

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
заочной формы обучения, группы 02021353
Андрейчук Ксении Игоревны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Алтухова Т.А.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	6
1.1. Понятие «коммуникативные умения» в психолого- педагогической литературе.....	6
1.2. Закономерности и условия формирования коммуникативных умений младших школьников.....	11
1.3. Особенности коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.....	17
1.4. Направления и содержание работы по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.....	22
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ...	31
2.1. Изучение состояния коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.....	31
2.2. Методические рекомендации по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	56
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Потребность в общении - одна из важнейших социальных потребностей ребенка. Общение – сложный и весьма многогранный процесс. Б.Д. Парыгин отметил, что процесс общения может быть как для общения людей друг с другом, а так же выступать в качестве информации, и как выражение эмоций людей друг к другу, и как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга.

Формирование коммуникативных умений младших школьников является одной из первостепенных задач школы по коррекционно-образовательной работе с ними, так как результативность и качество процесса общения в большей степени зависит от уровня коммуникативных умений субъектов общения (5).

Проблемой формирования речевых умений младших школьников занимались многие педагоги, среди которых следует отметить работы А.Г. Антоновой, О.А. Веселковой, Н.В. Ключевой, О.Ф. Кармадоновой, Ю.В. Касаткиной, Т.А. Ладыженской, Л.И. Лежневой, И.И. Михайловой, Р.В. Овчаровой, Н.В. Пилипко, А.И. Шемшуриной, , Н.В. Щиголевой, Е.А. Архиповой, Р.И. Говоровой, А.А. Шустовой и др.

В современных работах О.В. Дзюба, Е.В. Елесеенковой, Е.В. Ковыловой, О.Л. Лехановой, О.С. Павловой, Н.М. Путковой, Н.Ю. Кузьменковой, Н.С. Марцун, Л.Г. Соловьевой, Л.Д. Столяренко, Т.В. Тумановой, Е.Л. Черкасовой и др., описываются особенности общения детей с общим недоразвитием речи. Исследователи показали, что у таких детей замечено снижение мотивационно-потребностной сферы общения, трудности в общении со взрослыми и сверстниками, неумение формулировать мысли и др.

Исследователи отмечают, что низкий уровень речевых умений у детей с различными нарушениями речи приводит к трудностям в общении, замкнутости, одиночеству и чувству обособленности. Развитые коммуникативные умения делают понятным и удачным общение младшего школьника с речевым

недоразвитием, как с детьми своего возраста, так и со взрослыми, а общение, необходимо для гармоничного развития и становления личности.

В исследовании Е.Л. Черкасовой отмечается, что учителя-логопеды не ориентированы на организацию логопедических занятий с позиции их коммуникативной направленности, что, в свою очередь, препятствует формированию у младших школьников с общим недоразвитием речи коммуникативно-речевых навыков.

В связи с этим выбранную нами тему исследования «Формирование коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях» можно считать актуальной.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по формированию коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: определить организационно-содержательные аспекты коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: особенности коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организационно-содержательные аспекты коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: 1. Для младших школьников с общим недоразвитием речи характерен недостаточный уровень сформированности коммуникативных умений.

2. Эффективному формированию коммуникативных умений у младших школьников с общим недоразвитием речи будет способствовать целенаправленная и систематическая реализация коммуникативной направленности логопедических занятий, предполагающие прежде всего, организацию совместной деятельности обучающихся с использованием специально отобранных игр и упражнений.

Исходя из проблемы, цели, объекта, предмета исследования были определены **задачи исследования**:

1. На основе анализа литературных источников теоретически обосновать проблему формирования коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.

2. Изучить состояние коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.

3. Разработать методические рекомендации по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепция формирования коммуникативных способностей младших школьников (М.С. Каган, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Мудрик и др.); работы в области изучения коммуникативного развития детей с общим недоразвитием речи (О.Е. Грибова, О.В. Дзюба, С.А. Игнатьева, Л.Д. Столяренко, Е.Л. Черкасова, Г.В. Чиркина и др.).

Исходя из целей и задач исследования, использовались следующие **методы**: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы); эмпирические: тестирование, наблюдение; количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49» г. Белгорода.

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

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Понятие «коммуникативные умения» в психолого-педагогической литературе

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматриваются в трудах И.А. Ильева, Б.Ф. Ломова, В. Н. Соковнина и др., в психолого-педагогическом аспекте данная проблема освещена в работах А. А. Бодалева, А. А. Брудного, Л.С. Выготского, А. Б. Добровича, И.А. Зимней, Е.Г. Злобиной, М.С. Кагана, Я.Л. Коломинского, И.С. Кона, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Х. Й. Лийметса, М.И. Лисиной, Б. Ф. Ломова, Е. Мелибруды, А. В. Мудрика, В. Н. Мясищева, В. Н. Панферова, Е. В. Руденского, В. В. Усова, Н. И. Шевандрина, П. М. Якобсона, Я. А. Яноушека и др.

Умения являются одной из самых важных категорий педагогики и психологии. Отечественные психологи исходят из основных положений психологической концепции деятельности, в соответствии с которой умения – это отдельные акты, компоненты деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) (5; 17; 29).

В определении понятия «умение» нет единства мнений исследователей. Одни ученые рассматривают умение как незавершенный навык, а навык как действие, выполняющееся на более высоком уровне (К.Н. Корнилов, А.М. Левитов и др.). В исследованиях других ученых умение представляется как готовность выполнять действие (З.И. Ходжава, Е.И. Бойко, К.К. Платонов). Ф.Н. Гоноболин, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластенин трактуют умение как систему взаимосвязанных действий.

Существуют исследования, которые раскрывают коммуникативные умения как профессиональные качества будущих и настоящих педагогов (А.С.

Карпов, Е. Г. Кашина, О. И. Киличенко, Н.М. Косова, Е. Б. Орлова, Л.А. Савенкова, Е. В. Семенова, Т.Н.Шубкина и др.). Другая группа ученых рассматривает коммуникативные умения как сугубо речевые (Т.М. Вотева, Т.А. Кривченко, Е.И. Пассов, С.И. Чаплинская и др.). Как элемент структуры коммуникативной способности коммуникативные умения понимают Т.М. Андреева, А.В. Батаршев, Ю.В. Бессмертная, Ю.В. Касаткина, А.А. Кидрон, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплови др. Коммуникативные умения как феномен коммуникативной культуры ребенка, которая реализуется в ситуации общения, рассматривает О.А. Веселкова. Существует и еще одно направление, максимально широко представленное в литературе (Я.Л. Коломинский, Н.А. Лемаскина, Л.Я. Лозован, М.Г. Маркина, А.В. Мудрик, Л.Р. Мунирова, А.А. Реан, Е.Г. Савина, и др.), в рамках которого коммуникативные умения рассматриваются как группа умений, характеризующих личностные качества ребенка, необходимые для организации и реализации процесса общения, взаимодействия.

В ходе анализа были выделены исследования современных психологов (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, С.В. Молчанов, Н.Г. Салминаи др.) о коммуникативных умениях как умениях, которые обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности. Выделяется умение ребенка слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Исследователи предложили условно разделить эти умения на группы в соответствии с тремя аспектами коммуникативной деятельности: коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация, коммуникация как условие интериоризации (4).

Вслед за авторами Л.Я. Лозован, А.В. Мудриком, Л. Р. Мунировой, С.В. Проняевой и др. мы рассматриваем коммуникативные умения как личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных

коммуникативных действиях учащихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника (20; 24; 25; 29).

Г.М. Андреева представляет функциональную характеристику структуры общения:

I группа умений – коммуникационные или речевые: умение ясно и четко излагать мысли; умение убеждать; умение аргументировать; умение строить доказательство; умение выносить суждения; умение анализировать высказывание.

II группа умений – умения восприятия (перцептивные): умения слушать и слышать (правильно интерпретировать информацию, в том числе и невербальную (мимику, позы и жесты), понимать подтексты и др.), умение понять чувства и настроение другого человека (способность к эмпатии, соблюдение такта, сопереживания), умение анализировать (способность к рефлексии и саморефлексии).

III группа умений – умения взаимодействия в процессе общения (интерактивные): умение проводить беседу, переговоры, обсуждение, умение вежливо излагать мысли, умение задавать вопросы, умение увлечь за собой, умение сформулировать требование, умение общаться в конфликтных ситуациях, умение управлять своим поведением (1).

В некоторых работах (Т.А. Ладыженская, М.Т. Тимошенко) коммуникативные умения характеризуются через уровень владения знаниями и умениями из области некоторых филологических дисциплин: знание и умение уместно использовать в речи различные риторические приёмы, соблюдение норм орфоэпии и т.д (17; 35).

Ряд авторов (Е.Д. Бреус, В.А. Лабунская, Ю.А. Менджерицкая) к коммуникативным умениям относят те умения, которые необходимы человеку для адекватного выражения своей мысли или понимания чужой:

- умение придерживаться темы высказывания;
- раскрыть основную мысль высказывания;

- определить тему и основную мысль чужого высказывания;
- подобрать аргументы для доказательства своей мысли (15).

А.В. Мудрик выделяет следующие составляющие коммуникативных умений:

- ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей (понимать их настроение, характер);
- разбираться в ситуации общения (знать правила, устанавливать контакты);
- сотрудничать в различных видах деятельности (ставить цели, планировать их достижение; анализировать достигнутое) (24).

В зависимости от выполняемой роли Б.Ф. Ломов выделил группы функций коммуникативных умений. Внутренние связи коммуникативной функции психики с когнитивной и регулятивной определяют три группы функций общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную.

Информационно – коммуникативные умения: умение начать, поддержать и завершить общение, привлечь внимание собеседника, уметь ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения, умение употреблять средства вербального общения, эмоционально и содержательно выражать мысли, используя жесты, мимику, символы.

Регуляционно-коммуникативные умения: умений согласовывать свои действия, мнения, установки с потребностями товарищей по общению, доверять, помогать и поддерживать тех, с кем общаешься, применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач, оценивать результаты совместного общения (оценивать себя и других критически, учитывать личный вклад каждого в общение, принимать правильные решения, выражать согласие (несогласие), одобрение (неодобрение), оценивать соответствие вербального поведения невербальному).

Аффективно-коммуникативные умения: умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнерами по общению, проявлять

чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению, оценивать эмоциональное поведение друг друга (21).

О.С. Степина выделила компоненты, параметры и показатели сформированности коммуникативных умений (см. табл. 1.1) (32).

Таблица 1.1

Компоненты, параметры и показатели сформированности
коммуникативных умений

Компоненты коммуникативных умений	Параметры, определяющие сущность компонента	Эмпирически измеряемые показатели параметра
Информационно-коммуникативный	1. Умение принимать информацию.	1. Внимание к сообщениям. 2. Стабильность процесса приятия информации.
	2. Умение передавать информацию.	1. Умение выразить мысль, намерение, просьбу (сконструировать сообщение). 2. Полнота сообщения.
	3. Умение планировать сообщение.	1. Конкретизация единиц сообщения; 2. Наличие обращения по имени.
Интерактивный	1. Умение взаимодействовать с партнером в процессе совместной деятельности.	1. Совместное планирование предстоящего дела. 2. Ориентация на партнера (партнерство). 3. Отсутствие конфликтных ситуаций.
	2. Готовность к взаимодействию.	1. Умение ориентироваться в ситуации общения. 2. Удовлетворенность в общении.
	3. Адаптированность в школьном коллективе.	1. Отсутствие симптомокомплекса дезадаптации.
Перцептивный	1. Восприятие другого.	1. Понимание отношения другого (осознанность внешней оценки). 2. Сопереживание эмоциональному состоянию другого. 3. Понимание эмоций.
	2. Восприятие межличностных отношений.	1. Представления о сущности межличностного общения. 2. Значимость для ребенка данных отношений. 3. Способность к выделению личностных характеристик партнера.

Таким образом, под коммуникативными умениями будем понимать умения общения, непосредственной и опосредованной межличностной коммуникации. Традиционно коммуникативные умения – это умения правильно,

грамотно, доходчиво объяснить свою мысль и адекватно воспринимать информацию от партнеров по общению. Внутренние связи коммуникативной функции психики с когнитивной и регулятивной определяют три группы функций общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную. В психолого-педагогической литературе существует многообразие классификаций коммуникативных умений.

1.2. Закономерности и условия формирования коммуникативных умений у младших школьников

Проблемой формирования коммуникативных умений младших школьников занимались Л.Р. Мунирова, С.В. Проняева, Е.Г. Савина. В их работах аккумулировался подход к пониманию коммуникативных умений как сложных и осознанных коммуникативных действий детей и учащихся, помогающих правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения (25; 27; 30).

Л.Я. Лозован уточнено определение понятия «коммуникативные умения» применительно к младшему школьному возрасту – это освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений (20).

Применительно к младшему школьному возрасту в диссертационном исследовании Л.Я. Лозован выделены следующие критерии сформированности коммуникативных умений:

- степень владения средствами коммуникации в процессе общения, умение анализировать свою коммуникативную деятельность и осваивать новые формы общения;

- мотивированность общения, сформированность коммуникативных знаний и умений;
- осознанность прав и обязанностей человека как участника общения, понимание двухканальности процесса общения, умение ясно выражать мысли и чувства, способность к рефлексии и эмпатии (20).

Теоретические исследования формирования коммуникативной успешности учащихся начальной школы наиболее целостно представлены в концепции И.А. Гришановой. Вклад автора состоит в разработке и теоретическом обосновании параметров, критериев, уровней коммуникативной успешности младших школьников. В качестве параметров выступают следующие, по мнению автора: когнитивный - способность определять собственные коммуникативные проблемы; поведенческий - способность управлять поведением; эмотивный - способность владеть эмоциями (9). Рассмотрим подробнее каждый параметр.

1. Когнитивный параметр: способность проявлять интерес к общению; аргументировать свою позицию, адекватно использовать свою речь, помогать и поддерживать одноклассников, прислушиваться к их советам; критически относиться к результатам общения, правильно оценивать замечания одноклассников; ориентироваться в ситуации общения; способность к самовыражению, самоактуализации через различные виды творчества в учебной деятельности.

2. Поведенческий параметр: способность располагать к себе одноклассников, умение шутить, улыбаться в общении, самостоятельно принимать решения, стремиться к успеху, способность речью, мимикой или жестами выразить свое отношение к происходящему, осознавать свое поведение в коллективе, следовать адекватным формам поведения.

