок имеет возможность раскрыть свои познавательные, творческие возможности, наклонности, преодолеть отдельные недостатки: замкнутость, растерянность, скованность.

Для эффективности развития коммуникативной компетентности продумываю специальную систему задач. Провожу речевые минуты на материале фольклора (скороговорки, чистоговорки, потешки, считалки, стихи и др.).

Уже с 1-го класса применяю интерактивные технологии. Прежде всего приучаю учеников соблюдать правила поведения во время работы в паре и группе. Применение методов кооперативного обучения обеспечивает: развитие умения налаживать обратную связь – распределение и исполнение ролей, принятие общего решения; готовность публичного словесного представления результата.

Первоклассник в школе – самый эмоциональный ученик. Для него игра, сказка, выдумка – это часть духовной жизни. И учитель должен поддержать, пробудить в душе каждого интерес к познанию окружающего мира, раздуть огоньки детской мысли и творчества.



Психолого-педагогическое сопровождение в учебном заведении предусматривает следующие объекты:

1) психолого-педагогическое сопровождение детей.

Предметом сопровождения выступают: личность, познавательные психические процессы, эмоционально-волевая сфера, детско-родительские взаимоотношения, отношения с педагогами.

Средствами сопровождения являются: групповые и индивидуальные занятия, игры, упражнения, совместная деятельность со взрослыми;

2) психолого-педагогическое сопровождение родителей.

Предметом сопровождения выступают: детско-родительские взаимоотношения, отношения родителей с педагогами, с работниками учебного заведения. Средствами сопровождения являются: индивидуальные и групповые консультации, родительские собрания, заседания родительского клуба, совместные занятия с детьми;

3) психолого-педагогическое сопровождение педагогов.

Предметом сопровождения выступают: отношения в коллективе, взаимоотношения с детьми, взаимоотношения с родителями, профессиональная деятельность. Средствами сопровождения являются: консилиумы, индивидуальные и групповые консультации, семинары-практикумы, деловые игры.

4) психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса.

Предметом сопровождения выступают: возрастные параллели, отношения с семьей, связи со школой, взаимодействие педагогического коллектива и администрации. Средствами сопровождения являются: консилиумы, семинары-практикумы, деловые игры, совместные мероприятия с родителями.

Рассмотрим особенности создания модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников.

Развитие познавательных психических процессов в значительной мере обеспечивает достижение организованной цели дошкольного образования – подготовки детей к обучению в средней школе. Интеллектуальная составляющая готовности к обучению в средней школе тесно связана с индивидуальными особенностями развития и потенциальными возможностями личности младшего школьника.

Пока результаты наблюдений показывают, что с каждым годом растет количество детей с ярко выраженной неравномерностью развития познавательных процессов, с нарушениями в сфере детско-родительских отношений, с трудностями в речевом развитии, с отклонениями в развитии личностных структур.

Процесс психолого-педагогического сопровождения развития познавательных процессов в младшем школьном возрасте рассматривается как преодоление несоответствия между воспитательной и учебной средой и биологическими и социальными возможностями ребенка.

Заинтересованность взрослых в дальнейшем развитии школьника существенно влияет на эффективность занятий и продолжительность эффекта развития. Сохранение эффекта зависит и от направленности психолого-педагогического сопровождения развития познавательных процессов. Если учитываются личностные структуры, индивидуально-типологические особенности, то эффект будет более длительным.

Учитывая необходимость в определении основных видов социальной помощи семье, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах, могут быть классифицированы в соответствии с неблагоприятными условиями или жизненными обстоятельствами, что негативно влияют на воспитание и обеспечение развития детей [24]:

- социально-демографические;
- материально-бытовые;
- медико-социальные;

- психологические и социально-педагогические;
- социально-правовые.

Предложенное распределение сложных жизненных обстоятельств позволяет определить основные направления оказания социальной помощи семье по обстоятельствам, провоцирующим семейное неблагополучие.

В социальной помощи нуждаются не только те семьи, которые уже пребывают в сложных жизненных обстоятельствах, но и такие, которые можно отнести к категории семей «социального риска». Такие семьи самостоятельно справляются со своими социальными функциями, однако в них имеются факторы риска, при определенных изменениях ситуации провоцируют возникновение кризисных состояний, с которыми семья самостоятельно не сможет справиться, что переведет ее в разряд неблагополучных.

Для того, чтобы изменить стиль жизни семьи и отдельных ее членов, необходимо, чтобы они имели умения положительного времяпрепровождения - мероприятия по организации досуга, полезные для всех членов семьи, кроме навыков они приобретут новых друзей, которые, в отличие от их социального окружения, ведут положительной образ жизни и имеют навыки самостоятельного развязывания проблем.

Таким образом, по результатам анализа психолого-педагогической литературы мы установили основные особенности коммуникативного развития детей младшего школьного возраста, которые существенно отличаются от детей дошкольного возраста в силу того что ведущей деятельностью детей становится не игровая, а учебная деятельность.

Коммуникативные способности относятся к специальным способностям и образуют систему качеств личности, которые способствуют достижению высоких результатов в коммуникативной деятельности. Они относятся к индивидуально-психологическим особенностям человека, которые являются условием эффективного общения, и не сводятся только к

коммуникативным умениям и навыкам, хотя могут облегчать их формирование и использование [5, 38].

В. Данченко, Н.Р. Витюк, Н.П. Волкова, Н.Б. Завиниченко считают, что коммуникативные способности способствуют активному и эффективному общению, передачи информации и установлению контактов, пониманию коммуникативной ситуации, сформированности коммуникативных умений и обеспечивают взаимодействие с другими людьми.

Коммуникативные способности, по мнению Ю.В. Якимчука, являются предпосылкой овладения детьми коммуникативных знаний, умений и навыков, являются совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существуют на основе коммуникативных задатков и обуславливают успешность коммуникативной деятельности. Ученый выделяет в структуре коммуникативных способностей следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, самооценочный, эмоциональный, коммуникативно-деятельностный, которые тесно взаимосвязаны между собой. Развитие хотя бы одного компонента приводит к развитию коммуникативных способностей в целом.

Когнитивный компонент коммуникативных способностей является репрезентативно-когнитивными структурами, то есть результатом приобретения коммуникативных знаний, умений и навыков и внутренней основой процессов обработки информации и организации коммуникативной деятельности [12]. Итак, возможно целенаправленное развитие одного отдельно взятого компонента.

Принимая во внимание взаимосвязь между всеми составляющими коммуникативных способностей, это приводит к развитию коммуникативных способностей в целом. В подростковом возрасте ребенок естественно тяготеет к взаимодействию, общению со сверстниками. Актуальна потребность в друзьях, в общении со сверстниками, потребность занять среди них достойное место. Вместе с тем группа сверстников создает

идеальную среду, в которой можно развить способности и навыки, испытать уже имеющиеся умения.

Для определения особенностей формирования коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте необходимо знать комплекс определенных условий для формирования данного индивидуально своеобразного психологического образования, в который входит сама личность во всем ее психологическом богатстве: со свойственной ей многоуровневой структурой, сложной системой мотивов - потребностей, интересов, установок, чувств, целей и т.д., которые воплощаются в положительном отношении к процессу общения и его участников, в морально-коммуникативных качествах и умениях. Следует отметить, что коммуникативная культура зависит от всех сфер психики личности: познавательной, эмоциональной, волевой, мыслительной, речевой, но особенно органично - с ее мотивационной сферой, которая выступает психологическим основанием приобретения коммуникативных знаний, умений и навыков, развития морально-коммуникативных качеств. Поэтому необходимо обращать внимание на перечисленные выше психологические аспекты, чтобы выявить взаимосвязь между формированием коммуникативной культуры и возрастными особенностями младших школьников.

Именно в младшем школьном возрасте ребенок попадает в новую социальную среду, изменяет условия дальнейшего развития, в свою очередь и коммуникативного. Возникают новые психологические условия для личностного и коммуникативного роста ребенка, начинается процесс постепенного превращения межличностного общения в решающий фактор личностного развития младшего школьника, требует формирования его психологического инструмента – коммуникативной культуры. В общении формируются, существуют и развиваются личностные свойства и коммуникативные качества и умения, необходимые для успешного

протекания познавательно-коммуникативной деятельности. У младших школьников коммуникация формируется, как правило, между детьми того же пола, кроме того, им необходимо обеспечить себе эмоциональную безопасность [1, с. 98].

Младшие школьники общаются со сверстниками в основном в играх, а также в условиях совместной деятельности. Как правило, дети мало времени уделяют разговорам о том, что не связано с их деятельностью, они общаются в группах, состав которых является непостоянным, в зависимости от работы или игры, которыми они заняты, или от настроения и потребностей, которые легко меняются. Со взрослыми ученики начальных классов общаются в основном в семье (с родителями, родными). В младшем школьном возрасте содержание общения со взрослыми охватывает все сферы жизнедеятельности детей и оказывает значительное влияние на то, как складывается общение с ровесниками.

В общении со сверстниками школьник может проявить свои интересы и, встречая понимание со стороны товарищей, утвердиться в своих наклонностях.

Обогащая друг друга разным сведениям, ровесники могут дать толчок для возникновения у одного из них интереса в той сфере, которая раньше не привлекала их внимание. Ведь в это же время общения со сверстниками (как и с другими людьми) может разрушать, искажать все интересы и наклонности, сформированные у детей. Кроме того, в общении могут формироваться и социально опасные интересы [5, с.10].

## Выводы по главе 1

Коммуникативные способности являются предпосылкой овладения детьми коммуникативными знаниями, умениями и навыками, является совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существуют на основе коммуникативных задатков и обуславливают успешность коммуникативной деятельности. Ученые выделяют в структуре коммуникативных способностей следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, самооценочный, эмоциональный, коммуникативно-деятельностный, которые тесно взаимосвязаны между собой. Развитие хотя бы одного компонента.

Семья является естественной средой первичной социализации ребенка, источником его материальной и эмоциональной поддержки, средством сохранения и передачи культурных ценностей от поколения к поколению. Поскольку цель воспитания подрастающего поколения – формирование всесторонне развитой личности, семья, как и школа, осуществляет моральное, умственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание. Семейная жизнь для ребенка то же самое, что для взрослых общественная деятельность. Здесь ребенок учится кого-то любить, кого-то ненавидеть.

## ГЛАВА 2. МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ

### 2.1. Задачи и организация исследования

Для достижения цели работы нами были выполнены следующие пункты:

1. Определение базы исследования.
2. Выборка
3. Критериально - уровневая шкала
4. Диагностический инструментарий
5. Разработка модели

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №32 г.Озерск. В исследовании приняли участие мальчики 48%, девочки 52%, из полных семей 90%, из неполных семей (материнская семья) 10%. Обучающиеся были поделены на две группы: контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ).

Анализируя психолого – педагогическую литературу нами были выделены следующие критерии коммуникативного развития младших школьников: коммуникативной адаптированности, социальной активности, коммуникативной автономности, нравственной воспитанности обучающихся, учебного общения. Также степень коммуникативных умений младших школьников можно распределить по трем уровням: 3 балла - высокий уровень, 2 балла - средний уровень, 1 балл - низкий уровень

Был использован следующий диагностический инструментарий:

1. Изучение словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [40].

Цель: определить развитие словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи.



Подготовка исследования: за день до проведения исследования детям читают сказку «Репка» без показа иллюстраций. Проведение исследования: исследование проводится индивидуально с детьми 7-8 лет. Ребенка просят рассказать сказку «Репка». Установка на пересказ не дается. Речь ребенка точно фиксируют в протоколе. Кроме того, отмечают выразительность речи, наличие мимических и пантомимических движений. Выводы об уровне развития: 3 балла - высокий уровень, 2 балла - средний уровень, 1 балл - низкий уровень.

По выделенным выше критериям относят каждого испытуемого к высокому, среднему или низкому уровню развития связной речи.

2. Изучение речи младших школьников в общении со сверстниками и взрослыми, Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина [40].

Цель: изучить общение детей в естественных условиях при обращении детей друг к другу, к учителю.