3. Эмотивный параметр: способность держаться спокойно и уверенно, управлять своим эмоциональным состоянием, регулировать силу голоса и темп речи адекватно ситуации общения, сдерживаться в ситуации конфликта (7;9).

По результатам исследований О.Н. Мостовой выделены параметры учета индивидуально-типологических особенностей младших школьников как субъектов общения в классе. В их число включены: степень эмоционального благополучия в общении; степень положительного отношения к себе; степень положительного отношения к одноклассникам; уровень успешности в общении; социометрический статус в классе; степень внешних проявлений дружелюбия; степень проявления неуверенности; степень проявления эгоцентризма; степень проявления эгоизма.

Согласно результатам проведенного исследования, были выделены три типа школьников:

- учащиеся «эгоцентричного типа». Их система личностных отношений характеризуется недостаточным уровнем положительного отношения к себе и окружающим, что выражается в демонстративном поведении, высоком уровне проявлений эгоцентризма, агрессивности, упрямства, эгоизма и низком социометрическом статусе в группе. Их система коммуникативной деятельности определяется низким уровнем умений сотрудничества и взаимодействия;
- учащиеся «дружелюбного типа». Их система личностных отношений характеризуется высоким уровнем положительного отношения к себе и окружающим, что проявляется в уверенном дружелюбном поведении, высоком социометрическом статусе в группе. Их система коммуникативной деятельности определяется высоким уровнем развития большинства коммуникативных умений при отдельных затруднениях в развитии частных коммуникативных умений;
- учащиеся «неуверенного типа». Их система личностных отношений характеризуется высоким уровнем проявлений неуверенности в себе, недоверчивым отношением к окружающим, что проявляется в повышенном уровне тревожности, склонности к уединению, низкой популярности в группе сверстников. Их система коммуникативной деятельности определяется низким уровнем развития вербальной стороны коммуникативных умений (23).

Л.Р. Мунирова выделили следующие показатели сформированности коммуникативных умений младших школьников:

- ученик понимает необходимость, важность общения в жизни, проявляет осознанный интерес к нему как к процессу межличностного взаимодействия;
- ученик активен, самостоятелен как субъект в процессе общения, он общается в полную меру своих возможностей для решения коммуникативных задач;
- ученик требователен и ответственен к себе и к партнерам по общению, оказывает им помощь и прислушивается к их советам;
- ученик критически относится к результатам общения, правильно оценивает замечания своих товарищей и личный вклад каждого из них. в процесс общения (25).

Исследуя коммуникацию как взаимодействие: коммуникативные действия направлены на учет позиции собеседника, либо партнера по деятельности, преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях, Д.А. Гамзатова определила следующие показатели характерные для младших школьников: уровень средний, когда проявляется способность изредка или в отдельных случаях – 30%, уровень ниже среднего – проявляется в отдельных случаях – 70% (6).

Как пишет В.В. Давыдов, младший школьный возраст - это особый период в жизни ребенка. В школе возникает новая структура отношений. Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Впервые отношения «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество». В учителе воплощены требования общества, в школе существует система одинаковых эталонов, одинаковых мер для оценки (28).

М. И. Лисина считает, что начало учебного процесса должно строится как обучение навыкам учебного сотрудничества. Усилия детей должны быть

сосредоточены на освоении отношений: на умении договориться, обмениваться мнениями, понимать и оценивать друг друга и себя. Автор определяет сферу общения в качестве главного источника эмоционального неблагополучия детей. Не обучая общению и сотрудничеству, мы не научим детей учиться. Психологи всего мира показали, что отсекая прямое общение между детьми во время занятий (запрещая им переговариваться, подходить друг к другу, обмениваться мыслями), мы делаем каждого ребенка гораздо более беспомощным, незащищенным, несамостоятельным, а поэтому гораздо более зависимым от учителя, склонным во всем подражать ему и не искать собственной точки зрения (19).

По мнению М.И. Лисиной, учебное сотрудничество учителя с классом, готовящее детей не к пассивной позиции обучаемого, а с активной позиции учащегося: учащего самого себя с помощью взрослого и сверстников. М.И. Лисина выдвинула гипотезу, согласно которой сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества с взрослыми, является необходимым условием психического развития ребенка (19).

Исследования кризисных периодов М.И. Лисиной, позволили наметить содержание личностных новообразований каждого возрастного этапа. Исследование кризиса 7 лет показало, что в этом возрасте особую значимость для ребенка приобретают его положение среди сверстников и его роль в более широком социальном контексте. Социальная активность, направленная на завоевание признания и уважения других и на самоутверждение, задает смысл всей его деятельности. Очень широко представлено в работах М.И. Лисиной исследование влияние общения на психическое развитие ребенка. Она исходила из того, что главным условием психического развития ребенка является его общение со взрослыми (19).

Классно-урочная система обучения предполагает не только особые отношения ребенка с учителем, но и специфические отношения с другими детьми. Учебная деятельность по сути своей - деятельность коллективная. Ученики должны учиться деловому общению друг с другом, умению успешно

взаимодействовать, выполняя совместные учебные действия. Новая форма общения со сверстниками складывается в самом начале школьного обучения.

У младших школьников дружеские отношения формируются, как правило, между детьми одного и того же пола. По мере ослабления связи с родителями ребенок все более начинает ощущать потребность в поддержке со стороны товарищей. Кроме того, ему необходимо обеспечить себе эмоциональную безопасность (14).

Е. Л. Черкасова утверждает, что формирование речевой коммуникации на первой ступени обучения базируется на основе устного опережения и условно включает три этапа.

На первом этапе у детей формируется коммуникативное ядро, которое составляют языковые знания и первичные умения общения. Усвоение языковых знаний и коммуникативных умений происходит у младших школьников при преобладании рецептивного усвоения языка над объемом продуктивного, поэтому приоритетными на этом этапе являются умения воспринимать на слух речевые конструкции, понимать их и адекватно вербально реагировать. В это время, автор предлагает проводить работу, направленную на формирование простых вопросно-ответных комплексов.

На втором этапе осуществляется обогащение коммуникативного ядра за счет упрочившегося благодаря упражнением способа действия, овладения новыми средствами общения (фонетическими, лексическими, грамматическими), применения полученных знаний в учебных условиях общения. В результате многократного повторения конкретного умения возникают речевые навыки. Речевое взаимодействие на этом этапе нацелено на создание и закрепление несложных видов диалога (диалог – объяснение, диалог – спор).

На третьем этапе осуществляется систематизация приобретенных ранее знаний, умений и навыков и их дальнейшее совершенствование, заключающееся в формировании вторичных умений, то есть умений совершать комплексные действия, основанные уже не на знаниях, а на навыках.

Таким образом, в младшем школьном возрасте происходит активное формирование коммуникативных умений, что влияет на приобретение детьми новых личностных характеристик. Коммуникативные умения младших школьников представляют собой освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений.

1.3. Особенности коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи

Младший школьный возраст связан с вхождением в школьное обучение как наиболее систематизированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность как ведущую деятельность данного периода, что предопределяет переход от наглядно-образного конкретного ситуативного к абстрактному мышлению, к умению выделять существенные связи, строить рассуждения, делать умозаключения, выводы.

Особенно сложным такой переход бывает у детей с общим недоразвитием речи.

С.Г. Щербак отмечает, что комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с общим недоразвитием речи препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников (40).

Большинство исследований посвящено изучению особенностей общения дошкольников с ОНР. Это работы: О.Е. Грибовой, О.В. Дзюба, О.Л. Лехановой, Л.Г. Соловьевой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой и др (8; 11; 18; 31; 37).

О. Е. Грибова говорит о том, что у детей с нарушениями речи происходит смещение целей коммуникации. Автор выделяет следующие особенности коммуникации при речевом недоразвитии:

а) дети данной категории не умеют обращаться с просьбами (инициальная цель диалога – обращение за помощью заменяется общей целью – сообщением о потребности);

б) они игнорируют собеседника – им важно не рассказать, а высказаться;

в) дети не считают себя участниками коммуникативной ситуации до тех пор, пока каждый не получит прямого указания;

г) диалог с детьми данной категории распадается, превращаясь в формализованную вопросно-ответную «беседу»;

д) в общении детей преобладает активность одного из партнеров, при этом инициативные высказывания не стимулируют собеседника к общению (8).

Исследования С.В. Артамоновой, С.В. Проняевой позволили определить особенности в отношении отдельных собственно коммуникативных умений у детей с ТНР:

- снижение мотивационной потребности в общении, что проявляется в неумении поддерживать разговор, симулировать собеседника на его продолжение;
- несоответствие связного высказывания коммуникативной задаче;
- трудности учета взаимодействия интонации и смысловых и синтаксических отношений между репликами;
- употребление отдельных ситуативных односложных речевых высказываний;
- ограниченность и неадекватность реализуемых коммуникативных тактик;
- однообразие коммуникативных типов высказываний и др (2; 27).

Л.Г. Соловьева отмечала, что взаимообусловленность речевых и коммуникативных умений у детей этой категории имеет особенности речевого развития: бедность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания. Все это препятствует осуществлению

полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (31).

Изучению особенностей общения школьников посвящено меньше работ. Это, прежде всего работы С.А. Игнатъевой, Е.Л. Черкасовой.

В исследованиях Е.Л. Черкасовой отмечается, что свободная речевая коммуникация у младших школьников с общим недоразвитием речи значительно затруднена. Даже те звуки, которые дети умеют произносить правильно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко, смазано. Особенности речевого развития младших школьников являются преградой осуществления полноценного общения, это проявляется в снижении потребности в общении, несформированности форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь), особенностях поведения (незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, речевой негативизм) (39).

С.А. Игнатъева отмечает, что у большинства школьников с ОНР имеются коммуникативные барьеры объективного плана (фонетические, семантические, стилистические барьеры общения, нарушение ее просодических характеристик речи), а также барьеры общения субъективного характера, связанные с личностными особенностями учащихся, с несовершенством владения потребностно-мотивационным, рефлексивным, эмоционально-личностным и практико-действенным компонентами коммуникативной культуры. Среди негативных личностных особенностей школьников с нарушением речи следует отметить комплекс неполноценности, скованность, отсутствие активности и социальной смелости, неадекватную самооценку, фрустрацию потребности достижения успеха и др. Выделены следующие уровни успешности коммуникативно-речевой деятельности младших школьников с ОНР.

I уровень — Характерен для учащихся с ОНР, испытывающих значительные трудности в речевом общении, как при установлении межличностных контактов, так и в ходе всего общения. В коммуникативно-речевом статусе учащихся отмечается: нарушение всех компонентов речи;

использование минимума невербальных средств общения; отсутствие заинтересованности в общении; низкий уровень развития коммуникативных умений, навыков слушания. Личностные особенности: неуверенность, замкнутость, обособленность, подозрительность, тревожность, эмоциональную неустойчивость, невротизм, утомляемость. В коллективе сверстников учащиеся этой группы относились к игнорируемым и отвергаемым статусным категориям.

II уровень — Для детей характерны выраженные нарушения языкового анализа, лексико-грамматического строя речи, связной речи, преобладание отрицательных или эгоистичных мотивов общения, недостаточное владение вербальными и невербальными средствами общения, отклонения в коммуникативном поведении. Личностные особенности: застенчивость, впечатлительность, равнодушие, вялость, зависимость от группы, конформизм и др. В коллективе сверстников относились к предпочитаемым и игнорируемым статусным категориям.

III уровень — Детям свойственны активность в общении, особенно со сверстниками, употребление средств речевого этикета, возможность поддержать беседу на различные темы, несмотря на отклонения в развитии лексико-грамматической стороны речи, связной речи. Личностные особенности: коммуникабельность, эмоциональную лабильность, неорганизованность, беспечность, раздражительность, переменчивость интересов, конфликтность, недостаточность самоконтроля, эмпатии. Стремясь к лидерству, стараясь произвести благоприятное впечатление на окружающих, учащиеся чаще находятся среди предпочитаемых и лидеров.

IV уровень — Дети свободно общаются со сверстниками, при этом отмечают недостатки в лексико-грамматическом оформлении речи. При этом уровне отмечается адекватное использование вербальных и невербальных средств общения, умение организовать свое поведение и поведение партнеров по общению в различных ситуациях и моделях общения. Личностные особенности: ответственность, уверенность в себе, эмоциональная стабильность, доброжелательность, эмпатия, способность отстаивать в интересах дела

собственное мнение. В общении со сверстниками учащиеся находятся среди лидеров. Среди школьников с речевой патологией есть такие, которые избегают общения и те, которые являются популярными среди своих одноклассников. Таким образом, недостатки общения младших школьников с ОНР со сверстниками неоднородны по выраженности, зависят от речевой патологии, от личностных особенностей самого ребенка (13).

Согласно исследованиям Н.А. Таран, у младших школьников с ОНР отмечались низкий и средний уровень сформированности речевой коммуникации. У детей со средним уровнем отмечалось стремление к контактам с разными людьми, отстаивания своего мнения, однако потенциал их склонностей, инициативность были недостаточно устойчивы. Ученики не всегда различали эмоциональное состояние сверстников, у детей нечеткие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и ровеснику, неудовлетворительные знания о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации, школьники не часто проявляли инициативу в общении, умения слушать и слышать не в полной мере сформированы. Младшие школьники с низким уровнем речевой коммуникации отличались негативным отношением к общению, замкнутостью, повышенной обидчивостью. Учащиеся, затруднялись в различении эмоционального состояния сверстников, не имели достаточных знаний об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и ровеснику, у учеников не было ясных представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации, дети испытывали трудности в установлении контактов с людьми и в выступлениях перед товарищами, плохо ориентировались в незнакомой ситуации, не отстаивали свое мнение, редко проявляли инициативу в общении, умения слушать и слышать у младших школьников сформированы не полностью (33).

Таким образом, многие авторы отмечают трудности процесса общения у младших школьников, имеющих общее недоразвитие речи. Коммуникативные затруднения препятствуют установлению и поддержанию контактов со

сверстниками и взрослыми. Исследования свидетельствуют о том, что у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в контактах, способность к сотрудничеству, наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения.

1.4. Направления и содержание работы по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с детьми, имеющими общее недоразвитие речи

Современный этап развития коррекционного образования характеризуется процессами модернизации на основе культурологической парадигмы. Это предполагает поиск и внедрение в практику работы учителей-логопедов образовательных организаций оптимальных методических систем профилактики и коррекции коммуникативно-речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи уже с первого года обучения.

Получение образования обучающимися с ТНР в соответствии с адаптированными основными общеобразовательными программами определяет необходимость разработки коррекционных программ. В их содержании должна отражаться, прежде всего, личностно-развивающая функция языка, коммуникативно-речевая направленность логопедической работы.

Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина указывают, что формирование на логопедических занятиях учебно-практической деятельности является важнейшим условием усвоения детьми данной категории не только операций восприятия и порождения речевых высказываний, но и языковых закономерностей родного языка на теоретическом уровне.

Направления и содержание коррекционной работы определяются учителем-логопедом с учетом индивидуально-типологических, возрастных особенностей первоклассников с общим недоразвитием речи. Учитываются

симптоматика и механизмы имеющихся у них нарушений устной и письменной речи, особенности индивидуальных вариантов становления речевой функции.

На логопедических занятиях ребенок становится субъектом учебной или игровой ситуации. С целью амплификации (обогащения и развития) ребенка учителем-логопедом должны учитываться и специфические виды деятельности ребят данного возраста (игры, элементы трудовой деятельности, различные условия общения с детьми и взрослыми и др.). Осваивая позицию субъекта речевой деятельности, ученик с общим недоразвитием речи должен, прежде всего, переживать ситуацию успеха. Это позволяет преодолевать имеющиеся затруднения, связанные с коммуникацией. Ребенок получает возможность реализовывать свой творческий потенциал (7).

Как утверждает Н.К. Усольцева, взаимодействие учителя-логопеда и учащихся должно строиться на демократической основе по принципу делового партнерства взрослого и ребенка (по типу «ученик – учитель»). При сочетании разумной требовательности и строгости к детям учителю-логопеду необходимо с глубоким терпением и уважением относиться к ответам, суждениям и чувствам детей с общим недоразвитием речи. Только атмосфера психологического комфорта может позволить преодолеть имеющиеся психологические затруднения общения и коррекционного обучения, создать атмосферу любви, доверия и творчества (36).

По утверждению Е.М. Мастюковой, при планировании логопедической работы необходимо учитывать связь общения с такими психическими функциями, как восприятие, внимание, память, воображение, мышление, целенаправленное поведение. Каждый компонент общения связан с другими сторонами психического развития ребенка специфично и дифференцированно. Так, развитие правильного звукопроизношения зависит как от сохранности двигательной-кинестетической функции речевого аппарата, фонематического восприятия и развития взаимосвязи между ними, так и от аналитико-синтетической деятельности мозга. Это позволяет младшему школьнику

постоянно сравнивать свое произношение с эталоном, т. е. с правильным произношением, стремиться к этому эталону.

Интеграция аналитико-синтетической деятельности мозга ведет к обобщенному восприятию фонем, развитию лексико-грамматической и смысловой сторон общения. Это происходит при сопоставлении и установлении ребенком связи между услышанным словом и значением предметов и действий. В процессе учебной деятельности формируется самоконтроль за собственной речью (22).

По утверждению О.П. Елисеева, обучение в начальных классах является во многом пропедевтическим для усвоения учениками теоретических знаний, умений и навыков цикла родного языка средней школы. Уже на начальных этапах обучения ведется работа по предупреждению нарушений письменной речи (дислексии, дисграфии, дизорфографии), нарушений усвоения младших школьников с общим недоразвитием речи математических знаний и представлений, счетных операций (дискалькулии). Содержание логопедической работы по речевому развитию детей с общим недоразвитием речи определяется теоретико-методологическими положениями по данному вопросу в отечественной логопедии и смежных с нею наук, методикой обучения грамоте, правописанию, чтению (12).

Работа по формированию коммуникативных способностей детей с ОНР включает следующие направления:

- создание ситуации общения ребенка со взрослыми и детьми;
- формирование коммуникативных средств общения (владение родным языком, обладание достаточным словарным запасом и грамотным связным высказыванием, эмоциональная выразительность речи);
- формирование коммуникативных навыков (знание норм общения, воспитанность);
- формирование мотива общения (желание включиться в речевой контакт);
- развитие познавательной деятельности: восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения.

Для решения поставленных задач создаются следующие педагогические условия:

1. Использование игр и упражнений в соответствии с общеобразовательными и коррекционными программами воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

2. Сочетание индивидуальных и коллективных форм организации игровой деятельности (в роли организатора - учитель-логопед).

3. Подбор игр, соответствующих тематике и задачам коррекционно-развивающего процесса.

4. Использование взаимодополняющих ролей, разнообразных ролевых позиций.

5. Обучение навыкам ведения диалога в игровых ситуациях.

Логопедические занятия могут включать в себя разнообразные формы и задания: упражнения, чтение художественных произведений, составление рассказа; сочинение историй, сюжетно-ролевые и дидактические игры (12).

По мнению Е. Л. Черкасовой, речевое взаимодействие учителя-логопеда и младших школьников на уроке является важным аспектом образовательного процесса. Формирование этого взаимодействия основывается на личностно-деятельностном подходе к обучению учащихся с общим недоразвитием речи и формированию речевого общения учащихся (39).

Автор выделяет три принципа подхода к обучению.

Первый – принцип учета онтогенеза вербально-коммуникативной деятельности в школьном возрасте. Ребенок 6-7 лет активно использует различные виды и типы общения, что обусловлено возникновением к этому возрасту таких психологических новообразований, как потребность в активной умственной деятельности, произвольность психических процессов, внутренний план действия и др. Это способствует формированию компонентов учебной деятельности, овладению учебными умениями и навыками. Именно поэтому, младший школьный возраст является сензитивным периодом для развития речевой коммуникации, которая, включаясь в учебную деятельность, постепенно

становится ведущей и играет важную роль в развитии всех психических свойств и качеств личности.

Вторым является принцип коммуникативной направленности коррекционно-развивающегося обучения, который указывает, что формируя лексические, грамматические и фонетические навыки, устно-речевые и письменные умения, необходимо обеспечивать условия для реального общения учеников как субъектов в учебном процессе, проблемный характер их обучения, стимулирование речемыслительной активности, развитие личностных качеств, усвоение способов адекватного речевого контакта.

Третий принцип ориентации на потенциальные вербально-коммуникативные возможности ребенка, а не на имеющиеся у него нарушения речи, так как представления о речевых стратегиях и тактиках младших школьников, даже с выраженным речевым недоразвитием, значительно шире и разнообразнее, чем актуальное их использование.

Как указывает Е. Л. Черкасова, для осуществления устноречевого общения необходимо развивать следующие группы умений:

1. Собственно речевые умения (умение вступать в общение; поддерживать общение с помощью мимики, жестов и т.д.; умение завершить общение; умение осуществлять определенную коммуникативную стратегию и др.)

2. Умения невербального общения (интонация, мелодичность, громкость, ритмика; кинестические жесты; символические: шрифты, схемы и др.)

3. Умения общаться в разных организационных формах: при установлении отношений, планировании совместных действий.

4. Умения общаться на разных уровнях: в паре; в группе из трех и более человек; в небольшом коллективе.

Данные умения, по мнению автора можно воспитать на уроках лингвистического цикла. На таких уроках должно присутствовать 5-7 дидактических этапов и 7-15 учебно-речевых ситуаций. К данным учебно-речевым ситуациям можно отнести приведенные ниже примеры.

На организационном моменте:

1. Этикетные речевые тактики («Здравствуйте! Рада вас всех видеть. Нас ждет сегодня интересный материал»)

2. Ситуация подготовки к смене деятельности (элементы рассуждения, инструктажа и т.д.)

3. Беседа со сказочными героями.

На этапе повторения, проверки домашнего задания:

1. Предложить вариант текста для чтения, на основе ранее пройденного материала.

2. Опрос («Расскажи, тебе понравилось на экскурсии и т.д. ?», «Как по-твоему, нужно ли ходить на экскурсии?»)

На этапе введения нового материала:

1. Коммуникативно-логические приемы (спиральный, ступенчатый пунктирный, контрастный и ассоциативный способы)

2. Индуктивный метод (прямое и косвенное объяснение материала; учебно-речевая ситуация «дефицит информации»)

3. Совместная работа учителя и детей (реплики типа: «Мы часто замечаем...», «Мы с вами думаем...» и т.д.)

4. Риторические вопросы учителя («А вы задумывались когда-нибудь (о, почему, зачем)...?!», «А знаете ли вы, что..?!) и др.

5. Учить детей строить диалоги.

На этапе закрепления полученных знаний:

1. Сформировать у младших школьников речевые образцы (коммуникативный тренажер)

2. Синтаксические конструкции.

3. Памятка Сорокоумовой Е.А., 1994г. (правила вводятся по одному, сопровождаются игровыми упражнениями)

4. Игровые упражнения: «Давайте познакомимся», «Встреча», «Розовое слово «привет», «Не плачь», «Царевна Несмеяна», «Что можно сделать для друга», «Вежливые слова», «Магазин вежливых слов», «Просто старушка» и др.

5. Игровые ситуации: «Ссора» и др.

6. Изучение текстов: «Кто обедал в птичьей столовой?», «Где снежинки?», «Зимние братья», «Волшебные льдинки», «Когда это бывает?» и др.

На этапе домашнего задания:

1. Повторять правила, перечитывать текст, прочитанный на уроке.
2. Старт для следующего урока.

На этапе подведения итога урока:

1. Речевая ситуация: говорящий-предмет речи-слушатели.
2. Установка, стимулирующая говорящего к самостоятельности в выборе цели высказывания («Какого ваше мнение о..?», «Что вы скажете по поводу...?»)

На этапе оценивания знаний и достижений учащихся, формирования самооценки:

1. Речевые модели («Ребята, давайте вместе подумаем, что в ответе Сережи заслуживает похвалы.»; «Твоя работа, Света, меня сегодня порадовала» и т.д.)
2. Прием отсроченной оценки.

Таким образом, для решения коррекционно-образовательных задач по формированию коммуникативно-речевых навыков у младших школьников с ОНР необходимо, чтобы логопедические занятия организовывались с учетом их коммуникативной направленности. Коммуникативная направленность логопедических занятий предполагает освоение детьми с ОНР позиции субъекта речевой деятельности, организацию взаимодействия учителя-логопеда и учащихся на демократической основе по принципу делового партнерства, использование деловых игр и упражнений, направленных на формирование коммуникативно-речевых умений, организацию учебно-практической деятельности.

Выводы по первой главе:

Теоретическое обоснование проблемы формирования коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи позволило сделать следующие выводы:

– коммуникативные умения это – комплекс осознанных коммуникативных действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности, позволяющий творчески использовать знания для отражения и преобразования действительности. Составляющими коммуникативных умений являются умение ориентироваться в партнерах, объективно воспринимать людей, разбираться в ситуации общения, сотрудничать в различных видах деятельности и др;

– коммуникативные умения младших школьников – это сложные и осознанные коммуникативные действия и учащиеся, помогающие правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения. Принято выделять следующие критерии сформированности коммуникативных умений младших школьников: степень владения средствами коммуникации в процессе общения, умение анализировать свою коммуникативную деятельность и осваивать новые формы общения; мотивированность общения, сформированность коммуникативных знаний и умений; осознанность прав и обязанностей человека как участника общения, понимание двухканальности процесса общения, умение ясно выражать мысли и чувства, способность к рефлексии и эмпатии;

– у детей с общим недоразвитием речи коммуникативные умения формируются иначе, чем у детей с нормальным речевым развитием. У младших школьников с ОНР отмечается низкая коммуникативная направленность речи, низкая потребность в общении, не сформированность способов коммуникации, отсутствие заинтересованности в контактах и др. Недостатки общения младших школьников с ОНР неоднородны по

выраженности, зависят от речевой патологии, от личностных особенностей самого ребенка;

– в настоящее время возникает необходимость поиска и внедрения в практику работы логопедов в школе оптимальных методических систем профилактики и коррекции речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи уже с первого года обучения, в том числе данная работа должна иметь коммуникативную направленность. Важнейшим условием усвоения детьми с ОНР языковых закономерностей родного языка является формирование на логопедических занятиях учебно-практической деятельности;

– формирование речевого взаимодействия учителя-логопеда и младших школьников основывается на личностно-деятельностном подходе к обучению учащихся с общим недоразвитием речи и формированию речевого общения учащихся;

– для решения коррекционно-образовательных задач по формированию коммуникативно-речевых навыков у младших школьников с ОНР необходимо, чтобы логопедические занятия организовывались с учетом их коммуникативной направленности;

– коммуникативная направленность логопедических занятий предполагает освоение детьми с ОНР позиции субъекта речевой деятельности, организацию взаимодействия учителя-логопеда и учащихся на демократической основе по принципу делового партнерства, использование деловых игр и упражнений, направленных на формирование коммуникативно-речевых умений, организацию учебно-практической деятельности.

ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИЯ И СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Изучение состояния коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи

Целью констатирующего этапа исследования было выявление особенностей коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.

На констатирующем этапе решались следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников.
2. Проанализировать особенности коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.

Базой нашего исследования было Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 49» г. Белгорода. В исследовании приняли участие учащиеся 1 класса с общим недоразвитием речи, число испытуемых составило 12 человек, они составили экспериментальную группу. Также принимали участие ученики 1 класса без нарушений речи, 12 человек – контрольная группа (см. приложение 1).

Для наблюдения за проявлениями коммуникативных умений у детей использовали «Карту наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей» М.А. Никифоровой и А.М. Щетининой (см. приложение 2).

Учитель начальных классов оказал помощь при заполнении карты наблюдений. Обработка результатов осуществлялась следующим образом: подсчитывалась общая сумма баллов по всем показателям, давался вывод об уровне развития коммуникативных умений ребенка:

116-145 баллов - очень высокий

87-115 баллов – высокий

58-86 баллов – средний

29-57 баллов – низкий (41).

В процессе тестирования осуществлялось:

- изучение сформированности кооперации взаимодействия по методике Цукермана Г.А. «Рукавички» (38);

- выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) (методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман и др.) (38);

- выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (задание «Дорога к дому» - модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель») (10);

- выявление развития познавательных интересов и инициативы школьника, коммуникативное действие – умение задавать вопрос (проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка») (8).

Изучение сформированности кооперации взаимодействия по методике Цукермана Г.А. «Рукавички».

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием детей, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одной картинке рукавичек и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Ребенок может самостоятельно придумать узор, но сначала детям надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара детей получает картинку с изображением рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей (см. приложение 3).

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

Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Метод оценивания: индивидуальные беседы с детьми.

Описание задания: ученику дают по очереди текст трех заданий и задают вопросы (см. приложение 4).

Задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»).