Проведение исследования: фиксируются все обращения детей друг к другу, к учителю с сохранением своеобразия лексики и стилистики. Отмечаются особенности общения, длительность разговоров. Сопоставляются речевые контакты детей со взрослыми и сверстниками. Выясняется, какой вид речи более ситуативен – обращенный ко взрослому или сверстнику.

3. Эксперимент с вариантом аутосоциометрии Я.Л. Коломинского

Цель: определить развитие коммуникативных навыков детей.

Готовятся фотографии детей всей группы; макеты или рисунки 4 строений, разных по привлекательности: сказочного дворца, обычного дома, бревенчатой избы ветхой избушки «на курьих ножках». Далее определяются диагностические показатели социометрического исследования и проводится их интерпретация.

Формирующий эксперимент направлен на разработку и внедрение программы семейно - ориентированного сопровождения и театрализованных

игр совместно со взрослыми. Дети были разделены на две группы по 10 человек. Контрольную и экспериментальную. Дети контрольной группы занимались по стандартной методике, с детьми экспериментальной группы проводились занятия по рекомендуемой программе.

Контрольный эксперимент заключался в проведении сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов исследования под воздействием реализации программы сопровождения. На данном этапе использовались те же методики, что и на первом этапе исследования. Для обоснования достоверности полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента применялись методы математической статистики.

## **2.2. Модель управления процессом семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников**

Целью данного параграфа является разработка и описание модели управления процессом семейно - ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников. Для этого, прежде всего, рассмотрим понятия «модель», «моделирование». В справочнике по педагогике «модель» определяется как искусственно созданный объект в виде схемы, конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [17]. Наряду с понятием «модель», существует более расширенный термин «моделирование». С точки зрения философии, моделирование-это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Этот последний называется моделью [42].

С точки зрения педагогики, моделирование - это: метод исследования объектов на их моделях, аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности; построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов [48, с.18].

В узком смысле слова моделирование-это теоретический метод научного познания, который определяется как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения [17].

В ходе исследования была создана модель семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников. Проектируемая структурно-содержательная модель представляет собой единство четырех блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательно-технологического и критериально - оценочного (рисунок 1).





Рис.1 Модель семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития детей

Во главе структурно-содержательной модели управления лежит целевой блок. Целью конструируемой модели является создание системы управления реализации модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников. Данная цель обусловлена социальным заказом государства, выраженным в ФГОС начального общего образования [50].

Теоретико-методологический блок обеспечивает объединение и координацию задач участников процесса реализации модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников. На основе научно-методологических подходов, как определенных концептуальных позиций по отношению к исследуемой проблеме, предполагающих использование соответствующих средств и

способов деятельности, необходимых для достижения планируемых результатов. Полифункциональная специфика процесса реализации модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников стала основанием для выбора системно-деятельностного, процессного, проектного подходов как наиболее значимых для коммуникативного развития. Исходя из выбранных подходов, определены основные принципы реализации модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников.

Раскроем этапы реализации модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников:

1. Продумывание содержания и форм работы с родителями. Проведение экспресс - опроса с целью изучения их потребностей. Важно не только сообщить родителю о том, что школа хочет делать с его ребенком, но и узнать, чего он ждет от школы. При этом необходимо учитывать, что некоторые родители предпочитают сами заниматься с ребёнком.

2. Установление между учителями и родителями доброжелательных отношений с установкой на будущее деловое сотрудничество. Необходимо заинтересовать родителей той работой, которую предполагается с ними проводить, сформировать у них положительный образ ребенка.

3. Формирование у родителей более полного образа своего ребенка и правильного его восприятия посредством сообщения им знаний, информации, которые невозможно получить в семье и которые оказываются неожиданными и интересными для них. Это может быть информация о некоторых особенностях общения ребенка со сверстниками, его отношении к труду, достижениях в продуктивных видах деятельности.

4. Ознакомление педагога с проблемами семьи в воспитании ребенка. На этом этапе учителя вступают в диалог с родителями, которые играют здесь активную роль, рассказывая во время посещения семьи педагогом не

только о положительном, но и о трудностях, тревогах, отрицательном в поведении ребенка.

5. Совместное с взрослыми исследование и формирование личности ребенка. На данном этапе планируется конкретное содержание работы, выбираются формы сотрудничества.

Содержательно-технологический блок построен на взаимодействии по трем направлениям: работа с родителями, работа с учителями, работа с детьми.

Работа с родителями осуществляется посредством семинаров, бесед, родительских собраний, консультации; совместных детско-родительских праздников и развлечений, таких как «День Матери»; индивидуальных консультаций для родителей «Ребёнок и социум»; родительского собрания «Развиваем способности к проектированию»; проектирования семейного фотоальбома; разработки памятки по формированию коммуникативной компетенции у детей.

Формы работы с детьми: типовые социальные проекты в малых группах детей младшего школьного возраста; игровые проекты в малых группах детей младшего школьного возраста; комплексные (объединяющие разные виды областей) игровые проекты в малых группах детей младшего школьного возраста; индивидуальная работа с детьми младшего школьного возраста в мини-группах [18].

Работа с учителями включает: семинары по вопросу коммуникативного развития, практические занятия, заседания школьного МО по вопросам коммуникативного развития, разработку программы воспитательной работы по коммуникативному развитию школьников.

Все формы с родителями подразделяются на:

- коллективные (массовые), индивидуальные и наглядно-информационные;
- традиционные и нетрадиционные.

Коллективные (массовые) формы подразумевают работу со всем или большим составом родителей. Это совместные мероприятия педагогов и родителей. Некоторые из них подразумевают участие и детей.

Индивидуальные формы предназначены для дифференцированной работы с родителями учеников.

Наглядно-информационные - играют роль опосредованного общения между педагогами и родителями.

В настоящее время сложились устойчивые формы работы школы с семьей, которые в педагогике принято считать традиционными.

Особой популярностью, как у педагогов, так и у родителей пользуются нетрадиционные формы общения. Они направлены на установление неформальных контактов с родителями, привлечение их внимания к школе. Родители лучше узнают своего ребенка, поскольку видят его в другой, новой для себя обстановке, сближаются с педагогами.

Практикой уже накоплено многообразие нетрадиционных форм, но они еще недостаточно изучены и обобщены. Однако сегодня изменились принципы, на основе которых строится общение педагогов и родителей. Оно строится на основе диалога, открытости, искренности, отказе от критики и оценки партнера по общению. Поэтому данные формы рассматриваются как нетрадиционные.

Реализация работы с родителями осуществляется на основе следующих методов:

1. Метод моделирования проблемных ситуаций. Моделирование (представить себя на месте другого) форм родительского поведения;
2. Метод моделирования игровых ситуаций (ролевое проигрывание работы над коммуникативным развитием);

Методы работы с детьми:

1. Методы развития социальной активности младших школьников;
2. методы развития творческих способностей младших школьников;

### 3. Методы развития самостоятельного мышления, самоопределения.

Второе направление содержательно-технологического блока, реализуется в четыре этапа: информационно-аналитический; поисковый; презентационный; контрольный.

Критериально - оценочный блок описывает ожидаемые результаты реализации модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников. Критериями выступают: социальная адаптированность, социальная активность, социальная автономность, а также нравственная воспитанность.

Раскроем определение данных критериев. Под социальной адаптированностью понимают реализацию активной жизненной позиции и стремление личности к устойчивому развитию; самосовершенствованию, повышению своей культуры, развитию интеллекта; установление коммуникативных отношений.

Под социальной активностью подразумевается осознание школьниками социальных требований и их способностью проводить общественно значимые преобразования, творческой деятельностью. Такой критерий, как социальная автономность характеризуется способностью школьника взять на себя управление своей учебной деятельностью, он решает, что хочет изучать и как хочет изучать, и берет на себя ответственность за свои решения, за их выполнение.

Итак, разработанная модель, реализующаяся в процессе работы с родителями, учителями и школьниками, наиболее эффективна при соблюдении ряда необходимых условий коммуникативного развития:

1) использование в процессе семейно-ориентированного сопровождения в школе необходимых подходов, методов, принципов, форм, этапов деятельности;

2) взаимодействие семьи и школы для реализации коммуникативного развития



## Выводы по главе 2

Во 2 главе была определена база исследования, были рассмотрены этапы экспериментального исследования и организация исследования. Первый этап включал в себя: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; определение цели, объекта, предмета исследования; формулировка гипотезы; постановка задач, выбор методов исследования; анализ, обобщение, подбор материала по изучаемой проблеме. 2 этап- констатирующий эксперимент. 3 этап- формирующий эксперимент. 4 этап- констатирующий эксперимент.

Были определены контрольная и экспериментальная группы и проведено экспериментальное исследование.

Во 2 главе мы разработали и описали модели управления процессом семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников. Мы рассмотрели понятие «модель» (в педагогике) -искусственно созданный объект в виде схемы, конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта.

Мы раскрыли этапы реализации модели семейно-ориентированного сопровождения коммуникативного развития младших школьников и рассмотрели методы работы с родителями, формы работы с детьми, работа с учителями.

## ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

### 3.1. Результаты констатирующего исследования

Результаты диагностики словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи наглядно продемонстрированы на рисунке 2. Таким образом, можно сделать следующие выводы: 10% детей контрольной группы имеют высокий уровень развития связной речи; 30% – средний и 60% – низкий. В экспериментальной группе были показаны следующие показатели: 10% детей экспериментальной группы имеют высокий уровень развития связной речи; 40% – средний и 50% – низкий.

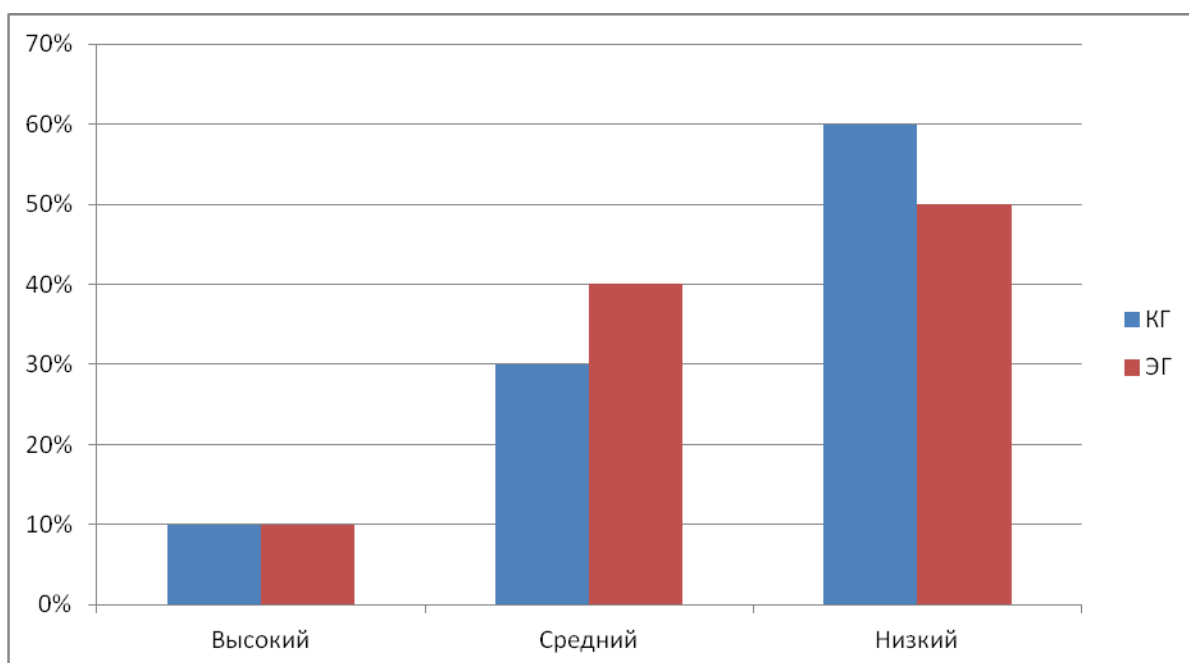


Рис. 2. Результаты диагностики словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи

Результаты изучения речи младших школьников в общении со сверстниками и взрослыми в экспериментальной и контрольной группах на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты изучения речи младших школьников в общении со сверстниками и взрослыми в экспериментальной и контрольной группах

Уровни развития речевых коммуникативных навыков	Количество испытуемых ( в %) в экспериментальной группе	Количество испытуемых ( в %) в контрольной группе
низкий	60	30
средний	30	50
высокий	10	20

Анализ результатов показал, что 60% испытуемых (6 детей) в ЭГ и 30% испытуемых (3 детей) в КГ имеют низкий уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети с низким уровнем развития речевых коммуникативных навыков малоактивны, малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Слишком громкий или тихий голос, речь прерывистая, частое использование ненужных слов. Зрительный контакт с собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких-либо изменений в выражении лица во время разговора.

30% детей (3 человека) в ЭГ и 50% младших школьников (5 человек) в КГ имеют средний уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети со средним уровнем развития речевых коммуникативных навыков умеют слушать и понимают речь, участвуют в общении чаще по инициативе других; сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление ненужных слов, расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе

жесты; жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение.

Только 10% испытуемых (1 человек) в ЭГ и 20% испытуемых (2 человека) в КГ имеют высокий уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети этой категории активны в общении; умеют слушать, понимают речь; общение строится с учётом ситуации; эти дети легко входят в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражают свои мысли, умеют пользоваться формами речевого этикета. Сила звучания голоса соответствует норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует. Зрительный контакт с собеседником присутствует, постоянно расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением.

Таблица 2

Результаты исследования доминирующих форм общения в контрольной и экспериментальной группах

Доминирующие формы общения	Показатели в %	
	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Ситуативно - деловая форма общения	40	30
Внеситуативно-познавательная форма общения	20	30
Внеситуативно - личностная форма общения	40	40

Как видно из данных таблицы, у детей ЭГ ситуативно-деловая форма общения выявлена у 30% детей, в КГ у 40% детей отмечается преобладание такой формы общения. Такие дети, чаще всего, выбирают ситуацию игрового взаимодействия, чувствуют себя в ней комфортно, в общении со взрослым у

них доминируют просьбы о помощи, обращения за оценкой действий, стремление к сотрудничеству.

Внеситуативно - познавательная форма общения отмечается у 30% детей ЭГ и 20% детей КГ. Такие дети чаще всего выбирают беседу со взрослым на познавательные темы, именно в этой ситуации взаимодействия они чувствуют себя свободно, пытаются максимально использовать время общения. Ведущее место в общении занимает стремление ребенка что-либо узнать, понять.

Внеситуативно - личностная форма общения зафиксирована у 40% детей ЭГ и у 40% детей КГ. У младших школьников обеих групп наблюдается устойчивый интерес к нравственно-этическим проблемам, к личности взрослого, стремление дать оценку и согласовать со взрослым свое отношение к обсуждаемым и волнующим ребенка проблемам.

По результатам социометрического анализа 60 % детей (6 человек ) в ЭГ и 70% детей (7 человек) в КГ относятся к статусной категории "принятые" и имеют более или менее благоприятный статус в группе, что означает благополучие этих детей в системе межличностных отношений, их удовлетворенность в общении, признании сверстниками. 40% младших школьников (4 человека) в ЭГ и 30% детей (3 человека) в КГ имеют неблагоприятный статус в группе: 20% детей как в экспериментальной, так и в контрольной группах (2 человека ЭГ, 2 человека КГ) относятся к статусной категории "непринятые"; 20% детей (2 человека) в ЭГ и 10% испытуемых (1 человек) в КГ имеют статусное положение "изолированные".

На основании социоматриц можно также сказать о характере взаимоотношений в группах. Прослеживается недостаточная сплоченность внутри коллективов обеих групп, также в классе прослеживается разобщенность по половому признаку: в основном дети разделились на группы девочек и мальчиков, причем внутри каждой из групп существуют сплоченные микрогруппы - дети в основном дружат между собой по 2 - 3

человека. Хотя наблюдаются взаимные симпатии также между некоторыми мальчиками и девочками. Также по результатам таблиц был определен уровень благополучия взаимоотношений в группах (УБВ). Как в экспериментальной, так и в контрольной группах УБВ достаточно высокий, т.к. количество детей, имеющих благоприятный статус превышает количество детей с неблагоприятным статусом. Важным показателем УБВ также является "индекс изолированности", который не должен превышать 15-20%; в ЭГ он равен 20%, а в КГ 10%.

### **3.2 Формирующий эксперимент**

Успех любого партнерства основывается на взаимном уважении и взаимозависимости участников взаимодействия. Именно поэтому педагогу желательно консультироваться так же часто, как консультируются у него. Такая взаимозависимость партнерского взаимодействия обусловлена прежде всего по следующим причинам:

- Сотрудничество дает возможность родителям высказаться не только о недостатках и проблемах, но и об успехе и достижениях ребенка.
- Такая информация помогает в разработке и мониторинге индивидуальных планов.
- Проявляется уважение к родителям и создается атмосфера доверия

Следует поощрять родителей на обмен знаниями, признание успехов ребенка, развивать понимание важности тех или иных занятий, одобрять предложения и инициативы. При злоупотреблении позицией эксперта существует риск увеличить зависимость родителей от профессиональной помощи, уменьшить их самостоятельность и уверенность в себе. Педагог должен делиться своими чувствами, быть открытым, тогда родители не будут испытывать неудобства в его присутствии. Принятие решений должно быть общим с родителями и в команде специалистов.

Навыки, которые необходимы для установления партнерства с родителями: избегать монотонности, пассивности и формальности в работе; стремиться к разнообразию в деятельности; уметь слушать, наблюдать и достигать договоренности; уметь вести диалог, не бояться спрашивать; быть откровенным в чувствах, чтобы родители могли доверять и тому подобное.

В работе с родителями можно выделить пять разновидностей или тактик.

- А. Непосредственная работа с конкретной семьей.
- Б. Опосредованная работа с конкретной семьей.
- В. Непосредственная работа с группой родителей.
- Г. Опосредствованная работа с группой родителей.
- Д. Развитие контактов между семьями.

Некоторые аспекты работы с семьей ребенка требуют особого внимания. Важное значение имеет не только участие матери, но и отца. Поэтому, начиная работу, нужно познакомиться не только с матерью, но и с отцом, а также с другими членами семьи. Желательно обращаться лично не только к матери, но и отцу, или к двум родителям сразу. Некоторым мужчинам бывает легче говорить, особенно о своих переживаниях, с мужчиной, поэтому они могут быть скованы в разговоре с женщиной. Следует морально поощрять участие отца в реабилитации ребенка.

Таким образом, для того, чтобы лучше справляться с трудностями, полезно использовать следующие ресурсы:

- 1) работа в команде, где для каждого отдельного случая назначается отдельный куратор, который координирует действия других;
- 2) обмен опытом, привлечение знаний и умений коллег; организация консилиума, группы поддержки специалистов, где можно делиться успехами или обсуждать неудачи, находить общие решения проблем, что станет поддержкой в профессиональной деятельности;

3) растет количество публикаций по социальной работе и социальной педагогике, формируется видеотека; эти ресурсы можно использовать для подкрепления знаний специалистов и для рекомендаций родителям.

Были определены шесть компонентов взаимодействия специалистов и родителей:

1. Регулярный контакт (в зависимости от возможности и необходимости: раз в неделю, в две недели или в шесть недель).

2. Акцент на возможностях ребенка, а не на их отсутствии.

3. Использование вспомогательных материалов, пособий для родителей.

4. Семья - в центре внимания, к работе привлекаются не только родители, но и другие члены семьи, родственники.

5. Внимание к более широкому спектру потребностей (речь идет не только о ребенке, но и о всей семье).

6. Организация групп поддержки, где обсуждаются результаты проблем (чаще всего такая группа включает различных специалистов: социального работника, психолога, социального педагога, психотерапевта).

Все это будет способствовать развитию ребенка и повышать мотивацию родителей к сотрудничеству.

Этапы организации социальной работы с семьей.

На начальном этапе происходит диагностика микросоциума и воспитательного потенциала семьи. Наиболее благоприятным в социальной практике является комплексное диагностирование, которое учитывает характеристику семьи как группы и как социального института. Как социальный институт семья анализируется в том случае, когда нужно выяснить, насколько образ жизни семьи, ее функционирование в определенных пределах соответствует или не соответствует тем или иным общественным потребностям. Как малая социальная группа семья выступает тогда, когда подвергаются изучению ее отдельные индивиды, их отношения.



Поэтому социальная диагностика должна использовать комплексный подход, интегрируя эти два направления в изучении семьи.

Для педагога могут быть важными такие структурные характеристики семьи: наличие брачного партнерства (полная, формальная полная, неполная семья); стадия жизненного цикла семьи (молодая, зрелая, пожилого возраста); порядок вступления в брак (первичный, вторичный) количество детей (многодетная, малодетная семья).

Среди функциональных характеристик семей, наиболее существенными для педагога являются: материальное положение (обеспечение) семьи; психологический климат семьи; общая культура семьи; реабилитационная культура семьи; активность семьи; отношение к ребенку.

Кроме структурных и функциональных характеристик, отражающих состояние семьи, для социальной диагностики являются также важными индивидуальные особенности ее членов. К ним относятся социально-демографические, физиологические, психологические, патологические особенности и привычки взрослых членов семьи, а также характеристики ребенка: возраст, уровень физического, психического, речевого развития, интересы, способности, образовательное учреждение, в котором он учится, успехи в общении, наличие поведенческих отклонений, патологические привычки, речевые, психические нарушения.

С целью определения состояния психологического климата семьи учитель совместно с психологом могут использовать наблюдения, тест - методики (опросники разного типа), тест Т. Лири, который предусматривает изучение межличностных отношений членов семьи, а также результаты обследования, проведенного другими специалистами, позволяет сопоставлять различные оценки и сделать объективные и достоверные выводы.

Коммуникативный этап предполагает помощь в установлении оптимальных взаимоотношений между родителями, родителями и детьми,

другими членами семьи в сфере ближайшего окружения. Этот этап имеет решающее значение для нормализации психологического климата в семье, снижение эмоциональной напряженности, реконструкции родительских позиций в процессе педагогической деятельности. Он способствует становлению новых форм взаимодействия с ребенком, имеющим отклонения в развитии, освоению специфических средств общения. Работа специалиста в семье в этот период имеет ярко выраженную коррекционную и психотерапевтическую направленность. Ведь именно семья является главным источником формирования всей системы общения и развития социально значимых навыков у ребенка. Это объясняется высокой степенью зависимости ребенка от членов семьи и особой ролью семьи в формировании социальных стереотипов его поведения.

Основными задачами коммуникативного этапа являются:

- 1) Расширение арсенала средств при осуществлении коммуникативной деятельности за счет использования специфических способов общения (эмпатии, жестового языка и т.д.);
- 2) Формирование инновационных форм взаимодействия с ребенком (сеансы эмоционально-развивающей взаимодействия, предметно-игрового взаимодействия и т.д.);
- 3) Формирование воспитательных навыков родителей.

Основными критериями эффективности социальной работы на коммуникативном этапе можно считать:

- 1) устойчивость психоэмоционального состояния ребенка и родителей;
- 2) Уровень сформированности совместной деятельности;
- 3) Уровень развития навыков общения.

Целенаправленная система социальной работы в условиях семьи не только повышает уровень развития ребенка и способствует ее социальной активности, но и нивелирует негативные переживания родителей, формирует оптимистичные установки относительно будущего.

Разработка совместной с родителями программы социально-педагогической деятельности предполагает обучение родителей методике работы с ребенком в следующих направлениях:

- 1) разработка распорядка дня ребенка;
- 2) обучение самообслуживанию;
- 3) особенности ухода за ребенком;
- 4)наблюдение за проявлением ребенка и умение учитывать позитивные явления в социально-педагогической работе с ним;
- 5)каприз ребенка, его природа, возможности предупреждения и преодоления;
- 6)поощрения и принуждения в социально-педагогической работе с ребенком;
- 7) использование среды (домашней и уличной) в развитии ребенка;
- 8) взаимодействие с медицинскими работниками;

Специальное изучение навыков самообслуживания и бытового труда детей в нашей стране обнаружило их весьма заниженный характер. Значительно страдает коммуникативная деятельность детей.