Цель: выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Метод оценивания: наблюдение за совместной деятельностью детей в парах и анализ результата.

Описание задания: двух учеников усаживают друг напротив друга за парту, перегороденную экраном (ширмой). Одному ребенку дают карточку с линией, изображающей путь к дому, другому — карточку с ориентирами-точками.

Первый ученик рассказывает, как надо идти к дому. Второй проводит линию — дорогу к дому — по его инструкции.

Ученику разрешается задавать вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются местами, намечая новую дорогу к дому (см. приложение 5).

Проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка».

Цель: выявление развития познавательных интересов и инициативы школьника, коммуникативное действие – умение задавать вопрос.

Метод оценивания: чтение незаконченной сказки в индивидуальном обследовании.

Описание задания: ученику читают незнакомую ему сказку и на самом интересном моменте прекращают чтение. Учитель на несколько секунд прерывает чтение. Если ученик молчит и ему не интересно продолжение чтения сказки, учитель задает ему вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?» (см. приложение 6).

Результаты наблюдения за проявлением коммуникативных умений младших школьников представлены в табл. 2.1 и рис.2.1. Пример карты наблюдений за проявлениями коммуникативных умений у младших школьников представлен в приложении 7.

Таблица 2.1

Сравнительные результаты наблюдений за проявлениями коммуникативных умений у младших школьников экспериментальной и контрольной группы

№	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Имя	Возраст	Уровень	Имя	Возраст	Уровень
1	Алена Г.	35	Низкий	Анна Б.		Средний
2	Виктор М.	56	Низкий	Варвара И.	118	Очень высокий
3	Елена Г.	38	Низкий	Глеб Т.	75	Средний
4	Игорь В.	58	Средний	Диана Г.	95	Высокий
5	Карина В.	45	Низкий	Дмитрий В.	79	Средний
6	Леонид Ш.	42	Низкий	Елена Р.	90	Высокий
7	Марина В.	29	Низкий	Ирина Л.	93	Высокий
8	Наталья М.	62	Средний	Кирилл Д.	80	Средний
9	Олег А.	36	Низкий	Никита Л.	81	Средний
10	Петр Б.	68	Средний	Ольга У.	66	Средний
11	Роман Е.	44	Низкий	Павел И.	82	Средний
12	Ярослав Ю.	65	Средний	Яна К.	69	Средний

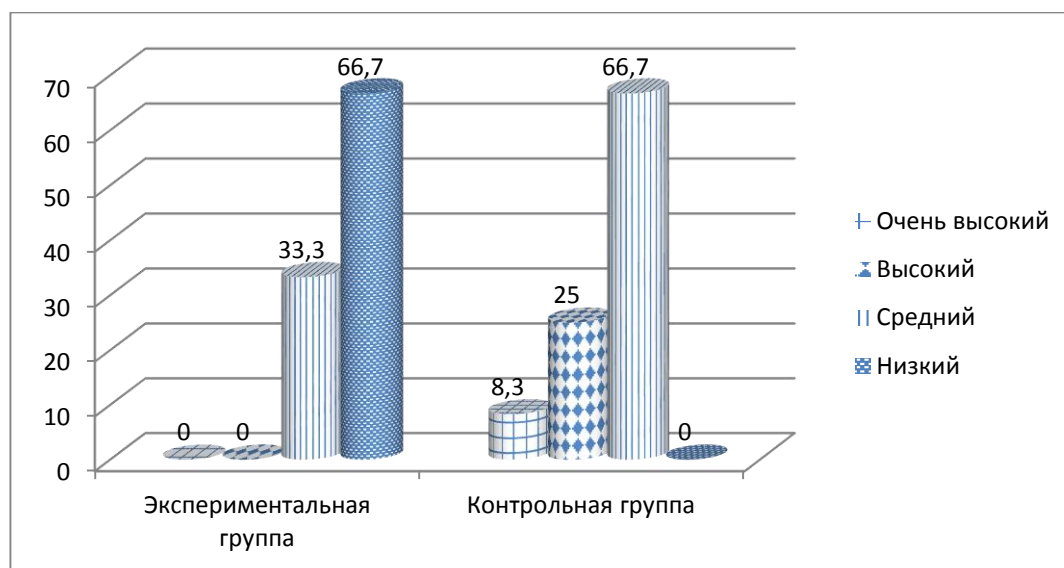


Рис.2.1 Сравнительные результаты наблюдения за проявлениями коммуникативных умений у младших школьников экспериментальной и контрольной группы

Из таблицы следует, что у детей с ОНР были характерными средний и низкий уровни. Так, для 66,7% учеников характерным был низкий уровень, для 33,3% - средний уровень.

У младших школьников контрольной группы отмечались очень высокий, высокий и средний уровни, отсутствовал низкий уровень. Так, для большинства учащихся характерным являлся средний уровень, который составил 66,7%, высокий уровень – 25%, 8,3% учеников имели очень высокий уровень развития коммуникативных умений.

У детей экспериментальной группы, по сравнению с учащимися контрольной группы, редко проявлялись следующие коммуникативные качества: сострадание, сопереживание вместе с собеседником, понимание интереса и желаний партнера, умение выслушать одноклассника, выражение положительных чувств к другим, уход от конфликта, открытая демонстрация отношения к своему собеседнику, искренность высказываний, открытость к общению, отстаивание своей позиции и др.

Результаты тестирования представили в табл. 2.2-2.5 и рис. 2.2-2.5.

Таблица 2.2

Сравнительный анализ результатов изучения сформированности кооперации взаимодействия по методике Г.А. Цукермана «Рукавички»

№	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	1	Алена Г.	Низкий	Анна Б.
2	Виктор М.	Низкий	Варвара И.	Высокий
3	Елена Г.	Низкий	Глеб Т.	Средний
4	Игорь В.	Средний	Диана Г.	Высокий
5	Карина В.	Низкий	Дмитрий В.	Средний
6	Леонид Ш.	Средний	Елена Р.	Высокий
7	Марина В.	Низкий	Ирина Л.	Высокий
8	Наталья М.	Средний	Кирилл Д.	Средний
9	Олег А.	Низкий	Никита Л.	Средний
10	Петр Б.	Средний	Ольга У.	Средний
11	Роман Е.	Низкий	Павел И.	Высокий
12	Ярослав Ю.	Средний	Яна К.	Средний

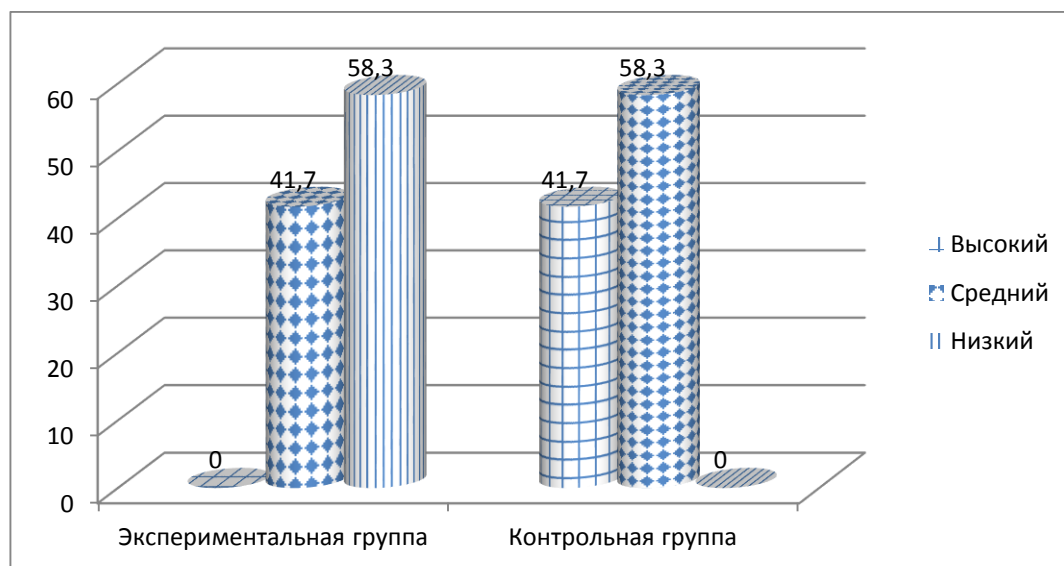


Рис.2.2 Сравнительный анализ результатов изучения сформированности кооперации взаимодействия

В результате проведенного анализа выяснили, что 41,7% младших школьников с ОНР имели средний уровень сформированности кооперации взаимодействия, у рукавичек сходство было частичным, т.е. отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадали, но имелись и заметные различия, дети старались договариваться. У 58,3% детей отмечен низкий уровень, у этих детей в узорах явно преобладали отличия или вовсе не было сходства, дети не пытались договориться, но каждый настаивал на своем.

У 41,7% учащихся контрольной группы был отмечен высокий уровень сформированности кооперации взаимодействия, у них картинки с рукавичками, украшены похожими узорами или и вовсе, скопированы друг у друга, учащиеся вместе обдумывали разные варианты узора, приходили к единому мнению относительно способа раскрашивания рукавичек, вместе решали свои действия и координировали их, следили за выполнением совместного задания. Для 58,3% учеников был характерным средний уровень, было отмечено частичное сходство рукавичек, отдельные признаки (цвет, форма деталей) совпадали, но имелись заметные различия.

Отметим, что для учащихся экспериментальной группы, по сравнению с учениками контрольной группы, были характерны следующие показатели:

- низкая продуктивность совместной деятельности;
- неумение детей договариваться, приходить к общему решению, отсутствие умения убеждать, аргументировать и т. д.;
- отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности;
- отсутствие взаимопомощь по ходу рисования;
- низкая эмоциональная окрашенность к совместной деятельности: отсутствие заинтересованности, игнорирование друг друга, ссоры.

Таблица 2.3

Сравнительный анализ результатов изучения сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)
(методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман и др.)

№	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Имя	Уровень	Имя	Уровень
1	Алена Г.	Низкий	Анна Б.	Средний
2	Виктор М.	Низкий	Варвара И.	Средний
3	Елена Г.	Низкий	Глеб Т.	Средний
4	Игорь В.	Средний	Диана Г.	Высокий
5	Карина В.	Низкий	Дмитрий В.	Средний
6	Леонид Ш.	Средний	Елена Р.	Высокий
7	Марина В.	Низкий	Ирина Л.	Высокий
8	Наталья М.	Средний	Кирилл Д.	Средний
9	Олег А.	Низкий	Никита Л.	Средний
10	Петр Б.	Низкий	Ольга У.	Средний
11	Роман Е.	Низкий	Павел И.	Высокий
12	Ярослав Ю.	Средний	Яна К.	Низкий

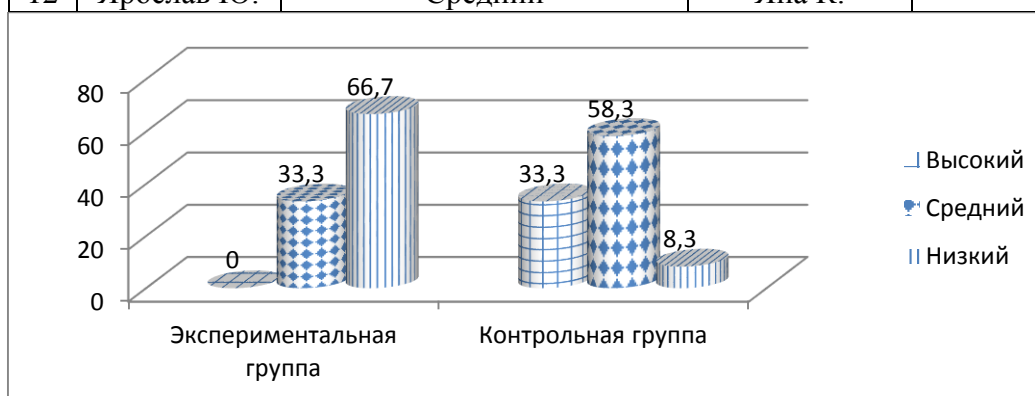


Рис.2.3 Сравнительный анализ результатов изучения сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера)

Выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника показало, что у 33,3% учеников с ОНР отмечался средний уровень,

у этих детей ответы были частично правильные, они понимали, что можно по-разному относиться той или иной ситуации, понимали, что разные мнения имеют место быть, но при этом, учащиеся не смогли объяснить свои ответы. У 66,7% детей - низкий уровень, тут учащиеся не понимали, что можно по-разному оценить предмет, либо ситуации, исходя из этого, не понимали, что может существовать несколько точек зрения, а так же дети думали, что их мнение единственно правильное.

В контрольной группе отмечались следующие результаты: высокий уровень составил 33,3% учащихся, которые демонстрировали понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывали различие позиции персонажей и могли высказать и обосновать свое мнение. Для 58,3% характерен средний уровень, дети давали частично правильные ответы, понимали, что можно по разному подойти к оценке разных ситуаций, им было сложно объяснить свои ответы. У 8,3% учащихся был отмечен не высокий уровень, ребенок не понимал возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета, исключал возможность разных точек зрения, принимал сторону одного из персонажей, считая другую позицию неправильной.

Младшие школьники экспериментальной группы, по сравнению с контрольной группой, затруднялись в понимании разных ситуаций, не пользовались возможностью разных обоснований для оценки одного и того же предмета, не учитывали разные мнения и умения объяснить свое собственное, а также характерен не учет разных потребностей и интересов.