Консультативная работа с детьми направлена на то, чтобы с помощью специально организованного процесса общения актуализировать в ребенке дополнительные психологические силы и способности. При таком типе помощи внимание сосредоточивается на ресурсах личности ребенка, его возможностях.

Основные формы консультативно-просветительской работы:

- лекции (выступления) для педагогов и родителей;
- семинары (психолого-педагогические, семинары-практикумы);
- составление памяток для родителей и педагогов по актуальным проблемам детей;
- разработка рекомендаций учителям по осуществлению личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании детей;

- беседы с детьми;
- индивидуальные и групповые консультации с родителями и учителями.

Психологическая поддержка является важным видом психологической помощи детям. Она имеет следующие основные направления:

- психологическая поддержка родителей и других родственников ребенка;
- психологическая поддержка педагогов;
- психологическая поддержка самих детей.

Психологическую поддержку родителей следует рассматривать как систему мер, направленных на:

- поддержание уверенности родителей в возможностях их ребенка;
- формирование у родителей адекватного отношения к проблемам ребенка;
- поддержку адекватных родительско - детских отношений и стилей семейного воспитания.

Процесс реализации психологической поддержки родителей длительный и требует комплексного подхода, который предполагает участие психолога, и всех специалистов, которые сопровождают ребенка, - педагога, врача, социального работника и других.

Среди мер, которые обеспечивают психологическую поддержку, достаточно эффективным является создание клубов для родителей детей. Общение родителей предполагает взаимный обмен информацией.

Эффективность поддержки во многом зависит от активного привлечения родителей в процесс психологической помощи ребенку, особенно отца. Именно мужчины способны более конструктивно решать проблемы ребенка, и поэтому активное их вовлечение к проблемам ребенка положительно влияет не только на процесс воспитания, но и на психологический климат в семье в целом.

Может быть полезным и использование таких групповых форм работы как родительские семинары и тренинговые занятия. Основной целью таких форм работы является расширение знаний родителей о психологических

особенностях детей, психологии воспитания и психологии семейных отношений. Во время таких встреч повышается не только осведомленность родителей о ребенке, но и, что еще важнее, происходят изменения в отношении родителей к проблемам ребенка и задачам его воспитания.

Психологическая поддержка родителей осуществляется не только в форме группового общения, но и во время индивидуальных бесед по проблемам ребенка, семейным проблемам.

Важную роль в эффективности психологической поддержки родителей играет создание различных форм группового взаимодействия родителей и других членов семьи. Необходимо, чтобы сам процесс был непрерывным, комплексным и имел творческий характер.

Психологическая поддержка учителей, направлена на формирование у них психологической готовности к работе, на профилактику эмоционального выгорания. При такой работе учителей необходимо обучать психотехническим методам релаксации и снятия психо - эмоционального напряжения.

Для обеспечения поступательного психокоррекционного воздействия работа психолога должна проводиться поэтапно.

На первом этапе создается доброжелательный психологический климат, формируется положительная мотивация к занятиям, усваиваются правила участия в группе, внедряются групповые традиции (в частности, приветствия и прощания), используются упражнения для сплочения и формирования у них установки на взаимодействие.

Второй этап является формирующим и наиболее длительным. На этом этапе происходит реализация указанных направлений психокоррекционного влияния. Темпы продвижения определяются зоной ближайшего развития детей. Занятия должны организовываться таким образом, чтобы у каждого ребенка каждый раз было какое-то достижение и переживание успеха.

Третий этап - заключительный, работа направляется на развитие у учащихся самостоятельности в поведении, учебной деятельности, во взаимодействии с другими людьми на осознание того, что они уже не нуждаются в постоянной систематической помощи.

Для проведения психокоррекционной работы целесообразными будут такие методы: упражнения развивающего характера; сюжетно-ролевые игры; арт-терапия; психогимнастика.

#### Упражнения развивающего характера

##### 1. Коррекция и развитие мышления.

Это задания на развитие операций мышления (анализ, сравнение, обобщение, абстрагирование), установление причинно-следственных связей, пространственного гнозиса: составление разрозненных картинок, кубиков Кооса, классификация вербального и невербального материала по различным признакам, сравнение предметов и понятий между собой, подведение понятий под общую категорию, конструирования и аппликации по наглядным образцам и представлениям, определения последовательности в серии сюжетных рисунков, придумывание и отгадывание загадок, установление аналогий, определение причин по результатам событий.

2. Формирование произвольного внимания, повышение его устойчивости.

Обучение детей контролировать свои действия сравнением промежуточных и конечного результатов с образцом, нахождение и исправление ошибок, упражнения: «Подбери по форме», «Кодирование», «Лабиринты», нахождение отличий и неточностей в изображениях «Нелепицы», «Четыре стихии», «Бабочка», «Угадай, что спрятано», исправление ошибок в тексте.

3. Развитие логической памяти, произвольного запоминания и воспроизведения, формирование рациональных приемов запоминания.

Обучение детей применять различные приемы запоминания в зависимости от структуры материала: использование различных анализаторов для восприятия, объединение частей материала ассоциативными связями, упорядочение материала, его классификация и обобщение, установление логических связей, увязывание материала с образами, использование опор в виде рисунков, пиктограмм и тому подобное. Игры и упражнения на запоминание слов, предложений, текстов, наглядного материала.

#### 4. Коррекция связной речи.

Игры и упражнения на развитие понимания речи, уточнение и обогащение словаря, формирование навыков связной речи: словарная работа, описание предметов и рисунков, составление рассказа по серии сюжетных рисунков, ответы на вопросы, формулировки вопросов ребенком с опорой на иллюстрации и без него, переводы текстов, составления рассказов на тему (единолично и коллективно). Упражнения и игры для психокоррекции должны соответствовать следующим требованиям:

- использование различных уровней выполнения заданий: наглядно-действенного, наглядно-образного, вербального согласно концепции поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину);
- соблюдение принципа постепенного усложнения задач в пределах зоны ближайшего развития ребенка;
- выполнение коррекционных упражнений не только на игровом, но и на дидактическом материале в соответствии с программами определенных предметов для переноски сложившихся познавательных операций и действий в учебную деятельность;
- побуждение детей применять усвоенные приемы познавательной деятельности на уроках и при выполнении домашних заданий.

Результаты констатирующего эксперимента послужили основанием для создания необходимых условий для организационно-педагогической модели социально-коммуникативного развития детей.

Таблица 3

Модель социально-коммуникативного развития детей

№ п/п	Формы практико - ориентированной работы	Участники
1.	Подбор методической литературы по социально-коммуникативному развитию детей младшего школьного возраста	Педагоги
2.	Создание мероприятий для социализации детей младшего школьного возраста, распределение обязанностей	Педагог, психолог
3.	Разработка и создание условий для организационно-педагогической модели социально-коммуникативного развития детей младшего школьного возраста.	Педагог, психолог
4.	Проведение формирующей части эксперимента	Педагог, психолог
5.	Аналитическая работа по результатам формирующего эксперимента	Педагог, психолог

Теоретическое обоснование проблемы

Развитие творческого потенциала деятельности является важным условием культурного прогресса общества и воспитания человека. Поэтому на всех этапах образования следует обращать особое внимание на формирование у детей разнообразных, глубоких и прочных систем знаний, на максимальную стимуляцию самостоятельной деятельности, на развитие устойчивых творческих интересов, целеустремленности творческих поисков, настойчивости при выполнении творческих заданий.



Анализ последних исследований и публикаций позволяет утверждать, что в психолого-педагогической литературе последних лет опубликовано большое количество работ, в которых раскрывается механизм творчества, закономерности его взаимозависимости с репродуктивной деятельностью, сформулированы критерии воздействия и намечены пути формирования личности.

Креативность, индивидуальная особенность ребенка, проявляется в способности отказаться от стереотипных способов мышления в решении проблем: бытовых, учебных, социально-нравственных и т.д..

К формам организации музыкально-творческого процесса мы относим: сюжетную музыкально-дидактическую игру, музыкальный сюжетно-игровой комплекс, мини-оперу, мини-балет, мини-мюзикл.

Сюжетная музыкально-дидактическая игра - это такая форма организации музыкально-творческого процесса, при которой эффект учебно-развивающего воздействия достигается косвенным путем, изменяясь через игровой сюжет, игровой образ, игровую проблемную эмоционально-образную ситуацию, музыкальный репертуар, дидактическое или творческое задание, игровое действие, игровые правила.

Творческие способности в процессе музыкальной деятельности определяются как интегральная характеристика личности, отражающая ее свойства и особенности, что направляет на преобразовательную деятельность и обеспечивает творческий уровень этой деятельности благодаря единству трех основных структурных компонентов - мотивационного, мыслительного и практически - деятельностного. Учитывая специфику музыкального искусства, возрастные особенности детей младшего школьного возраста выделены творческие способности, необходимые и достаточные для осуществления творческой музыкальной деятельности.

В разнообразии средств воздействия на формирование личности ребенка младшего школьного возраста особое место занимает театр. Это

особый - синтетический вид искусства, который органично сочетает в себе художественное слово, драматическое действие, поэтику, живопись, музыку и литературу.

Он помогает ребенку глубже познать себя, внутренний мир, побуждает ее к самосовершенствованию, вызывая эстетические чувства и эмоции в ходе театрализованного действия.

Учитывая специфику театрализованной деятельности, целесообразно сосредоточить внимание на необходимости изменений традиционного подхода к использованию в учебно - воспитательной работе с детьми потенциала театрального искусства. Поэтому в раскрытии специфики его влияния на коммуникативное развитие личности нужно обратиться к игре, поскольку виды деятельности детей связаны с игрой. По мнению С. Гончаренко, игра является формой свободного самовыражения человека, что предвидит реальную открытость миру возможного и разворачивается либо в виде соревнования, или в виде изображения (репрезентации) ситуаций, смыслов, состояний. Таким образом, игра реализуется младшими школьниками в роли, очерченной поведением и деятельностью выбранного персонажа. Игра всегда вызывает радость, охватывая эмоции и интеллект, восприятие и образное мышление, волю и воображение, ведь чтобы найти нужные для характеристики образа средства выразительности, учащимся с помощью воображения поставить себя на место персонажей, осмыслить избранные роли, воссоздать характеры, логику поведения и намерения героев. На эстетическое развитие детей направлены репетиции. Школьники оформляют декорации, изготавливают бутафорию, рисуют программы, афиши, создают костюмы, что позволяет развить коммуникативные возможности.

Театральное искусство должно быть рассчитано не столько на реакцию зрителей, сколько на активизацию потребности детей в самовыражении. В театральной игре дети также имеют возможность

овладевать знаниями по истории, изобразительного искусства, литературы, музыки. Таким образом, использование театрального искусства является перспективным для педагогической практики современного общества, так как именно непосредственный контакт детей с театральным искусством помогает формировать у них художественное восприятие, чувство прекрасного, стимулируя их эстетическое развитие.

Театрализованная деятельность в младшем школьном возрасте - одно из самых эффективных средств педагогического воздействия на развитие личности ребенка. По Л.С. Выготскому «актерская работа является своеобразным творческим психофизиологическим состоянием человека».

Итак, организация театрализованной деятельности предусматривает формирование у детей определенных представлений о театре, театральной терминологии, то есть познавательное направление специального обучения; создание благоприятных условий для игровой деятельности, побуждение детей к импровизации, использование приобретенных знаний в игре, то есть игровое направление и сценическое, в процессе которого происходит формирование театральных действий, элементов сценической выразительности.

Так, познавательный компонент заключается в расширении и обогащении элементарных представлений детей о театре, ознакомлении с трудом деятелей искусства, развитии художественно-эстетического восприятия в процессе просмотра театральных представлений, распространении художественного опыта, знании литературных произведений.

Воспроизведение содержания художественного произведения или собственного сюжета в игре-драматизации или импровизированной игре, это выявление личностного отношения к своему герою и представлению в целом составляет содержание игрового компонента. Выдающийся режиссер и актер

К.Станиславский отмечал, что игра ребенка отличается верой в правдивость выдумки.

Ребенок только скажет «как бы» и вымысел уже живет в нем. При этом малыш знает то, чем можно верить, и то, что нужно не замечать.

Такой характер игры отделяет ее от всех видов детской деятельности.

Она способствует развитию у младших школьников фантазии, возникновению в их воображении образов литературных героев, сказочных персонажей.

Кроме того, дети прибегают к выразительному воплощению психологических особенностей персонажей, самостоятельно выбирают для них средства речевой (интонации) и внешней выразительности (выразительные движения: руки - жесты, лица - мимика, всего тела - пантомимика).

Театрализованная деятельность - это художественная деятельность, связанная с восприятием произведений театрального искусства и воспроизведением в игровой форме приобретенных представлений, впечатлений, чувств. Театрализованная деятельность в младшем школьном возрасте является одним из эффективных средств педагогического воздействия на развитие личности ребенка.

В то же время, театрализованная деятельность выступает как специфический вид детской активности, один из самых любимых видов творчества. В театрализованной деятельности реализуются потребности ребенка в: самовыражении; общении; познании себя через воссоздание различных образов.

В откровенном, искреннем отношении к художественному образу, воплощении его в различных формах театрализованной деятельности ребенок обнаруживает уровень художественно-эстетического восприятия, речевую компетенцию, определенные знания, умения, навыки, полученные им ранее в условиях специально организованного обучения.

Театрализованная деятельность ребенка младшего школьного возраста имеет следующие виды:

- восприятие театрального зрелища, которое способствует усвоению лучших форм литературной речи;
- театрализованная игра, направленная на активизацию словаря и связной речи, сюжетосложения;
- подготовка театрального представления (репетиции, отработка выразительности речи).

В соответствии с видами, организация театрализованной деятельности предусматривает три основных направления работы:

- познавательная - формирование у ребенка определенных знаний, умений, представлений о театре, театральной терминологии; предусматривает знакомство с театром, художественно-эстетическое восприятие;
- игровая - создание благоприятных условий для игровой деятельности, побуждение ребенка к импровизации, использованию приобретенных знаний в игре; содержит игры-драматизации и импровизированные игры;
- сценическая - у ребенка происходит формирование театральных действий, элементов сценической выразительности, мастерства; содержит репетиции, упражнения, работу в театральном кружке, подготовку представления.

Среди ключевых понятий театрализованной деятельности выделяем: сюжет, сценарий, игру по сюжету литературного произведения, театрализацию.

- Сюжет - это устное связное высказывание, отражающее в сжатой форме динамику основных событий игры.

-Сценарий складывается в устной форме (но может быть записанным взрослым за детьми) для разыгрывания определенного сюжета в разных видах театрализованных игр.

- Игра по сюжету художественного произведения - это игра, в которой ребенок, взяв за основу литературный текст любого произведения,

разворачивает собственный сюжет, дополняет авторский текст новыми действиями и персонажами.

- Театрализация - это передача авторского или составления собственного текста на заданную тему с помощью вербальных и невербальных средств выразительности, подготовка и показ спектакля по ним.

- Сказка - показка - это сказка, персонажами которой могут быть не только живые существа, но и неодушевленные предметы (дорога, камень).

Театрализованная деятельность влияет на развитие различных сторон жизнедеятельности ребенка. Она способствует развитию интеллектуальной сферы, ведь средствами театра обогащаются знания ребенка о театре и людях, которые там работают, он учится сравнивать героев разных сказок, планирует свои действия по реализации замысла будущего спектакля.

Развитие физической сферы содержит привлечение ребенка к показу отдельных действий (с игрушками, персонажами сказок), имитацию движений, действий героев, использование двигательных действий в процессе театрализованных игр, отбор движений в соответствии с характером персонажа.

Коммуникативная сфера - это согласование собственных действий с действиями других детей, участие в совместных с учителем действиях по сюжетам литературных произведений, осознание коллективного характера действий.

В откровенном, душевном отношении к художественному образу, воплощении его в различных формах театрализованной деятельности ребенок обнаруживает уровень художественно-эстетического восприятия, речевую компетенцию, определенные знания, умения, навыки, полученные им ранее в условиях специально организованной обучения.

Театрализованная деятельность предполагает также развитие морально-волевой сферы, то есть умение узнавать героев и персонажей в

знакомых сказках, выражать свое отношение к ним, делать самостоятельные оценочные суждения, давать морально-этические и эстетические оценки, определять альтернативу в оценке героев.

Что касается поведенческой сферы, то во время походов в театр ребенок овладевает правилами поведения в театре, идентифицирует чувства и поступки персонажей с собственными.

Совокупность педагогических условий, обоснованных нами, необходимы для формирования коммуникативной сферы школьников в процессе театрализованной деятельности.

Детское творчество - это сотворчество с другим ребенком, это диалог, который обязательно предполагает переживание, а продукт творчества является предметом совместной деятельности.

Поэтому организация творческой деятельности учеников должна опираться на принцип вариативности. Детям предлагаются различные виды творчества, попеременно включают их в словесную, изобразительную, музыкальную, пластическую, драматическую деятельность.

Каждый из видов творчества имеет свою специфику и развивающий потенциал.

Важным условием организации театрализованной деятельности является использование игровых форм учебно-воспитательной работы, поскольку для эффективного формирования творческого потенциала у детей младшего школьного возраста это самый способ их воспитания.

Органическим и необходимым условием существования и функционирования системы формирования творческого потенциала школьников является личностно ориентированная модель, которая характеризуется совокупностью взаимосвязанных компонентов взаимодействия педагога и учеников: цели, задач, принципов, содержания, форм и методов в их последовательности и единой направленности.

Целевая аудитория. Если создать условия для его развития, у ребенка непременно откроются способности, заложенные в нем природой. Педагоги нашего учреждения видят свою задачу в том, чтобы выявить эти первые способности и на этом фоне создать условия для полноценного развития личности.

Для младших школьников - игры-драматизации и импровизации (разыгрывание сюжета без предварительной подготовки). Традиционно используют в работе с детьми различные виды театров: настольный, теневой, пальчиковый, кукольный.

Знакомим школьников с назначением и историей театра, с творчеством актеров.

С детьми работают опытные и творческие педагоги, учитывая педагогический опыт, никогда не останавливаются на достигнутом. Обновляя учебно-воспитательный процесс, отыскивают новые формы и методы организации театрализованной деятельности. Поэтому возникла идея организовать нетрадиционный театр.

Дети младшего школьного возраста овладевают следующими умениями и навыками в восприятии театрального зрелища:

- Понимать смысл действия представления, воспринимать театральный образ как живое актерское действие с использованием средств речи, мимики, жестов, движений, музыки, танца, пения;
- Оценивать свои поступки и поступки товарищей, сравнивать их с поступками персонажей спектакля, подражать положительным героям, сочувствовать персонажам;
- Узнавать в силуэтах и тенях характерные образы персонажей, оценивать героев (хитрый, жадный, глупый, доверчивый), сочувствовать персонажам спектакля, подсказывать им как вести себя в сложных ситуациях.

В игровой деятельности:



- Отражать характерные особенности образа театральных персонажей (двигаться, сопровождать движения мимикой, жестами);
- Своевременно включаться в коллективную драматизацию произведения;
- Самостоятельно устраивать игры-драматизации, театрализованные игры, разыгрывать по ролям литературные произведения, сюжеты сказок.

В сценической деятельности:

- Активно участвовать в подготовке к театрализованным играм;
- Творчески перевоплощаться в образы персонажей, разыгрывать сюжеты, выразительно и с юмором выполнять роли;
- Вносить творческие фрагменты в игру по сказке;
- Участвовать в работе драмкружков;
- Изготавливать декорации, атрибуты, костюмы.

В процессе обучения ребенок узнает:

- О театре как выражении жизненных ситуаций в актерской игре;
- О различных видах театра (пальчиковый, настольный, драматический, театр игрушек, фланелеграф, театр бибабо, театр картинок), их особенности, назначения;
- О театральной терминологии (три блока: коллектив - актер, труппа, режиссер, костюмер, гример, художник, зрители, успех, аплодисменты; представление - сюжет, сценарий, премьера, часть, антракт, финал; театр - афиша, касса, билет, зал, кулисы, звонок, занавес, балкон, декорации);
- коллективный характер творчества при подготовке театрального представления, важность ориентироваться на партнера;
- содержательность, вариативность сюжетов, возможность их изменения.

Формы организации театрализованной деятельности

Описание проектируемого продукта. Проект «Театр в школе»

Срок проведения - 1 год. Продукт - организация предметно-развивающей среды для создания театра в начальной школе.

Цель - организовать театр в начальной школе. Создать соответствующую материальную базу для организации театральной деятельности (кулисы, театральные костюмы и т.д.). Познакомить детей с театром как культурным учреждением. Учить детей театральным действиям, обыгрыванием сказочных ролей.

Задачи по линиям развития.

Линии развития	Задача
Физическое	Формировать у детей простые подвижные навыки (осанка, походка, жесты); учить соотносить движения с текстом и движениями других персонажей.
Познавательное	Формировать умение детей ориентироваться в основных видах театрального искусства. Учить детей запоминать сюжетную последовательность произведения, своевременно включаться в действие.
Речевое	Привлекать детей к инсценировке стихотворных произведений. Побуждать к удачной замене авторских слов своими словами, интонационно выразительно передавать диалог.
Эмоционально-ценностное	Учить имитировать выразительные движения героев, интонационно передавать речь; создавать образ с помощью экспрессивных средств (речи, мимики, жестов, движений, музыки, танцев, пения).
Социально-нравственное	Учить детей выделять гуманный смысл и коллективный характер театрального представления; выражать личную позицию к положительному и отрицательному образу.
Художественно-эстетическое	Вызвать интерес к художественным произведениям, по желанию менять их сюжет; обращать внимание на ласковые слова, образные выражения, сказочные повторы.

Креативное	Побуждать детей к творческой импровизации в сюжетно-ролевых играх.
------------	--

#### Материальное обеспечение продукта

1. Библиотека методической литературы, сборники нот
2. Шкаф для пособий, игрушек, атрибутов и прочего материала
3. Ноутбук
4. Подборка дисков с музыкальными произведениями
5. Разнообразные музыкальные инструменты для детей.
6. Музыкальный центр
7. Фортепиано, синтезаторы
8. Ширма для театра.
9. Детские и взрослые костюмы для выступлений.

#### Организационно-методическое обеспечение

1 этап мотивационно-информационный.

Срок - сентябрь, октябрь.

Цель: познакомить детей с историей возникновения театра, его внешним и внутренним видом (фойе, гардероб, зал для зрителей) и правилами поведения в театре. Формировать знания детей о театральных профессиях (актер, режиссер, костюмер, гример). Познакомить детей с театральной афишей: для чего нужна, как выглядит и т.д. и назначением театральной кассы. Дать знания о видах театров. Развивать внимание, память, ловкость мысли, воображение, объяснительное речи. Воспитывать интерес к новым знаниям.

Формы работы	Цель
Просмотр слайдов «История возникновения театрального искусства».	Работа с детьми Дать знания детям об истории возникновения театра, о том, как выглядел театр в разные

<p>Рассмотрение иллюстраций и беседа «Как выглядит театр».</p>	<p>времена. Привлечь детей к украшению одежды для скомороха.</p> <p>Формировать знания о том, что такое театр, для чего нужен, для чего ходят в театр.</p> <p>Познакомить детей с отличительными чертами сооружения театра от других строений.</p>
<p>Просмотр спектаклей театра.</p> <p>Беседа «Тайны театральных профессий». Просмотр презентации Кто работает в театре</p>	<p>Познакомить с работой актеров, обыгрыванием определенных ролей и видом сказочных персонажей (костюмы, грим).</p> <p>Познакомить детей с профессиями людей, работающих в театре (режиссер, актер, художник, кассир, гардеробщик, гример, костюмер).</p>
<p>- Экскурсия в костюмерную комнату.</p>	<p>Формировать понятие о специфике работы костюмера: стирает и гладит костюмы, следит за их видом.</p>
<p>-Игра «Маленькие гримеры».</p>	<p>Познакомить с понятием «грим». Учить детей перевоплощаться на любого сказочного персонажа с помощью грима.</p>
<p>- Изготовление билетов для спектакля.</p>	<p>Познакомить детей с внешним видом театральных билетов, привлечь детей к изготовлению билетов.</p>
<p>-Рассмотрение театральной афиши театра «Золотой петушок». Изготовление афиши детьми.</p>	<p>Дать понятие о необходимости театральной афиши, о том, как она должна выглядеть.</p>
<p>Прослушивание аудио записи «Школа маленького зрителя».</p>	<p>Привлечь детей изготовить афишу к сказке, пересмотренной раньше.</p>
<p>Просмотр презентации «Виды театральных кукол».</p>	<p>Познакомить с правилами поведения зрителя в театре.</p>

<p>Рассказ учителя «Как возникли куклы-перчатки».</p> <p>Изготовление «перчатки» .</p>	<p>Познакомить детей с различными видами театра (кукольный, пальчиковый, теневой, театр марионетки).</p> <p>Дать понятие об истории возникновения куклы-перчатки.</p>
<p>Консультация «История театра».</p>	<p>Упражняться в умении действовать по схеме и указаниями учителя.</p>
<p>Консультация «Как развлечь ребенка дома».</p>	<p>Работа с родителями</p> <p>Познакомить с историей возникновения театра.</p>
<p>Организовать мастер-класс «Театральная Игрушка своими руками»</p>	<p>Познакомить с тем, как организовать театр дома.</p> <p>Познакомить с техникой изготовления</p>
<p>Привлечь родителей к участию в конкурсе «Ярмарка театральной игрушки».</p>	<p>игрушки из носка</p>
<p>Организовать силами родителей кукольный спектакль для детей «Три поросенка»</p>	

2 этап - репродуктивный.