Таблица 2.4

Сравнительный анализ результатов изучения сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий

деятельности (задание «Дорога к дому» - модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»)

№	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Имя	Уровень	Имя	Уровень
1	Алена Г.	Низкий	Анна Б.	Низкий
2	Виктор М.	Низкий	Варвара И.	Средний
3	Елена Г.	Низкий	Глеб Т.	Средний
4	Игорь В.	Средний	Диана Г.	Высокий
5	Карина В.	Низкий	Дмитрий В.	Средний
6	Леонид Ш.	Низкий	Елена Р.	Средний
7	Марина В.	Низкий	Ирина Л.	Средний
8	Наталья М.	Низкий	Кирилл Д.	Средний
9	Олег А.	Низкий	Никита Л.	Средний
10	Петр Б.	Низкий	Ольга У.	Средний
11	Роман Е.	Низкий	Павел И.	Средний
12	Ярослав Ю.	Средний	Яна К.	Низкий

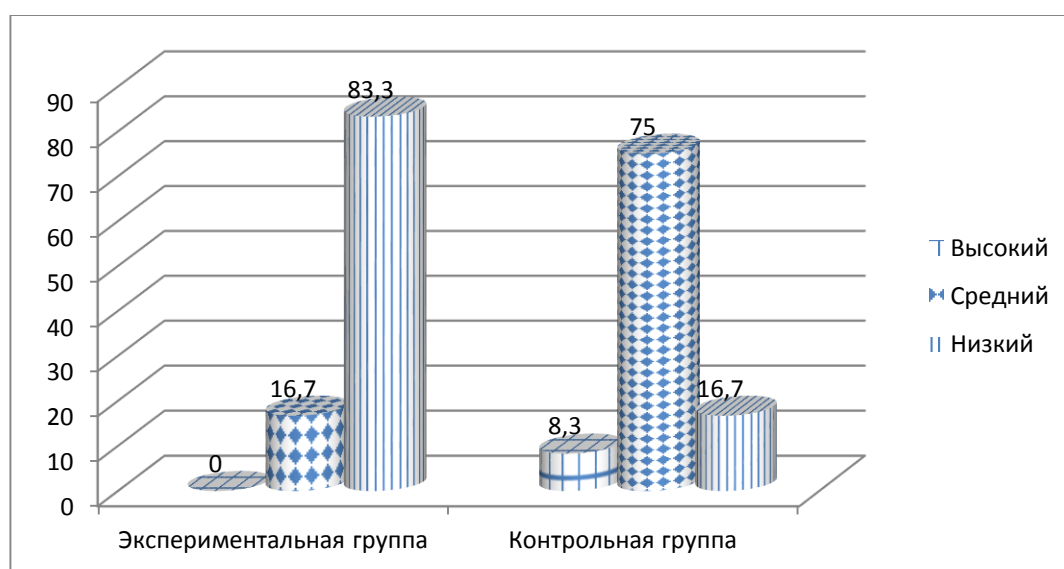


Рис.2.4 Сравнительный анализ результатов изучения сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности

Согласно проведенному исследованию, у 16,7% учеников экспериментальной группы был отмечен средний уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности, отмечалось небольшое сходство узоров с ранее увиденными образцами, указания отражали часть необходимых ориентиров, вопросы и ответы

формулировали расплывчато, достигалось частичное взаимопонимание. У 83,3% детей был отмечен низкий уровень, у них узоры не построены или непохожи на образцы, указания не содержали необходимых ориентиров, формулировались непонятно, вопросы не задавались или они были непонятны для напарника.

Для 8,3% учащихся контрольной группы характерным был высокий уровень, здесь узоры соответствовали образцам, в процессе активного диалога достигалось взаимопонимание, был обмен точной информацией для рисования узоров, в частности были указаны цифры рядов и столбцов точек, через которые пролегла дорога, в конце по собственной инициативе сравнивали результат с образцом. Для большинства учеников был характерен средний уровень, который составил 75%, у детей отмечалось незначительное сходство, указания помогали ориентироваться на рисунке, вопросы и ответы формулировались расплывчато, взаимопонимание было частичное. У 16,7% учеников отмечен низкий уровень, дети строили непохожие на образцы узоры, указания не содержали нужных ориентиров, вопросы формулировались непонятно.

В сравнении с учащимися без речевых нарушений, младшие школьники с общим недоразвитием речи имели следующие особенности в передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности:

- непродуктивность совместной деятельности (низкая степень сходства нарисованных дорожек с образцами);
- низкий уровень способностей строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет (неточное, непоследовательное и неполное указание ориентиров траектории дороги);
- неумение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- взаимодействие друг с другом в силу необходимости.

Таблица 2.5

Сравнительный анализ результатов изучения развития познавательных интересов и инициативы школьника, коммуникативное действие – умение задавать вопрос («Незавершенная сказка»)

№	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
1	Алена Г.	Низкий	Анна Б.	Низкий
2	Виктор М.	Низкий	Варвара И.	Средний
3	Елена Г.	Низкий	Глеб Т.	Средний
4	Игорь В.	Низкий	Диана Г.	Средний
5	Карина В.	Низкий	Дмитрий В.	Низкий
6	Леонид Ш.	Низкий	Елена Р.	Средний
7	Марина В.	Низкий	Ирина Л.	Средний
8	Наталья М.	Низкий	Кирилл Д.	Низкий
9	Олег А.	Низкий	Никита Л.	Средний
10	Петр Б.	Низкий	Ольга У.	Средний
11	Роман Е.	Низкий	Павел И.	Средний
12	Ярослав Ю.	Низкий	Яна К.	Низкий

Исходя из полученных данных, делаем вывод, что для 100% учащихся с общим недоразвитием речи характерным был низкий уровень развития познавательных интересов и инициативы школьника, отмечалось неумение задавать вопрос.

У 66,7% учащихся без нарушений речи отмечался средний уровень, у этих детей был заметен ярко выраженный интерес к сказке, но желание прочитать учителем концовку отсутствовала, после вопроса взрослого интересовались, концовкой сказки, внимательно слушая учителя. Для 33,3% учеников был характерен низкий уровень, дети не проявляли интереса к чтению сказки, не задавали вопросов.

Сравнительный анализ результатов в экспериментальной и контрольной группе позволил выделить характерные черты учащихся с общим недоразвитием речи:

- незаинтересованность к сказке и безынициативность, с целью, чтобы учитель дочитал сказку до конца;
- неадекватность высказываний, направленных на то, чтобы инициировать взрослого продолжить чтение сказки.

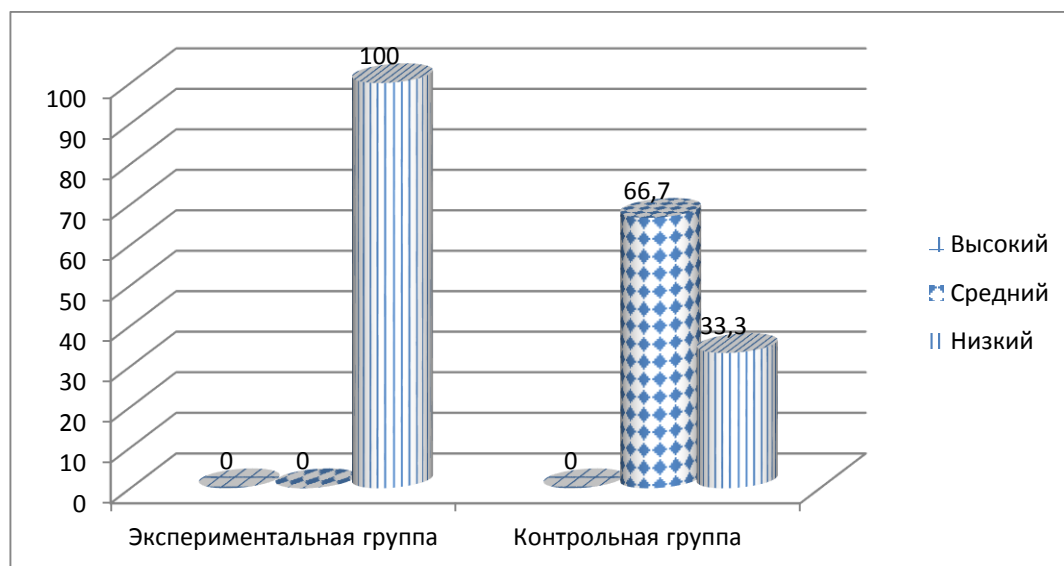


Рис.2.5 Сравнительный анализ результатов изучения развития познавательных интересов и инициативы школьника, коммуникативное действие – умение задавать вопрос

Обобщение результатов по выделенным направлениям в экспериментальной и контрольной группе представлено в табл. 2.6.

Таблица 2.6

Сравнительный анализ результатов исследования коммуникативных умений младших школьников экспериментальной и контрольной группы по направлениям

Направления диагностики	Очень высокий		Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Наблюдение	0%	8,3%	0%	25%	33,3%	66,7%	66,7%	0%
Изучение сформированности кооперации взаимодействия по методике Цукермана Г.А. «Рукавички»	-	-	0%	41,7%	41,7%	58,3%	58,3%	0%
Выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера) (методика «Кто прав?» Г.А. Цукерман и др.)	-	-	0%	33,3%	33,3%	58,3%	66,7%	8,3%

Выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности (задание «Дорога к дому» - модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»)	-	-	0%	8,3%	16,7%	75%	83,3%	16,7%
Выявление развития познавательных интересов и инициативы школьника, коммуникативное действие – умение задавать вопрос (проба на познавательную инициативу «Незавершенная сказка»)	-	-	0%	0%	0%	66,7%	100%	33,3%

Результаты исследования позволили сделать вывод о том, что по всем направлениям уровень сформированности коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи значительно уступает уровню развития учеников без нарушений речи. Несмотря на это мы видим, что были задания, с которыми возникли трудности у обеих групп учащихся, например, наиболее сложным оказалось задание на выявление умения задавать вопрос. Процентное соотношение уровней в экспериментальной и контрольной группе указывает на то, что и дети с ОНР, и учащиеся без нарушений речи испытывают затруднения в коммуникативно-речевой деятельности, лишь первый имеют особенности коммуникативных умения, которые обусловлены речевым недоразвитием.

Таким образом, по сравнению с учащимися без речевых нарушений, дети, имеющие общее недоразвитие речи, испытывают значительные затруднения при выполнении диагностических заданий, в результате выполнения которых были отмечены особенности кооперации взаимодействия, учета позиции собеседника, трудности по передаче информации, развития интересов школьника, умения задавать вопросы. Исследованием установлены особенности коммуникативных

умений младших школьников с ОНР, а именно низкий уровень продуктивности совместной работы, неумение детей сплоченно работать друг с другом, совместно находить решение данной работы, отсутствие умения убеждать, аргументировать, отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности, отсутствие заинтересованности, игнорирование друг друга, неумение задавать вопросы и др.

2.2. Методические рекомендации по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи

На основе анализа научно – методической литературы и результатов диагностического этапа исследования мы разработали методологические рекомендации по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками. При разработке методических рекомендаций мы ориентировались на работы Л. И. Уманской, Е. Л. Черкасовой, М. А. Никифоровой, А. М. Щетининой, Г. А. Цукермана, Ю. Ф. Гаркуши, В. В. Коржевиной, Н. К. Усольцевой, О. П. Елисеевой и др.

В логопедической работе по формированию коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием можно использовать интерактивные формы организации совместной деятельности, несущие коммуникативную функцию (Л.И. Уманский).

1. Совместно-индивидуальная деятельность. Каждый делает свою часть работы не завися от других и «вписывается» в общий проект. Участник должен подготовить «разогревающую» функцию, предназначенную для детей с невысоким уровнем речевых умений или от рождения не умеющие строить диалог. Формирование осознания у ребенка личностного отношения к достижению совместной цели.

2. Совместно-последовательная деятельность. Каждый участник выполняет совместную задачу. Главной задачей является создать условие для совместного

кооперирования со своим напарником в выполнении общего задания. Происходит формирование в осознании того, что индивидуальная работа одного участника группы зависит от качества работы предыдущего. Исходя из этого вырабатывается обязательность у ученика за работу, выполненную совместно с другими.

3. Совместно-взаимодействующая деятельность.

Взаимодействие участника предполагающее работу в группе, в тандеме со всеми остальными. Образуется условия для понимания плана экуменизма, запрашивающий не низкого уровня развития коммуникативных умений (35).

Совместно с руководителем были выявлены направления коррекционной работы по развитию речевых умений младших школьников с общим недоразвитием речи на логопедических занятиях:

1. Развитие мотивации общения.
2. Формирование вербальных средств общения.
3. Формирование когнитивного параметра общения.
4. Формирование поведенческого параметра общения.
5. Формирование эмотивного параметра общения.

В соответствии с выделенными направлениями коррекционно-развивающей работы нами был создан банк игр и упражнений. Так же мы определили 2 этапа работы: подготовительный и основной.

В табл. 2.7. дается описание содержательного аспекта логопедической работы по формированию коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи.

Таблица 2.7

Формирование коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи

Этапы	Направления	Задачи	Игры и упражнения
Подготовительный	Развитие мотивации общения	Учить детей вступать в контакт со сверстниками.	«Поговори с другом» «Рукавички» «О чём можно спросить при встрече?» «Познакомимся поближе» «В класс пришел новый мальчик» «Подарки»
	Формирование вербальных средств общения	Учить детей владеть родным языком, обладать достаточным словарным запасом и грамотным связным высказыванием	«Кто больше?» «Невпопад» «Снежный ком» «Чудесный мешочек» «Ищу ответ в вопросе» «Рассказ по образцу (с опорами и без них)» «Отгадай задание» «Исправь Незнайку» «Приведи пример»
Основной	Формирование когнитивного параметра общения	Обучать детей проявлять интерес к общению; отстаивать свою точку зрения, грамотно пользоваться речью, поддерживать одноклассников, слушать их советы; умение поддержать беседу.	«Диалог» «Можно – нельзя» «Позвони другу» Игры-ситуации «Пресс-конференция» «Давайте думать вместе» «Ошибка» «Похожи – непохожи»
	Формирование поведенческого параметра общения	Учить детей быть интересным и доброжелательным по отношению к одноклассникам, быть самостоятельным в принятии решений, способность разнопланово высказать свое отношение к ситуации, понимать как вести себя в коллективе.	«Саша – Наташа – Юля» «Зрители и актеры» «Разговор через стекло» Покажите нам» «Сумей отказаться»

	Формирование эмотивного параметра общения	Учить детей анализировать свое эмоциональное состояние и адекватно держаться в стрессовых ситуациях, не повышать голос и осознанно воспринимать ситуацию конфликта.	«Какой ты?» Этюд с содержанием проблемной ситуации «Смеяться разрешается?» «Разыгрывание ситуаций»
--	--	---	--

На подготовительном этапе является важным развивать мотивацию общения ребенка с другими детьми и формировать вербальные средства общения, а именно умение владеть родным языком. Для создания ситуации общения ребенка с другими детьми предлагается ряд заданий и упражнение: «Поговори с другом», «Рукавички», «О чём можно спросить при встрече?», «Познакомимся поближе», «В класс пришел новый мальчик», «Подарки». Например, игра «Поговори с другом», цель которого формировать навыки общения детей, обсуждающих совместную тему с одноклассником. После совместной дискуссии в классе учитель-логопед призывает учащихся сесть по двое и продолжить дискуссию с одноклассником, или прийти к общему выводу, или вернуться к ранее выбранному в классе выводу, по теме занятия. Для формирования речевых средств общения (владение родным языком, обладание достаточным словарным запасом и грамотным связным высказыванием) рекомендуется использовать целый ряд заданий: «Кто больше?», «Невпопад», «Снежный ком», «Чудесный мешочек», «Ищу ответ в вопросе», «Рассказ по образцу», «Отгадай задание», «Исправь Незнайку», «Приведи пример». Примером служит задание «Приведи пример», целью которого заключается в развитии умения доказывать факт примером. Здесь педагог рассказывает о фактах, объединяющие общую цель. Например, «Школьники – будущие студенты» или «Собака – верный друг». Ученику нужно доказать данную истину. Можно предложить для обсуждения пословицу (см. приложение 8).

На основном этапе мы определили три параметра, отражающих структуру коммуникативных умений младших школьников с ОНР: когнитивный, поведенческий, эмотивный, выделив характеристики каждого из них. Для формирования когнитивного параметра можно предложить следующие задания: «Диалог», «Можно – нельзя», «Позвони другу», игры-ситуации, «Пресс-конференция», «Давайте думать вместе», «Ошибка», «Похожи – непохожи». Например, для формирования навыка отстаивания своих интересов используется упражнение «Диалог», где двум участникам необходимо разыграть ситуацию, в которой один должен убеждать, а другой отказываться. Например, один просит другого прийти к нему вечером, чтобы помочь разобрать задачу. Упражнение выполняется в течение определенного времени или до тех пор, пока один из участников не сдастся.

Формирование поведенческого параметра осуществляется с помощью следующих упражнений: «Саша. Ксюша. Юля», «Зрители и актеры», «Поговорим через стекло», «Покажите нам», «Сумей отказаться». Например, для формирования умения обращаться друг к другу по имени, располагать к себе применяется упражнение «Саша. Ксюша. Юля»: учитель ставит детей кругом. Логопед берет мяч. Учитель, дает старт игре, называя имена детей, бросая мяч названному ученику: «Саша. Ксюша. Юля». Крайний ребенок называет имена новых участников игры.

Формирование эмотивного параметра происходит путем применения таких заданий: «Какой ты?», этюд с содержанием проблемной ситуации «Смеяться разрешается?», «Разыгрывание ситуаций». Упражнение «Разыгрывание ситуаций» имеет цель развивать коммуникативные навыки и умение без насилия разрешать конфликты, готовность идти друг другу навстречу. Детям предлагаются картинки, на которых изображены различные ситуации агрессивного поведения, затем распределяются роли между детьми и проигрываются ситуации, в которых дети сами выбирают наиболее подходящее решение для разрешения конфликта (см. приложение 9).

Приведем примеры заданий для формирования коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи, используемых на логопедических занятиях, с учетом форм организации совместной деятельности, несущих коммуникативную функцию.

Например, совместно-индивидуальная деятельность может реализовываться следующим образом:

- создавать на логопедических занятиях коммуникативно-речевые ситуации, например, один ребенок – придумывает слова для своей роли, второй – придумывает слова для второй роли, третий предлагает атрибуты, четвертый – помогает в жестах и жестикуляции, учитывая ситуацию общения. Конечный продукт – проигрывание коммуникативно-речевой ситуации;
- учащимся предлагается сюжетная картинка по определенной теме («Семья», «Новый год», «Первое сентября» и др.), задача детей выполнить часть общего задания: придумать диалог по данной картинке. Один ученик – придумывает слова мамы, другой – слова папы, третий – девочки, четвертый – бабушки и т.д. В конце учащиеся представляют общий диалог;
- ученикам, разделенным по подгруппам (2-3 человека), дается прослушать диалоги, задача каждого ученика каждой группы: 1) придумать тему диалога; 2) выписать вежливые слова, которые встречаются в диалоге; 3) определить количество детей, дать им имена. Выслушиваются мнения всех подгрупп.

Совместно-последовательная деятельность осуществляется путем:

- создания коммуникативно-речевой ситуации по предлагаемой теме («Телефонный звонок в поликлинику», «Звонок маме (папе)», «День рождения» и т.п.): двое проигрывают ситуацию, третий – указывает на плюсы, четвертый – указывает на минусы выступления и т.д.;
- изготовления открытки другу: один придумывает пожелание, второй вырезает открытку, третий рисует картинку, четвертый приклеивает

пожелание. Дети представляют свою открытку, рассказывают о последовательности своих действий.

Совместно-взаимодействующая деятельность реализуется посредством:

- создания стенгазеты «Наши достижения»: выбор темы стенгазеты, обсуждение текста, подбор фотографий, рисунков, распределение и укрепление вышеперечисленного, подбор лозунгов;
- создания коммуникативно-речевой ситуации по предлагаемой теме («Телефонный звонок в поликлинику», «Звонок маме (папе)», «День рождения» и т.п.): обсуждение ролей, придумывании реплик, проигрывание ситуации, анализ ситуации;
- собирание мозаики: обсуждение места элементов мозаики, учет мнения товарища, прислушивание к сверстникам, решение конфликтных ситуаций.

Выводы по второй главе:

Проведенное нами исследование продемонстрировало, что для большинства младших школьников с ОНР характерным явился низкий уровень (66,7%) сформированности коммуникативных умений, у детей без речевых нарушений преобладал средний уровень (66,7%). Отмечены особенности в проявлении коммуникативных качеств у детей экспериментальной группы: неправильное восприятие надобностей и желаний других учеников, не умение слышать других, не проявления симпатии, неискренность высказываний, закрытость в общении. Уровень сформированности кооперации взаимодействия отличался у учащихся экспериментальной и контрольной группы. Так, для первых был характерен низкий уровень, для вторых – средний. Изучение сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника показало, что для большего числа учащихся с ОНР характерен низкий уровень, для детей без нарушений речи – средний и высокий уровни. Уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности у детей с недоразвитием речи был низким, у детей без речевой патологии –

средний. Для ста процентов младших школьников с общим недоразвитием речи характерным был не высокий уровень развития познавательных интересов и инициативы школьника, отмечалось неумение задавать вопросы, для учеников без речевых нарушений – средний.

Нами были разработаны методические рекомендации по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Определены направления коррекционной и развивающей работы, предложены этапы – подготовительный и основной, сформирован с учетом направлений, банк игр и упражнений, которые можно использовать на логопедических занятиях. Так же определили необходимость использовать интерактивные формы организации совместной деятельности. Целенаправленная и систематическая реализация указанных направлений с использованием предложенных игр и упражнений, на наш взгляд обеспечит коммуникативную направленность логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи и будет способствовать более эффективному формированию у них коммуникативных умений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведя теоретический анализ проблемы формирования коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи, мы сделали следующие выводы:

- формирования коммуникативных умений личности рассматриваются в трудах в различных аспектах, в том числе в психолого-педагогическом. Коммуникативные умения – личностные качества, необходимые человеку для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые проявляются в осознанных коммуникативных действиях учащихся и в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника;

- коммуникативные умения применительно к младшему школьному возрасту – это освоенные детьми способы выполнения действий в процессе общения, зависящие от сформированности у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации и обеспечивающие им условия для личностного развития, социальной адаптации, самостоятельной коммуникативной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений;

- начало учебного процесса должно строиться как обучение навыкам учебного сотрудничества. Авторы выделяют показатели сформированности коммуникативных умений младших школьников: ученик понимает необходимость, важность общения в жизни, проявляет осознанный интерес к нему как к процессу межличностного взаимодействия; ученик активен, самостоятелен как субъект в процессе общения, он общается в полную меру своих возможностей для решения коммуникативных задач и др.;

- у младших школьников с общим недоразвитием речи наблюдается низкая коммуникативная направленность речи, снижена потребность в общении, не сформированы способы коммуникации, отсутствуют заинтересованность в

контактах, способность к сотрудничеству, наблюдаются неумение ориентироваться в ситуациях общения.

Нами было проведено экспериментальное изучение коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи, которое позволило сделать вывод о низком уровне сформированности коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием речи, а также выделить особенности коммуникативных умений учащихся данной категории. Проведенное нами исследование продемонстрировало, что для большинства младших школьников с ОНР характерным явился низкий уровень (66,7%) сформированности коммуникативных умений, у детей без речевых нарушений преобладал средний уровень (66,7%). Отмечены особенности в проявлении коммуникативных качеств у детей экспериментальной группы: непонимание потребностей и желаний другого, не расположенность слушать партнера, отсутствие проявления симпатии, неискренность высказываний, закрытость в общении.

Уровень сформированности кооперации взаимодействия отличался у учащихся экспериментальной и контрольной группы. Так, для первых был характерен низкий уровень, для вторых – средний. Изучение сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника показало, что для большего числа учащихся с ОНР характерен низкий уровень, для детей без нарушений речи – средний и высокий уровни. Уровень сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности у детей с недоразвитием речи был низким, у детей без речевой патологии – средний. Для 100% учащихся с ОНР характерным был низкий уровень развития познавательных интересов и инициативы школьника, отмечалось неумение задавать вопросы, для учеников без речевых нарушений – средний.

Нами были разработаны методические рекомендации по реализации коммуникативной направленности логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Определены направления коррекционно-развивающей работы, предложены этапы – подготовительный и основной, сформирован с учетом направлений, банк игр и упражнений, которые

можно использовать на логопедических занятиях. Так же определили необходимость использовать интерактивные формы организации совместной деятельности. Целенаправленная и систематическая реализация указанных направлений с использованием предложенных игр и упражнений, на наш взгляд обеспечит коммуникативную направленность логопедических занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи и будет способствовать более эффективному формированию у них коммуникативных умений.

Для младших школьников с общим недоразвитием речи редко проявляющимися коммуникативными умениями являются: сочувствие, сопереживание собеседнику, понимание потребностей и желаний другого, расположенность слушать партнера, выражение симпатии, уход от конфликта, проявление выраженного интереса к собеседнику, открытая демонстрация отношения к своему собеседнику, искренность высказываний, открытость к общению, отстаивание своей позиции и др. По сравнению с учениками с нормой речевого развития, дети с общим недоразвитием речи имели следующие особенности: низкая продуктивность совместной деятельности; неумение детей договариваться, приходить к общему решению, отсутствие умения убеждать, аргументировать и т. д.; отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности; отсутствие взаимопомощи по ходу рисования; низкая эмоциональная окрашенность к совместной деятельности: отсутствие заинтересованности, игнорирование друг друга, ссоры.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи затруднялись в понимании возможности различных позиций, возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, не учитывали разные мнения и умения обосновать собственное, а также характерен не учет разных потребностей и интересов. Так же, имели непродуктивность совместной деятельности; низкий уровень способностей строить понятные для партнера высказывания, неумение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности; отсутствие взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи; взаимодействие друг с другом в силу необходимости.

Уровень развития познавательных интересов и инициативы школьника, умение задавать вопрос оказался у детей с ОНР низким.

В логопедической работе по формированию коммуникативных умений младших школьников с общим недоразвитием рекомендуем использовать интерактивные формы организации совместной деятельности, несущие коммуникативную функцию: совместно-индивидуальную деятельность, совместно-последовательную деятельность, совместно-взаимодействующую деятельность.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г.М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений [Текст]/ Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 363 с.
2. Артамонова, С.В. Психолого-педагогические исследования влияния коммуникативных особенностей детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи на качество ее коррекции/ Социально-гуманитарные проблемы современности: сб. науч. тр-ов [Текст]/ С.В. Артамонова// ред. кол. А.П. Германович и др. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2007. – С.55-57.
3. Асмолов, А.Г. Как проектировать ситуацию общения младших школьников с нарушением речи: от действия к мысли[Текст]/ Асмолов А.Г. М.: Просвещение, 2011. – 167 с.
4. Асмолов, А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий [Текст] / Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.В., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 159 с.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Национальное образование, 2015. – 290 с.
6. Гамзатова, Д.А. Формирование коммуникативной компетентности младших школьников в процессе развития речевой культуры [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2013. – 208 с.
7. Гаркуша, Ю.Ф. Особенности общения детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи [Текст]/Ю.Ф. Гаркуша, В.В. Коржевина// Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – М., 2001. – С. 84-100.
8. Грибова, О.Е. Проблемы реализации коммуникативного подхода в обучении детей с тяжелой речевой патологией [Текст] // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –2002. –№ 2. –С. 12-18

9. Гришанова, И.А. Дидактическая концепция формирования коммуникативной успешности младших школьников [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2010. – 307 с
10. Диагностика коммуникативных УУД [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.google.com/document/d/1ZCAGegedsz5azeWBrDvpQmE5ra5emM6kdreeVHvru3A/edit>
11. Дзюба, О.В. Развитие коммуникативной компетентности дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]/О.В. Дзюба: Автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.07. – М., 2009. – 20 с.
12. Елисеев, О.П. Потребность в общении младших школьников с общим недоразвитием речи [Текст]/О.П. Елисеев. – СПб., 2003. С.428-430.
13. Игнатьева, С.А. Оценка состояния коммуникативно-речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст]//Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. –2007. – № 2. – С. 29-322.
14. Кураев, Г.А., Пожарская, Е.Н. Возрастная психология [Текст]: Курс лекций. – Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 146 с.
15. Лабунская, В.А., Менджерицкая, Ю.А., Бреус, Е.Д. Психология затрудненного общения [Текст]. – М.: Академия, 2001. – 288 с.
16. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/2113421/>
17. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2009. – 322 с.
18. Леханова, О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР [Текст] /О.Л. Леханова: автореф. дис....канд. пед. наук. – М., 2008. – 21 с.
19. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. Формирование личности ребенка в общении [Текст]. – СПб.: Питер, 2009. – 254 с.
20. Лозован, Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2005. –181 с.

21. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.persev.ru/book/bf-lomov-problema-obshcheniya-v-psihologii>
22. Мастюкова, Е.М. Логопедия [Текст] / Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2000. – 342 с
23. Мостова, О.Н. Развитие коммуникативных умений младших школьников на основе учета индивидуально-типологических особенностей [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2007. – 258 с.
24. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания [Текст]. – М., Пед. Об-во России, 2001. – 320 с.
25. Мунирова, Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук (1992) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-kommunikativnyh-umenij-v-processe-didakticheskoy.html>
26. Парыгин, Б.Д. Основы социально-психологической теории [Электронный ресурс]. URL: <http://lawlibrary.ru/izdanie10624.html>
27. Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1999. – 231 с.
28. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / Ред. В.В. Давыдов [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/hrestomatia/24.php
29. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
30. Савина, Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2005. – 158 с.