Срок - ноябрь.

Цель: - формировать умение детей согласовывать слова с движениями; интонационную выразительность речи, артикуляционный аппарат, правильную дикцию. Учить выполнять образные выражения, используя невербальные средства общения. Привлечь детей к разыгрыванию бытовых сценок и эпизодов из художественных произведений. Развивать

речевой аппарат, силу, темп голоса, память, выразительность речи и движений, актерские способности. Воспитывать исполнительность, активность.

<p>Разучить с детьми комплекс артикуляционной гимнастики:</p> <p>-Чистим зубки, месим тесто, чашечка, заборчик, ловим мышку, вкусное мороженое, спрячь конфету, иголочка.</p> <p>Разучить комплексы пальчиковой гимнастики «Погреемся», «Голуби», «Дом для собаки»</p> <p>Дыхательные упражнения:</p> <p>«Листья шелестят», «Король ветров», «Греем руки», «Сова».</p> <p>Подвижные упражнения:</p> <p>«Колобок», «Поезд с арбузами», «Шалтай-болтай», «Стучит-бренчит».</p> <p>Упражнения на выразительность движений: «Сделай, как...»:</p> <p>походи, как маленькая девочка, старушка, медведь;</p> <p>Сядь, как водитель за рулем, учитель за столом, лягушка на болоте; нахмурься, как осенняя туча, голодный волк;</p> <p>Дидактическая игра «Узнай</p>	<p>Работа с детьми</p> <p>Развивать подвижность языка, артикуляционный аппарат.</p> <p>Учить говорить стихотворное произведение, соотнося текст с движениями пальцев рук.</p> <p>Развивать силу дыхания.</p> <p>Учить детей сопровождать стихотворный текст движениями.</p> <p>Учить с помощью жестов и мимики показывать определенный персонаж.</p> <p>Формировать умение детей по выражению лица называть настроение героя.</p>
---	---

настроение гномов»	
--------------------	--

3 этап - обобщение и систематизация полученных знаний.

Срок - декабрь, январь.

Цель: обобщать полученные навыки четкой и правильной дикции, выразительности жестов и движений, эмоциональных состояний. Формировать умение детей разыгрывать небольшие театральные сценки, стихи по ролям, организовывать режиссерские игры. Развивать творчество, воображение, выразительную диалогическую речь, актерские способности. Воспитывать активность, исполнительность.

Организация режиссерских игр с мелкими игрушками.	Работа с детьми Развивать творчество, воображение, монологическую и диалогическую речь.
Дидактические игры «Определи настроение сказочного героя», «Кому из сказочных героев принадлежит определенное настроение?»	Продолжать формировать умения определять настроение с определенными эмоциями и выражением лица.
Театральная игра «Облачко в зоопарке».	Побуждать детей к выполнению пантомимических этюдов.
Игровое упражнение «Кому из сказочных героев принадлежит эта музыка?»	Упражняться в умении определять характер музыки и соотносить определенную музыку с характером героя сказки.
Игровое упражнение «О чем говорит улица?»	Развивать слуховое внимание, умение импровизировать.
Разыгрывание стихов-диалогов «Лиса	

<p>и белочка», «Котик», «Поросенок».</p> <p>Изготовление конусных и плоскостных кукол для инсценировки стихов-диалогов</p>	<p>Развивать выразительную диалогическую речь, выразительность движений при передаче определенного образа.</p> <p>Развивать творчество в работе, внимание, умение работать по указаниям учителя.</p>
--	--

4 этап - творческий.

Срок - февраль, март, апрель, май.

Цель: проявить творчество детей в костюмированной инсценировке сказки, в показе настольного театра, театра перчатки, умение импровизировать, фантазировать.

<p>Чтение сказки «О рыбаке и рыбке», беседа по тексту, заучивание диалогов между героями.</p>	<p>Развивать память, внимание, выразительность языка и движений.</p> <p>Воспитывать дружеские отношения, осмотрительность.</p>
<p>Пантомима «Калейдоскоп эмоций».</p>	<p>Формировать умение детей с помощью мимики показывать определенное настроение.</p>
<p>Игровое занятие «Маленькие гримеры»</p>	<p>Упражнять детей в умении рисовать лицо красками, превращаясь в определенного сказочного персонажа.</p>
<p>Игровое упражнение «Расскажи стихотворения голосом сказочного персонажа».</p>	<p>Развивать умение менять тембр, силу голоса, выразительность речи.</p>
<p>Игровое упражнение «Подбери костюм для героя сказки».</p>	<p>Развивать творчество, воображение, скорость реакции.</p>



Игровое упражнение «Подбери музыку, которая характеризует характер сказочного персонажа».	Развивать умение детей определять характер музыки и соотносить с характером сказочного героя.
Изготовление декораций к сказке театральной афиши к сказке «О рыбаке и рыбке»	Развивать творчество, глазомер, умение работать по указаниям учителя.
Театрализация сказки «О рыбаке и рыбке».	Развивать актерские способности, выразительность речи, движений. Воспитывать исполнительность, активность.
Привлечь родителей к изготовлению костюмов для героев сказки «О рыбаке и рыбке».	Работа с родителями.

### 3.3. Результаты контрольного эксперимента

В системе эстетического воспитания детей основное место принадлежит искусству. Именно через искусство, через духовное познание действительности ребенок приобретает реальное отношение к жизни, воспринимает образы искусства через личную деятельность средствами танцевально-музыкальных и художественных образов.

Искусство гармонизирует эмоциональную жизнь человека, тем самым, меняя эстетическую и нравственную основу человеческого существования.

Обязательным условием развития общества является воспитание духовной культуры личности, существование которой, прежде всего, связано с нравственным обогащением людей.

Определение личностного статуса в мире, степень постижения зависят от того, насколько человек овладел общественные ценности, особую роль среди которых играет искусство, а именно - театральное, что уникально влияет на развитие ребенка, обладает неограниченным педагогическим потенциалом.

Значительные изменения в социокультурной сфере общества, появление новых требований по развитию молодого поколения вызвали определенные сдвиги в системе образования. Перестройка системы образования предусматривает совершенствование эстетического воспитания молодого поколения.

В сложном комплексе средств формирования социально активной, творческой, гармонично развитой личности важное значение приобретает овладение ею навыками сценического мастерства.

В последнее время интерес к воспитательным возможностям театрального искусства заметно увеличился, что обусловлено изменением педагогической парадигмы, тенденцией гуманизации образовательного процесса. Значительный потенциал театрального искусства в эстетическом развитии личности определяли И. Зайцева, М. Шевченко, Л. Масол, Н. Миропольская и др..

Театрализованная деятельность осознается педагогами как один из самых эффективных средств педагогического влияния на развитие личности ребенка, используется с определенной целью и побуждается мотивами.

Педагог имеет целью развивать у младших школьников:

- умение «входить в образ» и «удерживать» его на протяжении всей театрализованной деятельности;

- речевые и исполнительные действия;

- умение передавать характерные особенности любого художественного образа;
- переносить полученное представление в самостоятельную игровую деятельность;
- проявлять интерес к театру как виду искусства;
- осознание содержания, идеи, художественных образов литературных произведений.

В то же время театрализованная деятельность выступает как специфический вид детской активности, один из самых любимых видов творчества. Еще С.Русова доказала естественность «драматического инстинкта».

Творческий характер игровой деятельности проявляется в том, что ребенок, будто перевоплощается в того, кого он изображает, и, веря в правду игры, создает особое игровое пространство и искренне радуется и расстраивается во время игры.

Именно в процессе игровой деятельности, а также благодаря специальному обучению дети получают необходимые для сценического выступления навыки. Полученные знания и представления обогащают игровую деятельность младших школьников.

После реализации программы, нами было проведено повторное исследование уровня развития общения со сверстниками у детей младшего школьного возраста как в экспериментальной, так и в контрольной группах (контрольный этап эксперимента) с целью выявления эффективности реализованной развивающей программы.

Результаты повторной диагностики словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи показали, что 20% детей КГ имеют высокий уровень развития связной речи; 30% – средний и 50% – низкий. В ЭГ были показаны следующие показатели: 50% детей

экспериментальной группы имеют высокий уровень развития связной речи; 30% – средний и 20% – низкий.

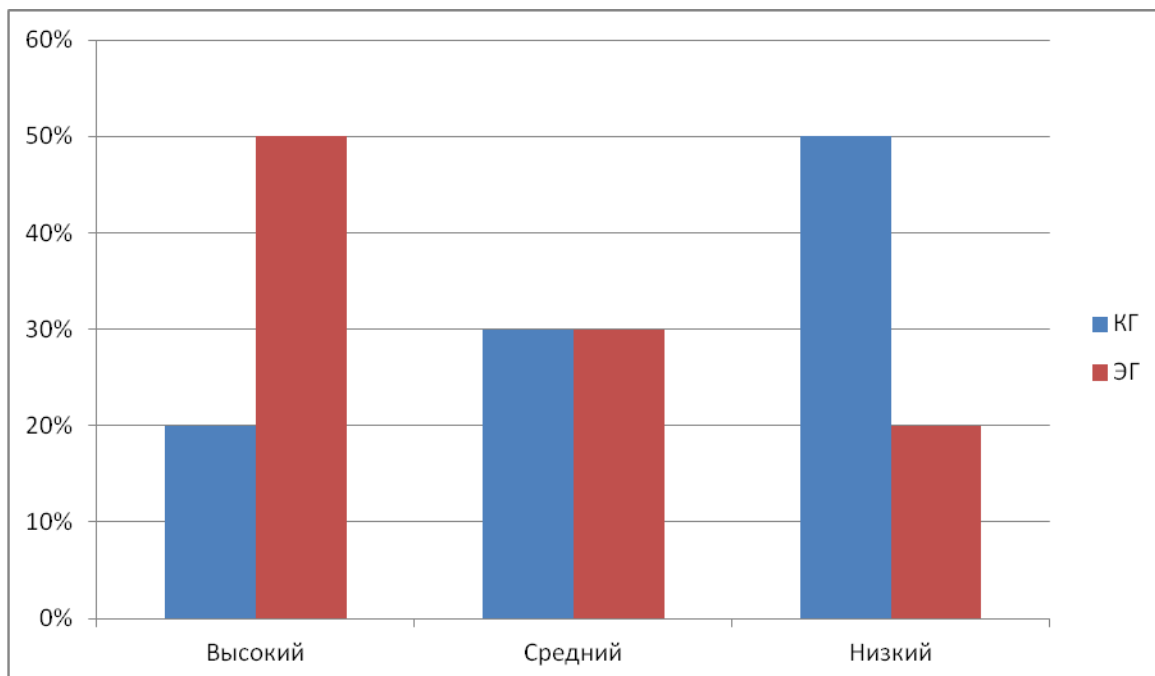


Рис. 3. Результаты диагностики словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи.