31. Соловьева, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи [Текст]/Л.Г. Соловьева// Дефектология. – 2006. – №1. – С. 62-66.
32. Степина, О.С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития на основе учебного взаимодействия [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009. – 170 с.
33. Таран Н.А. Особенности сформированности речевой коммуникации у младших школьников с ОНР (III уровень) [Текст]// Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 3-4. – С. 85-87.
34. Тимошенко, Т.Е. Формирование языковой и коммуникативной компетенций у студентов-первокурсников полиэтнических групп вузов технического профиля [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 135 с.
35. Уманский, Л.И. Психология организаторской деятельности школьников: Учеб. пособие для пед. ин-тов / Л. И. Уманский [Электронный ресурс] URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001025546>
36. Усольцева, Н.К. Формирование предпосылок диалогического общения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] URL: <http://ecat.lib.mpgu.edu/opac/index.php?url/notices/index/IdNotice:63465/Source:default>
37. Филичева, Т.Б. Формирование коммуникации дошкольников с общим недоразвитием речи в игровой деятельности [Текст]/ Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, О.М. Елисеенкова//Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 34-41.
38. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники с нарушением речи учатся правильно говорить на логопедических занятиях [Текст] /Г.А. Цукерман. - М. Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2010. – 311 с.
39. Черкасова, Е.Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста. Изучение, диагностика, развитие [Текст]. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 192 с.

- 40.Щербак, С.Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2011. – 170 с.
- 41.Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка [Текст]: Учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.

Список учащихся

№	Экспериментальная группа		Контрольная группа
1	Алена Г.	Общее недоразвитие речи	Анна Б.
2	Виктор М.	Общее недоразвитие речи	Варвара И.
3	Елена Г.	Общее недоразвитие речи	Глеб Т.
4	Игорь В.	Общее недоразвитие речи	Диана Г.
5	Карина В.	Общее недоразвитие речи	Дмитрий В.
6	Леонид Ш.	Общее недоразвитие речи	Елена Р.
7	Марина В.	Общее недоразвитие речи	Ирина Л.
8	Наталья М.	Общее недоразвитие речи	Кирилл Д.
9	Олег А.	Общее недоразвитие речи	Никита Л.
10	Петр Б.	Общее недоразвитие речи	Ольга У.
11	Роман Е.	Общее недоразвитие речи	Павел И.
12	Ярослав Ю.	Общее недоразвитие речи	Яна К.

Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных способностей М.А.
Никифоровой и А.М. Щетининой

Проявления	Редко	Чаше всего	Всегда
	1 балл	2 балла	5 баллов
<p>1. Коммуникативные качества личности</p> <p>1.1. Эмпатийность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению; - идентифицируется с партнером, заражается его чувствами; - выражает сочувствие, сопереживание собеседнику; - выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь). <p>1.2. Доброжелательность</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок проявляет расположенность слушать партнера; - старается понять и ответить на вопросы собеседника; - выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером); - не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его; - проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник. <p>1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам; - искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств; - открыто заявляет о своих намерениях («Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю»); - не «подхалимничает». <p>1.4. Открытость в общении:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой); - выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками. <p>1.5. Конфронтация:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию; - доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей правоте. <p>1.6. Инициативность:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок сам проявляет инициативу в общении; - понимает и поддерживает инициативу другого. <p>2. Коммуникативные действия и умения</p> <p>2.1. Организационные:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия; - является лидером в отдельных видах деятельности; 			

<p>- владеет организаторскими навыками.</p> <p>2.2 Перцептивные:</p> <ul style="list-style-type: none">- ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства («А чего ты обиделся?»);- наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых. <p>2.3. Оперативные:</p> <ul style="list-style-type: none">- ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы);- свободно владеет вербальными средствами общения (язык);- увлекает партнера по общению своими действиями;- умеет продолжительное время поддерживать контакт;- умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.			
---	--	--	--

Изучение сформированности кооперации взаимодействия
по методике Цукермана Г.А. «Рукавички»

Цель: выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперация).

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием учащихся, работающих в классе парами, и анализ результата.

Описание задания: детям, сидящим парами, дают каждому по одному изображению рукавички и просят украсить их одинаково, т. е. так, чтобы они составили пару. Дети могут сами придумать узор, но сначала им надо договориться между собой, какой узор они будут рисовать. Каждая пара учеников получает изображение рукавичек в виде силуэта (на правую и левую руку) и одинаковые наборы цветных карандашей.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства узоров на рукавичках;
- умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать, аргументировать и т. д.;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу рисования;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: в узорах явно преобладают различия или вообще нет сходства. Дети не пытаются договориться, каждый настаивает на своем.
2. Средний уровень: сходство частичное - отдельные признаки (цвет или форма некоторых деталей) совпадают, но имеются и заметные различия.

3. Высокий уровень: рукавички украшены одинаковым или очень похожим узором. Дети активно обсуждают возможный вариант узора; приходят к согласию относительно способа раскрашивания рукавичек; сравнивают способы действия и координируют их, строя совместное действие; следят за реализацией принятого замысла.

(методика Г.А. Цукерман и др.)

Цель: выявление сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника (партнера).

Метод оценивания: индивидуальная беседа с ребенком.

Описание задания: ребенку дают по очереди текст трех заданий и задают вопросы.

Т е к с т 1

Петя нарисовал Змея Горыныча и показал рисунок друзьям. Володя сказал: «Вот здорово!» А Саша воскликнул: «Фу, ну и страшилище!»

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему так сказал Саша? А Володя? О чем подумал Петя? Что ответит Петя каждому из мальчиков? Что бы ты ответил на месте Саши и Володи? Почему?

Т е к с т 2

После школы три подруги решили готовить уроки вместе.

— Сначала решим задачи по математике, — сказала Наташа.

— Нет, начать надо с упражнения по русскому языку, — предложила Катя.

— А вот и нет, вначале надо выучить стихотворение, — возразила Ира.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить?

Т е к с т 3

Две сестры пошли выбирать подарок своему маленькому братишке к первому дню его рождения.

— Давай купим ему это лото, — предложила Лена.

— Нет, лучше подарить самокат, — возразила Аня.

Как ты думаешь, кто из них прав? Почему? Как объяснила свой выбор каждая из девочек? Как им лучше поступить? Что бы ты предложил подарить? Почему?

Критерии оценивания:

— понимание возможности различных позиций и точек зрения (преодоление эгоцентризма), ориентация на позиции других людей, отличные от собственной;

— понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору;

— учет разных мнений и умение обосновать собственное;

— учет разных потребностей и интересов.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: ребенок не учитывает возможность разных оснований для оценки одного и того же предмета (например, изображенного персонажа и качества самого рисунка в задании 1) или выбора (задания 2 и 3), соответственно исключает возможность разных точек зрения; ребенок

принимает сторону одного из персонажей, считая иную позицию однозначно неправильной.

2. Средний уровень: частично правильный ответ — ребенок понимает возможность разных подходов к оценке предмета или ситуации и допускает, что разные мнения по-своему справедливы или ошибочны, но не может обосновать свои ответы.

3. Высокий уровень: ребенок демонстрирует понимание относительности оценок и подходов к выбору, учитывает различие позиций персонажей и может высказать и обосновать свое мнение.

Задание «Дорога к дому»

(модифицированный вариант методики «Архитектор-строитель»)

Цель: выявление уровня сформированности действия по передаче информации и отображению предметного содержания и условий деятельности.

Метод оценивания: наблюдение за процессом совместной деятельности учащихся в парах и анализ результата.

Описание задания: двух детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороденный экраном (ширмой). Одному дают карточку с линией, изображающей путь к дому, другому — карточку с ориентирами-точками. Первый ребенок говорит, как надо идти к дому. Второй старается провести линию — дорогу к дому — по его инструкции.

Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на карточку с изображением дороги. После выполнения задания дети меняются ролями, намечая новый путь к дому

Критерии оценивания:

— продуктивность совместной деятельности оценивается по степени сходства нарисованных дорожек с образцами;

— способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры траектории дороги;

— умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;

— способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;

— эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: узоры не построены или непохожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера.

2. Средний уровень: имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы формулируются расплывчато и

позволяют получить недостающую информацию лишь отчасти; достигается частичное взаимопонимание.

3. Высокий уровень: узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров, в частности указывают номера рядов и столбцов точек, через которые пролегает дорога; в конце по собственной инициативе сравнивают результат (нарисованную дорогу) с образцом.

Проба на познавательную инициативу

«Незавершенная сказка»

Цель: выявление развития познавательных интересов и инициативы школьника, коммуникативное действие – умение задавать вопрос.

Метод оценивания: чтение незавершенной сказки в индивидуальном обследовании.

Описание задания: ребенку читают незнакомую ему сказку и на кульминационном моменте прекращают чтение. Психолог выдерживает паузу. Если ребенок молчит и не проявляет заинтересованности в продолжении чтения сказки, психолог задает ему вопрос: «Ты хочешь у меня что-то спросить?»

Критерии оценивания:

1. Интерес к сказке и инициатива, направленная на то, чтобы взрослый продолжил чтение сказки.

2. Адекватность высказывания, направленного на то, чтобы инициировать взрослого продолжить чтение сказки.

Уровни оценивания:

1. Низкий уровень: ребенок не проявляет интереса к чтению сказки, не задает вопросов.

2. Средний уровень: ребенок проявляет интерес к сказке, но инициатива в продолжении чтения отсутствует; после дополнительного вопроса психолога спрашивает, чем закончилась сказка; с интересом выслушивает развязку.

3. Высокий уровень: ребенок проявляет выраженный интерес к сказке, сам задает вопросы, настаивает на том, чтобы взрослый дочитал сказку до конца.

Карта наблюдений за проявлениями коммуникативных умений *Алены Г.*

(экспериментальная группа)

Всего баллов: 35

Проявления	Редко	Чаше всего	Всегда
	1 балл	2 балла	5 баллов
1. КОММУНИКАТИВНЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ			
1.1. Эмпатийность:			
- ребенок проявляет эмоциональный отклик на чувства и переживания партнера по общению;		+	
- идентифицируется с партнером, заражается его чувствами;		+	
- выражает сочувствие, сопереживание собеседнику;	+		
- выражает понимание потребностей, желаний другого (соглашается, заинтересованно спрашивает, повторяет мимику другого, стремится помочь).	+		
1.2. Доброжелательность			
- ребенок проявляет расположенность слушать партнера;	+		
- старается понять и ответить на вопросы собеседника;		+	
- выражает симпатию (улыбается, обнимает, чем-то делится с партнером);	+		
- не конфликтует, уходит от конфликта, предвидя его;	+		
- проявляет выраженный интерес к тому, что говорит собеседник.	+		
1.3. Непосредственность, аутентичность, искренность:			
- ребенок говорит и действует напрямую, открыто демонстрируя свое отношение к людям, проблемам;	+		
- искренен в своих высказываниях, в проявлении своих чувств;	+		
- открыто заявляет о своих намерениях («Если ты мне не дашь машинку, то я тебя ударю»);	+		
- не «подхалимничает».		+	
1.4. Открытость в общении:			
- ребенок открыт к общению, выражает готовность к нему (позой, мимикой);		+	
- выражает желание общаться как со взрослыми, так и со сверстниками.	+		
1.5. Конфронтация:			
- ребенок смело отстаивает (но бесконфликтно) свою позицию;	+		
- доказывает, аргументирует, пытается убедить в своей правоте.	+		
1.6. Инициативность:			

- ребенок сам проявляет инициативу в общении;	+		
- понимает и поддерживает инициативу другого.	+		
2. КОММУНИКАТИВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ И УМЕНИЯ			
2.1. Организационные:			
- ребенок выступает организатором, инициатором игр, общения, взаимодействия;	+		
- является лидером в отдельных видах деятельности;	+		
- владеет организаторскими навыками.	+		
2.2 Перцептивные:			
- ребенок стремится понять другого, его мысли, чувства («А чего ты обиделся?»);		+	
- наблюдателен, видит и осознает особенности других детей, взрослых.	+		
2.3. Оперативные:			
- ребенок в общении экспрессивно выразителен (у него богатая мимика, жесты, позы);	+		
- свободно владеет вербальными средствами общения (язык);	+		
- увлекает партнера по общению своими действиями;	+		
- умеет продолжительное время поддерживать контакт;	+		
- умеет спровоцировать желаемую реакцию партнера.	+		

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

Направления	Задания и упражнения
Создание ситуации общения ребенка с другими детьми	<p>«Поговори с другом» Цель: развивать умение детей обсуждать общую тему с напарником. После обсуждения вопроса в группе учитель-логопед предлагает ребятам объединиться по парам и продолжить обсуждение с другом, либо сделать только вывод, либо повторить уже сделанный в группе вывод по обсуждаемой теме.</p> <p>«Рукавички» Цель: договориться с партнером о рисунке на рукавичках, украсить пару рукавичек одинаково. Учитель-логопед предлагает каждой паре детей по две рукавички из белой бумаги и набор цветных фигурок. Задание – украсить рукавички фигурками так, чтобы пара была одинаковой. После выполнения задания проводится анализ удач и неудач в работе пары. Можно исправить не получившийся узор совместными усилиями.</p> <p>«О чём можно спросить при встрече?» Цель: учить детей вступать в контакт. Логопед держит цветок и говорит: О чем можно спросить при встрече? Задача игроков – сформулировать вопрос, который можно задать знакомому при встрече после слов приветствия, а затем ответить на него, передавая цветок другому игроку. Один ребенок задает вопрос, другой отвечает: «Как живёте?», «Что нового?» и т.д. Дважды повторять вопросы нельзя.</p> <p>«Познакомимся поближе» Цель: учить детей задавать вопросы собеседнику, запоминать информацию о нем, развернуто формулировать и излагать свои мысли. Логопед предлагает детям коробку с разрезными открытками. С помощью открытки игрок находит себе партнера. Каждая пара выбирает себе место, где можно спокойно поговорить. Предлагается заранее обсудить вопросы друг к другу: можно выяснить, с кем живет партнер по игре, есть ли у него братья и сестры, с кем дружит, что любит делать. Сначала вопросы задает один ребенок, потом другой.</p> <p>«В класс пришел новый мальчик» Цель: развивать у детей инициативу при вступлении в контакт, учить доброжелательному отношению к другому. Выбирается пара игроков. Разыгрывается ситуация прихода в класс нового мальчика или девочки. Остальные участники наблюдают и по окончании сценки обсуждают эффективность общения игроков.</p> <p>«Подарки». Дети сидят на стульчиках. Каждый высказывается, что бы он хотел подарить сидящему рядом. Называется то, что могло бы по-настоящему обрадовать сверстника, которому сделали такой подарок. Тот, кому «подарили подарок», благодарит и объясняет, почему бы он порадовался этому подарку.</p>

<p>Формирование коммуникативных средств общения: владение родным языком, обладание достаточным словарным запасом и грамотным связным высказыванием, эмоциональная выразительность речи</p>	<p>«Кто больше?» Цель: приучать детей отвечать на вопрос полным предложением. Логопед задает вопрос, например: «Какие неживые предметы ты видишь в кабинете? И первым дает вариант ответа: «Я вижу в кабинете ... шкаф». Дети произносят свои предложения.</p> <p>«Невпопад» Цель: научить ребенка прислушиваться к вопросу, чтобы дать совершенно противоположный ответ, т.е. невпопад. Логопед задает приблизительно те же вопросы, что и в предыдущем упражнении. Только в качестве ответа использует другое слово, чтобы ответ не был правильным.</p> <p>«Снежный ком» Цель: способствовать осознанному распространению и запоминанию предложения. Логопед предлагает детям картинку с изображенной ситуацией. Дети определяют начало предложения.</p> <p>«Чудесный мешочек» Цель: формировать у детей умение задавать вопрос для уточнения необходимой информации. В плотном мешочке находятся небольшие предметы. Один ученик запускает руку в мешок и нащупывает предмет. Не вытаскивая его, отвечает на вопросы товарищей.</p> <p>«Ищу ответ в вопросе» Цель: помочь ребенку давать полный ответ, используя часть вопроса. Например: «Кто спрятался под старым дубом?» (начинаем искать начало ответа с конца вопроса, можно расставить цифры над словами) – «Под старым дубом спрятался ...барсук». После прочтения (или прослушивания) текста предлагается ряд вопросов к нему. Ответы составлять по образцу, начиная предложение формулировать из вопроса. Этот прием помогает детям, имеющим низкую речевую активность (в частности, с ОНР), строить предложение, а позднее – оформлять свою собственную мысль.</p> <p>«Рассказ по образцу (с опорами и без них)» Цель: учить детей составлять рассказ по вопросам или плану. Составление рассказа о животном, используя универсальные вопросы или план ответа:</p> <table border="1" data-bbox="587 1556 1501 2007"> <thead> <tr> <th>Вопросы</th> <th>Ответы</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Из чего состоит тело ___?</td> <td>1. Тело ___ состоит из ____ .</td> </tr> <tr> <td>2. Что есть на голове ___?</td> <td>2. На голове ___ есть ____ .</td> </tr> <tr> <td>3. Чем покрыто тело?</td> <td>3. Тело покрыто ____ .</td> </tr> <tr> <td>4. Есть ли хвост?</td> <td>4. У ___ есть (нет) хвост.</td> </tr> <tr> <td>5. К каким животным (птицам) относится?</td> <td>5. ___ относится к ___ животным (птицам) .</td> </tr> <tr> <td>6. Где живёт?</td> <td>6. ___ живёт ____ .</td> </tr> <tr> <td>7. Приносит ли пользу?</td> <td>7. ___ приносит (не приносит) пользу .</td> </tr> </tbody> </table> <p>«Отгадай задание»</p>	Вопросы	Ответы	1. Из чего состоит тело ___?	1. Тело ___ состоит из ____ .	2. Что есть на голове ___?	2. На голове ___ есть ____ .	3. Чем покрыто тело?	3. Тело покрыто ____ .	4. Есть ли хвост?	4. У ___ есть (нет) хвост.	5. К каким животным (птицам) относится?	5. ___ относится к ___ животным (птицам) .	6. Где живёт?	6. ___ живёт ____ .	7. Приносит ли пользу?	7. ___ приносит (не приносит) пользу .
Вопросы	Ответы																
1. Из чего состоит тело ___?	1. Тело ___ состоит из ____ .																
2. Что есть на голове ___?	2. На голове ___ есть ____ .																
3. Чем покрыто тело?	3. Тело покрыто ____ .																
4. Есть ли хвост?	4. У ___ есть (нет) хвост.																
5. К каким животным (птицам) относится?	5. ___ относится к ___ животным (птицам) .																
6. Где живёт?	6. ___ живёт ____ .																
7. Приносит ли пользу?	7. ___ приносит (не приносит) пользу .																

	<p>Цель: учить детей прогнозировать вариант учебного задания.</p> <p>Учитель-логопед предлагает сформулировать самим детям задание, которое можно выполнить с данным материалом (рядом слов, предметных картинок, предложением, текстом). Учащиеся учатся использовать терминологию в речи.</p> <p>«Исправь Незнайку»</p> <p>Цель: развивать умение детей грамматически верно озвучивать свою мысль.</p> <p>Учитель-логопед на примере прочитанного текста или рассмотренной картинке от лица сказочного героя (например, Незнайки) делает заведомо неправильные утверждения.</p> <p>«Приведи пример»</p> <p>Цель: развивать умение детей доказывать факт примером.</p> <p>Учитель-логопед подбирает факты, отражающие какую-то общую истину. Например, «Школьники – друзья птиц» или «Собака – друг человека». Ребенок приводит свои доказательства этой истины. Можно предложить для обсуждения пословицу.</p> <p>«Учитель-молчун»</p> <p>Цель: развивать умение детей-логопатов интонировать свою речь.</p> <p>У логопеда набор карточек с условными обозначениями интонации, скорости речи, настроения лиц. При отработывании речевого материала учитель-логопед предлагает детям произнести предложение так, как показывает символ на карточке (быстро, медленно, радостно, грустно, тихо, с вопросительной интонацией и т.д.)</p>
--	---

ОСНОВНОЙ ЭТАП

Направления	Задания и упражнения
<p>Формирование когнитивного параметра общения</p>	<p>«Диалог» Цель: формирование навыка отстаивания своих интересов. Двум участникам предстоит разыграть ситуацию, в которой один должен убеждать, а другой отказываться. Например, один просит другого прийти к нему вечером, чтобы помочь разобраться задачу. Упражнение выполняется в течение определенного времени или до тех пор, пока один из участников не сдастся.</p> <p>«Можно – нельзя» Цель: учить детей оценивать эффективность различных способов общения. В руках у детей по две карточки: зеленая и красная. Зеленая означает «можно, допустимо, так принято», красная – «нельзя, неправильно, так не принято». Логопед описывает разные ситуации взаимодействия, а дети оценивают их с помощью карточек и обосновывают свое мнение. Например, можно ли перебивать говорящего? Допустимо ли размахивать руками во время разговора? Надо ли благодарить за оказанную услугу?</p> <p>«Позвони другу» Цель: развить умение вступать в процесс общения и ориентироваться в партнерах и ситуациях общения. Игровое правило: сообщение должно быть хорошим, звонивший должен соблюдать все правила «телефонного разговора».</p> <p>Дети сидят кругом. Логопед стоит с закрытыми глазами с вытянутой рукой. Дети движутся по кругу со словами: Позвони мне позвони И что хочешь мне скажи. Может быть, а может сказку Можешь слово, можешь два – Только, чтобы без подсказки Понял все твои слова. На кого покажет рука водящего, тот ему должен «позвонить» и передать сообщение. Водящий может задавать уточняющие вопросы.</p> <p>Игры-ситуации Цель: развить умение вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, эмоционально и содержательно выражать свои мысли. Детям предлагается разыграть ряд ситуаций</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Два мальчика поссорились – помири их. 2. Ты очень обидел своего друга – попробуй попросить у него прощения, помириться с ним. 3. Ты пришёл в библиотеку – попроси интересующую тебя книгу у библиотекаря. 4. К тебе пришли гости – познакомь их с родителями, покажи свою комнату. <p>«Пресс-конференция»</p>

	<p>Цель: развить умение вежливо отвечать на вопросы собеседников, кратко и корректно формулировать ответ; формировать речевые умения.</p> <p>Дети участвуют в пресс-конференции на любую тему (например: «Твой выходной день», «Экскурсия в зоопарк», «День рождения друга» и др.). Один из участников пресс-конференции «гость» (тот, кому будут заданы все вопросы) – отвечает на любые вопросы детей.</p> <p>«Давайте думать вместе»</p> <p>Цель: закрепление навыков культуры диалога, воспитание ответственности за принятое решение, развитие навыков культурного социального творчества.</p> <p>На столе расположены картинки по количеству детей или чуть больше. Картинки подобраны таким образом, чтобы их можно было объединить по какому-либо признаку. Детям предлагается взять по одной картинке и объединиться в пары, чтобы в каждой паре собрались картинки, у которых есть что-то общее. Выполняется группой в 2-3 человека.</p> <p>«Ошибка»</p> <p>Цель: развивать внимание к речевым сообщениям и умение толерантно относиться к ошибочным суждениям, доброжелательно их исправлять; выражать согласие в ответ на верные сообщения.</p> <p>Логопед: «Я буду сообщать вам о чем-то. Если вы заметите ошибку в моих рассуждениях, исправьте ее и объясните, почему вы так считаете. А если вы согласны с моим утверждением, то скажите так: «Да, вы правы» или «Я согласен с вами».</p> <p>Примеры суждений:</p> <p>Карлсон жил в маленьком домике у леса.</p> <p>Пятница идет после среды</p> <p>Буратино — один из жителей цветочного городка.</p> <p>Мыть руки вредно для здоровья.</p> <p>Если слушаться взрослых, то ничего интересного не будет.</p> <p>Если на деревьях есть листья, то это лето.</p> <p>А теперь каждый придумает такое выражение.</p> <p>«Похожи – непохожи»</p> <p>Цель: учить детей терпимо относиться к мнению или суждению собеседников, аргументировано доказывать свою точку зрения.</p> <p>Играют две команды (или два ребенка). Педагог помещает на мольберт 2 картинки. Одна команда высказывает мнение о том, что изображенные объекты непохожи, и называет отличающие их признаки. Другая команда доказывает, что объекты похожи.</p>
Формирование поведенческого параметра общения	<p>«Саша – Наташа – Юля»</p> <p>Цель: учить детей обращаться друг к другу по имени, располагать к себе.</p> <p>Дети стоят в кругу. В руках у логопеда мяч. Педагог, начиная игру, называет маршрут перебрасывания мяча по именам детей: «Саша – Наташа – Юля». Последний названный участник называет новую тройку игроков.</p> <p>Упражнение «Готовое решение» (иллюстрирующего типа)</p> <p>Учениками разыгрывается ситуация, отражающая те стороны жизни, в которых ребенку необходимо разобраться и</p>

	<p>получить представление о правильном поведении : Как Маша и Наташа делились партой», «Как Даша и Оля помирились» и т.п. Дети с помощью демонстрации конкретных способов правильных решений получают образец социально одобряемого поведения.</p> <p>«Зрители и актеры»</p> <p>Цель: упражнять детей в использовании разнообразных средств общения (поз, мимики, пантомимики и др.).</p> <p>Дети делятся на подгруппы по 5-6 человек. Игроки занимают удобное место в помещении. Каждая подгруппа задумывает сказку (отрывок из нее), репетирует, а затем показывает без слов. В это время дети из других подгрупп выступают в роли зрителей. Зрители отгадывают сказку и отмечают выразительность игры актеров.</p> <p>«Разговор через стекло»</p> <p>Цель: учить детей понимать невербальные средства общения, развивать внимательность и наблюдательность.</p> <p>Детям предлагается ситуация общения со сверстником, который отъезжает в поезде и хочет что-то сообщить. Содержание проигрываемой ситуации следующее.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Отъезжающий ребёнок просит ему позвонить. 2. Ребёнок просит написать ему письмо. 3. Показывает, что в вагоне жарко (холодно). 4. Ест мороженое и предлагает детям купить его себе. 5. Открывает бутылку с напитком и пьёт, предлагает детям то же самое. 6. Передает, что провожающие могут уже идти домой. <p>«Покажите нам»</p> <p>Цель: формирование навыка координации совместных действий, развитие умения взглянуть на себя со стороны, воспитание чувства ответственности за конечный результат.</p> <p>Каждой группе выдается персональное задание – знак, который она должна показать, чтобы все участники группы приняли в этом участие. Такой вариант лучше выполнять группам по 2-3 человека.</p> <p>Игра-инсценировка «Сумей отказаться»</p> <p>Цель: учить детей вежливо отклонять предложение (отказаться от выполнения в ответ на побуждение), мотивируя свой отказ.</p> <p>Логопед обращается по очереди к каждому игроку с побуждением; игроки отвечают, мотивируя свой отказ:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Выбери из этих щеток в стакане самую лучшую и почисти зубы. <p>Извините, этими щетками пользоваться нельзя: они чужие. -Урони эту чашку на пол! Простите, я не могу этого сделать: мне жалко разбить чашку. -Крикни громко: я самый ловкий! Простите, я не могу, ведь я не хвостун.</p>
<p>Формирование эмотивного параметра общения</p>	<p>«Какой ты?»</p> <p>Цель: развивать социальные эмоции, обучать проявлять сочувствие, сопереживание по отношению к сверстникам.</p> <p>Дети делятся на пары. Каждому предлагается ситуация, в которой он должен изобразить самого себя. После разыгрывания</p>

	<p>дети меняются ролями с партнером, то есть разыгрывают роли самого партнера.</p> <p>Этюд с содержанием проблемной ситуации «Смеяться разрешается?»</p> <p>Цель: проверка степени усвоения правил поведения в сложной ситуации.</p> <p>Логопед говорит, что сегодня произошла ссора между двумя девочками. Просит двух девочек разыграть эту ситуацию. Наташа с Катей вместе сидели за партой, Катю вызвали к доске, она споткнулась и упала. Наташа начала смеяться, а Катя горько заплакала. Давайте решим, что нужно было делать девочками. И разыграем ситуацию, как теперь должна поступить Наташа.</p> <p>«Разыгрывание ситуаций»</p> <p>Цель: развивать коммуникативные навыки и умение без насилия разрешать конфликты, готовность идти друг другу навстречу.</p> <p>Детям предлагаются картинки, на которых изображены различные ситуации агрессивного поведения, затем распределяются роли между детьми и проигрываются ситуации, в которых дети сами выбирают наиболее подходящее решение для разрешения конфликта.</p> <p>Ты вышел во двор и увидел, что там дерутся два незнакомых мальчика. Разними их.</p> <p>Тебе очень хочется поиграть такой же игрушкой, как у одного из ребят из вашей группы. Попроси ее.</p> <p>Ты очень обидел своего друга. Попробуй помириться с ним.</p>
--	---