Мы видим, что в результате проведения занятий по рекомендуемой методике показатели детей экспериментальной группы были значительно выше, чем у детей контрольной группы.

Таблица 4

Результаты диагностики словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи в экспериментальной и контрольной группах по критерию Вилкоксона (Уилкоксона)

Уровни развития речевых коммуникативных навыков	Количество испытуемых ( в %) в экспериментальной группе		Уровни значимост и при $p \leq 0,05$	Количество испытуемых (в %) в контрольной группе		Уровни значимос ти при $p \leq 0,05$
	До	После		До	После	

низкий	50	20	0,01	60	50	0,06
средний	40	30	0,04	30	30	0,99
высокий	10	50	0,03	10	20	0,064

Статистическая обработка данных с помощью U-критерия Манна-Уитни позволила сделать вывод о значимости различий словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи детей ЭГ после проведения формирующего эксперимента ( $U= 62,5$  при  $p<0,05$ ).

Следовательно, проведение коррекционной работы значимо улучшило показатели словарного состава, грамматического и синтаксического строя речи детей младшего школьного возраста.

Результаты изучения речи школьников в общении со сверстниками и взрослыми в ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 5

Результаты повторного изучения речи школьников в общении со сверстниками и взрослыми в экспериментальной и контрольной группах по W-критерию Вилкоксона

Уровни развития речевых коммуникативных навыков	Количество испытуемых (в %) в экспериментальной группе		Уровни значимости при $p \leq 0,05$	Количество испытуемых (в %) в контрольной группе		Уровни значимости и при $p \leq 0,05$
	До	После		До	После	
низкий	60	10	0,002	30	30	0,104
средний	30	40	0,002	50	50	0,173
высокий	10	50	0,001	20	20	0,064

Статистическая обработка данных с помощью U-критерия Манна-Уитни позволила сделать вывод о значимости различий в речи младших

школьников в общении со сверстниками и взрослыми детей ЭГ после проведения формирующего эксперимента ( $U=112,5$  при  $p<0,05$ ).

Следовательно, проведение коррекционной работы значительно улучшило показатели речи младших школьников в общении со сверстниками и взрослыми детей.

Результаты изучения речи младших школьников показали, что 10 % испытуемых (1 человек) в ЭГ и 30 % испытуемых (3 детей) в КГ имеют низкий уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети с низким уровнем развития речевых коммуникативных навыков малоактивны, малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Для этих детей характерен слишком громкий или тихий голос, прерывистая речь, частое использование ненужных слов; зрительный контакт с собеседником отсутствует; во время общения поза напряженная, неудобная; полное отсутствие движений руками и головой; отсутствие каких-либо изменений в выражении лица во время разговора.

40% детей (4 человека) в ЭГ и 50% младших школьников (5 человек) в КГ имеют средний уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети со средним уровнем развития речевых коммуникативных навыков умеют слушать и понимают речь, участвуют в общении чаще по инициативе других; сила звучания голоса не всегда соответствует норме, речь плавная, непрерывная, частое употребление ненужных слов, расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; жесты слишком часто сменяют друг друга, иногда затрудняя общение.

50% испытуемых (5 человек) в ЭГ и 20% испытуемых (2 человека) в КГ имеют высокий уровень развития речевых коммуникативных навыков. Дети этой категории активны в общении; умеют слушать, понимают речь;

общение строится с учётом ситуации; эти дети легко входят в контакт с детьми и педагогом; ясно и последовательно выражают свои мысли, умеют пользоваться формами речевого этикета. У детей этой категории сила звучания голоса соответствует норме, речь плавная, непрерывная, употребление ненужных слов отсутствует; зрительный контакт с собеседником присутствует, постоянно расслабленная, удобная поза при общении, используются непринужденные, адекватные беседе жесты; выражение лица говорит о заинтересованности общением.

Реализация развивающей программы в экспериментальной группе способствовала повышению уровня развития речевых коммуникативных навыков. После реализации развивающей программы увеличилось количество испытуемых, имеющих высокий уровень развития речевых коммуникативных навыков (с 10% на констатирующем этапе до 50% на контрольном этапе эксперимента). Дети этой группы активны в общении; умеют слушать, понимают речь; строят общение с учетом ситуации; легко входят в контакт с детьми; ясно и последовательно выражают свои мысли, умеют пользоваться формами речевого этикета. После проведения развивающих занятий также увеличилось количество младших школьников со средним уровнем развития речевых навыков общения (с 30% на констатирующем этапе до 40% на контрольном этапе). Школьники этой категории умеют слушать и понимает речь, участвуют в общении, но чаще по инициативе других; умеют пользоваться формами речевого этикета, но неустойчиво. Таким образом, можно сказать, что после реализации развивающей программы наметилась тенденция к положительному развитию речевых навыков общения испытуемых в выборке. Развитие речевых навыков детей: лексика, ее богатство и разнообразие; развернутость высказываний; использование речевых клише, форм речевого этикета; культура поведения во время речевого общения. О положительной динамике в выборке свидетельствует также снижение количества респондентов с

низким уровнем развития речевых навыков общения (с 60% на констатирующем этапе эксперимента до 10% на контрольном этапе), которые малоактивны и малоразговорчивы в общении с детьми и педагогом, невнимательны, редко пользуются формами речевого этикета, не умеют последовательно излагать мысли, точно передавать их содержание. Реализация развивающей программы в экспериментальной группе способствовала тому, что большинство испытуемых, находящихся до проведения занятий на низком уровне, после их проведения переместились на средний, а также высокий уровни, а те младшие школьники, которые на констатирующем этапе имели средний уровень развития диалогического общения на контрольном этапе переместились на высокий уровень.

Таблица 6

Результаты исследования доминирующих форм общения в контрольной и экспериментальной группах по W-критерию Вилкоксона

Уровни развития речевых Коммуникатив-ных навыков	Количество испытуемых (в %) в экспериментальной группе		Уровни значимости при $p \leq 0,05$	Количество испытуемых (в %) в контрольной группе		Уровни значимости при $p \leq 0,05$
	До	После		До	После	
низкий	60	30	0,002	40	40	0,9
средний	30	30	0,04	20	20	0,9
высокий	10	40	0,001	40	40	0,9

Статистическая обработка данных с помощью U-критерия Манна-Уитни позволила сделать вывод о значимости различий в доминирующих формах общения детей ЭГ после проведения формирующего эксперимента



( $U = 98$  при  $p < 0,05$ ). Следовательно, проведение коррекционной работы значительно улучшило показатели доминирующих форм общения.

Как видно из данных таблицы, у детей ЭГ доминирование ситуативно-деловой формы общения составляет 40% обучающихся, в КГ у 30% детей отмечается преобладание такой формы общения. Следовательно, дети из КГ чаще всего выбирает ситуацию игрового взаимодействия, чувствуют себя в ней комфортно, в общении со взрослым у них доминируют просьбы о помощи, обращения за оценкой действий, стремление к сотрудничеству.

Внеситуативно - познавательная форма общения отмечается у 20% детей ЭГ и 30% детей КГ. Такие дети, чаще всего, выбирают беседу со взрослым на познавательные темы, именно в этой ситуации взаимодействия они чувствуют себя свободно, пытаются максимально использовать время общения. Ведущее место в общении занимает стремление ребенка что-либо узнать, понять.

Внеситуативно - личностная форма общения зафиксирована у 40% детей в контрольной и экспериментальной группах. У младших школьников обеих групп наблюдается устойчивый интерес к нравственно-этическим проблемам, к личности взрослого, стремление дать оценку и согласовать со взрослым свое отношение к обсуждаемым и волнующим ребенка проблемам. При этом, дети из экспериментальной группы в большей мере, нежели дети из контрольной группы, склонны прибегать к помощи взрослого человека, сотрудничать с ним.

По результатам социометрического анализа на контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе все дети имеют благоприятный статус. 20% детей (2 человека) в ЭГ относятся к статусной категории "предпочитаемые", в КГ нет детей, относящихся к этой статусной категории. 80 % детей (8 человек) в ЭГ и 70% детей (7 человек) в КГ относятся к статусной категории "принятые" и имеют благоприятный статус в группе, что означает благополучие этих детей в системе межличностных отношений,

их удовлетворенность в общении, признании сверстниками. В экспериментальной группе на контрольном этапе эксперимента ни один ребенок не относится к неблагоприятной статусной категории, а в КГ 30% детей (3 человека) имеют неблагоприятный статус в группе: 20% детей (2 человека) относятся к статусной категории "непринятые"; 10% испытуемых (1 человек) в контрольной группе имеют статусное положение "изолированные".

На основании социоматриц можно также сказать о характере взаимоотношений в группах. В ЭГ, в отличие от КГ, на контрольном этапе прослеживается достаточная сплоченность внутри коллектива группы, также прослеживаются взаимные симпатии между некоторыми мальчиками и девочками, микроклимат в группе положительный.

Также по результатам таблиц был определен уровень благополучия взаимоотношений в группах (УБВ). Как в ЭГ, так и в КГ УБВ достаточно высокий, т.к. количество детей, имеющих благоприятный статус превышает количество детей с неблагоприятным статусом. Важным показателем УБВ также является "индекс изолированности", который не должен превышать 15-20%; в экспериментальной группе он равен 0%, а в контрольной 10%.

### Выводы по главе 3

Группа стала более сплоченной, дружелюбной, обстановка стала комфортнее и доброжелательнее для детей. И хотя на контрольном этапе, также как и на констатирующем, прослеживается разобщенность группы по половому признаку, все же между мальчиками и девочками отношения стали носить дружеский характер, появились взаимные симпатии, а не антипатии, как это было до проведения развивающих занятий. Уровень благополучия взаимоотношений в группе после реализации развивающей программы в экспериментальной группе достаточно высокий, т.к. количество детей, имеющих благоприятный статус, превышает количество детей с неблагоприятным статусом. Важным показателем УБВ также является «индекс изолированности», который не должен превышать 15-20%; в экспериментальной группе после проведения развивающих занятий он равен 0%.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникативные способности являются предпосылкой овладения детьми коммуникативными знаниями, умениями и навыками, являются совокупностью индивидуально-психологических особенностей человека, существуют на основе коммуникативных задатков и обуславливают успешность коммуникативной деятельности. Ученые выделяют в структуре коммуникативных способностей следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, самооценочный, эмоциональный, коммуникативно-деятельностный, которые тесно взаимосвязаны между собой.

Семья является естественной средой первичной социализации ребенка, источником его материальной и эмоциональной поддержки, средством сохранения и передачи культурных ценностей от поколения к поколению. Поскольку цель воспитания подрастающего поколения – формирование всесторонне развитой личности, семья, как и школа, осуществляет моральное, умственное, трудовое, эстетическое и физическое воспитание [2]. Семейная жизнь для ребенка то же самое, что для взрослых общественная деятельность. Здесь ребенок учится кого-то любить, кого-то ненавидеть.

Семья дает ребенку первичную подготовку к жизни, которую школа не может дать, потому что необходимо непосредственное соприкосновение с миром близких, окружающих ребенка миром, к которому он привыкает с самых первых лет и с которым считается. В детские годы человек воспитывается исключительно семьей, жизнью семьи. Здесь получает свое первое признание его склонности, здесь зарождаются его симпатии, потребности, интересы, здесь создается его характер. А уже потом рождается известное чувство самостоятельности, которое школа должна поддерживать.

Семья - первый, а потому очень важный воспитательный центр. И воспитание детей, подготовка их к трудовой, полезной для общества и счастливой жизни является одной из главных обязанностей родителей.

Ребенок, пришедший в школу, является продуктом воспитательных воздействий семьи, поведения ее членов. Поэтому отец и мать несут ответственность перед обществом за воспитание детей, в которых олицетворено будущее Родины. Если же родители заботятся лишь о наслаждениях ребенка, предохраняют его от работы, забот и обязанностей, считая, что этим проявляют свою любовь, то такая любовь безнравственна. Родители должны не только кормить ребенка, защищать его от опасности, они должны сделать из него человека.

Статистическая обработка данных с помощью U-критерия Манна-Уитни позволила сделать вывод о значимости различий в доминирующих формах общения детей ЭГ после проведения формирующего эксперимента ( $U = 98$  при  $p < 0,05$ ).

Следовательно, проведение коррекционной работы значимо улучшило показатели доминирующих форм общения. Как видно из данных таблицы, у детей экспериментальной группы доминирование ситуативно-деловой формы общения вообще не выявлено, в контрольной группе у 20% детей отмечается преобладание такой формы общения. Следовательно, дети из контрольной группы чаще всего выбирают ситуацию игрового взаимодействия, чувствуют себя в ней комфортно, в общении со взрослым у них доминируют просьбы о помощи, обращения за оценкой действий, стремление к сотрудничеству.

Внеситуативно - познавательная форма общения отмечается у 40% детей экспериментальной группы и 20% детей контрольной группы. Такие дети чаще всего выбирают беседу со взрослым на познавательные темы, именно в этой ситуации взаимодействия они чувствуют себя свободно, пытаются максимально использовать время общения. Ведущее место в общении занимает стремление ребенка что-либо узнать, понять. Внеситуативно - личностная форма общения зафиксирована у 60% детей экспериментальной группы и у 40% детей контрольной группы.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1) Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст]: учебное пособие для студ. вузов / Г. С.Абрамова – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 672 с.
- 2) Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса/ Ш.А. Амонашвили. – Минск: Университет, 1990. – 500 с.
- 3) Арцимович, Я. Современная семья и ее воспитательная функция: автореф. дис. канд. философ. наук: 08.00.12 /Я. Арцимович. – М.: 1990. – 23 с.
- 4) Беличева, С.А. Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики в России [Текст] / С.А. Беличева – М.: Социальное здоровье России, 2015. – 235 с.
- 5) Бех, И. Д. Воспитание личности: моногр./ И.Д. Бех – М.: Просвещение, 2013. – 344 с.
- 6) Бех, И.Д. Коллектив как фактор создания уникальной ситуации воспитания личности/И.Д. Бех//Директор школы. – 2012. – № 6. – С.8-10
- 7) Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды [Текст]: учебное пособие / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2011 – 352 с.
- 8) Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] / Н.М. Борытко – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 320 с.
- 9) Буянов, М.И. Беседы о детской психиатрии [Текст] / М.И. Буянов. – М., 2018. – 255 с.
- 10) Василькова, Ю.В. Социальная педагогика: Курс лекций [Текст] / Ю.В. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 288 с.
- 11) Внеурочная работа в начальной школе: обобщение опыта первого года работы пилотной площадки по организации внеурочной деятельности мл.шк.

МОУ СОШ № 8 г. Ишима: метод. рек. / под ред. Л.А. Павловой. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2013.

12) Воспитательная деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для вузов / под ред. В.А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2016.

13) Вострикова, А.Ю. Игровые упражнения как условие развития коммуникативных УУД для успешной социализации младших школьников/А.Ю. Вострикова // Наука. Университет. – 2016. – С.24-26.

14) Выготский, Л. С. Детская психология. [Текст]: собр. соч./ Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 2007. – Т. 4. – 432 с.

15) Детский психолог [Текст] / Под ред. Е.И.Рогова. – Вып.15. – Ростов на Дону, 2018. – 15 с.

16) Дружинин, В.Н. Психология семьи [Текст]: учебное пособие / В.Н. Дружинин. – М. и др.: Питер, 2015.- 176 с.

17) Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Харвест, М.: АСТ, 2017. – 426 с.

18) Емельянова, И.Н. Теория и методика воспитания [Текст]: учеб. пособие для вузов / И. Н. Емельянова. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

19) Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 208 с.

20) Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.03.2017).

21) Запятая, О.В. Формирование социальных умений школьников в учебном процессе [Текст] / О.В Запятая // Инновации в образовании. – 2011. – №5. – С.110-120

22) Земская, М. Семья и личность / М. Земская. – М.: Прогресс, 1986. – 134 с.

- 23) Змановская, Е.В. Девиантология. Психология отклоняющегося поведения [Текст]: учебное пособие для студентов вуза/ Е. В. Змановская. – М., 2006. – 335 с.
- 24) Козубовский, Г. В. Роль и функции социально-психологической службы в работе с семьей/ Г.В. Козубовский. – Саратов: СГУ, 1998. – 312 с.
- 25) Колесникова, Г. И. Психологические виды помощи: психопрофилактика, психокоррекция, консультирование [Текст]: учебное пособие / Г. И. Колесникова. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 350 с.
- 26) Корнеева, Е.Н. Если в семье конфликт [Текст] / Е.Н. Корнеева. – Я.: Академия холдинг, 2017. – 122 с.
- 27) Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до семнадцати лет/ И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во РОУ, 1996. – 89 с.
- 28) Куликовская, И.Э. Детское экспериментирование. Старший дошкольный возраст/ И.Э. Куликовская, Н.Н. Совгир. – М.: Пед. общество России, 2013. – 80 с.
- 29) Крюкова, С.В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: практическое пособие [Текст] / С.В. Крюкова, Н.П.Слободяник. – М.: Генезис, 2015. – 210 с.
- 30) Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст]/ А. Н. Леонтьев – М.: Смысл, 2009. – 511 с.
- 31) Майерс, Д. Социальная психология [Текст]: Д. Майерс. – СПб, 2017. – 346 с.
- 32) Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст]: учебное пособие / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2011. – 587 с.
- 33) Мухина, В.С. Детская психология: феноменология развития. Детство, отрочество [Текст]: учебник для студентов вузов. – 5- е изд., Стереотип./ В.С. Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.



- 34) Мухина, В. С. Личность: Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Альтернативные аспекты) [Текст]/ В. С. Мухина. – М.: Нац. кн. центр, 2014. – 1084 с.
- 35) Назаренко Л.М. Сущность и особенности модели семейно-школьного воспитания/Л.М. Назаренко // Воспитательная работа в школе. – 2005. – № 3. – С.3-12.
- 36) Обухова, Л.Ф. Семья и ребенок / Л. Ф. Обухова, О. А. Шаграева. – [Электронный ресурс] – URL: <http://psychlib.ru/mgppu/OSr-1999/OSR-001.HTM> (дата обращения: 12.02.2019)
- 37) Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога в образовании/ Р.В. Овчарова. – М., 2014. – 448 с.
- 38) Овчарова, Р.В. Психологическое сопровождение родительства [Текст]: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2013. – 319 с.
- 39) Овчарова, Р.В. Психология родительства [Текст]: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Р.В. Овчарова, – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 368 с.
- 40) Практикум по детской психологии: Пособие для студентов педагогических институтов, учащихся педагогических училищ и колледжей, воспитателей детского сада / под ред. Г. А. Урунтаевой, — М.: Просвещение: Владос, 1995. — 291 с.
- 41) Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А. Слостенин, Н.А. Сорокин и др., Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
- 42) Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 279 с.
- 43) Пониманская, Т.И. Усвоение старшими дошкольниками нравственных норм и совместное трудовой деятельности: автореф. дис. канд.пед.наук: 13.00.01 / Т.И. Пониманская. – М.: 1983. – 23 с.

- 44) Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога: Учебное пособие: в 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Е.И. Рогов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – Кн.1. – 384 с.
- 45) Русова, С. Теория и практика дошкольного воспитания/ С. Русова. – М., 2013. – 154с.
- 46) Савченко, А.Я. Дидактика начальной школы: учеб. для студ. пед. Фактов/ А.Я. Савченко. – М.: Абрис, 1997. – 416 с.
- 47) Соколова, Е.В. Предупреждение и коррекция поведенческих расстройств у детей: [Текст]/ Е.В. Соколова, К.Ю. Гуляева. – Новосибирск: изд. НГИ, 2013. – 211 с.
- 48) Толковый словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://slovaizbukv.ru/%D1%83%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%B5.html> (дата обращения: 03.04.2018).
- 49) Узнадзе, Д.Н. Психология установки [Текст]: учебное пособие / Д.Н.Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
- 50) Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования [Электронный ресурс]. – URL: [http://edu.apatity.ru/?page\\_id=11138](http://edu.apatity.ru/?page_id=11138) (дата обращения: 06.05.2018).
- 51) Федякова, И.А. Психолого-педагогические условия формирования субъектных свойств личности младшего школьника / И.А.Федякова. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://festival.1september.ru> (дата обращения: 01.02.2018).
- 52) Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие/ К. Фопель. – М.: Генезис, 2014. – 134 с.
- 53) Фопель К. Энергия паузы. Психологические игры и упражнения: Практическое пособие / К. Фопель. – М.: Генезис, 2014. – 154 с.
- 54) Чижова, С.Ю. Детская агрессивность: 100 ответов на родительское почему? [Текст] / С.Ю. Чижова, О.В. Калинина. – Ярославль, 2017. – 49 с.

55) Эмоциональное здоровье вашего ребенка [Текст] / Под ред. Жилина К.Д. – М., 2018. – 257 с.

56) Хамяляйнен, Ю. Воспитание родителей [Текст]: учебное пособие /Ю.Хамяляйнен. – М., 1993. – 110 с.

57) Хрестоматия. Психология семьи и больной ребенок [Текст]: Учебное пособие: Хрестоматия / под ред. В.В. Ткачевой. — СПб.: Речь, 2016. – 400 с.

58) Хухлаева О.В. Счастливый подросток. Программа профилактики нарушений психологического здоровья [Текст] / О.В Хухлаева, Т.Ю. Кирилина, О.В. Федорова. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2012. – 222 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Результаты анкетирования состава семьи**

№ п/п	ФИО		Семья			
			Полная	Неполная	Малодет.	Многоде т.
1.	Гриша Е.	КГ	+			+
2.	Ангела Я.	КГ		+	+	
3.	Алена Д.	КГ	+			+
4.	Алина Б.	КГ	+		+	
5.	Женя К.	КГ	+			+
6.	Маша Ф.	КГ	+		+	
7.	Дима Х.	КГ	+		+	
8.	Марта В.	КГ	+		+	
9.	Аня Р.	КГ	+			+
10.	Настя П.	КГ	+		+	
11.	Ярик К.	КГ	+		+	
12.	Матвей Б.	ЭГ	+		+	
13.	Вова Г.	ЭГ	+		+	
14.	Ваня Л.	ЭГ	+		+	
15.	Ксюша К..	ЭГ		+	+	
16.	Жанна С..	ЭГ	+		+	
17.	Эльза С. .	ЭГ	+		+	
18.	Саша Ч. .	ЭГ	+		+	
19.	Миша Ф..	ЭГ	+		+	
20.	Оксана Ф.	ЭГ	+		+	
21.	Антон С.	ЭГ	+		+	

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

**Результаты изучения социального статуса и речи младших школьников в общении со сверстниками и взрослыми в экспериментальной и контрольной группах**

№ п/п	ФИО		Социальный статус	Речь
1.	Гриша Е.	КГ	Принятый	Высокий уровень
2.	Анжела Я.	КГ	Принятый	Средний уровень
3.	Алена Д.	КГ	Принятый	Высокий уровень
4.	Алина Б.	КГ	Принятый	Высокий уровень
5.	Женя К.	КГ	Принятый	Высокий уровень
6.	Маша Ф.	КГ	Принятый	Высокий уровень
7.	Дима Х.	КГ	Изолированный	Средний уровень
8.	Марта В.	КГ	Принятый	Высокий уровень
9.	Аня Р.	КГ	Принятый	Средний уровень
10.	Настя П.	КГ	Непринятые	Высокий уровень
11.	Ярик К.	КГ	Непринятые	Высокий уровень
12.	Матвей Б.	ЭГ	Непринятые	Низкий уровень
13.	Вова Г.	ЭГ	Принятый	Низкий уровень
14.	Ваня Л.	ЭГ	Принятый	Низкий уровень
15.	Ксюша К.	ЭГ	Изолированный	Низкий уровень
16.	Жанна С.	ЭГ	Принятый	Низкий уровень
17.	Эльза С.	ЭГ	Непринятые	Низкий уровень
18.	Саша Ч.	ЭГ	Принятый	Низкий уровень
19.	Миша Ф.	ЭГ	Изолированный	Низкий уровень
20.	Оксана Ф.	ЭГ	Принятый	Низкий уровень
21.	Антон С.	ЭГ	Принятый	Низкий уровень