

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование кафедры)

44.04.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки)

Психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемами в развитии

(направленность (профиль))

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
У ДЕТЕЙ 7-8 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Студент

Т.Ю. Драгунова

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

Научный

Е.В. Некрасова

(И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

руководитель

Руководитель программы д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

« _____ » _____ 2018г.

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор О.В. Дыбина

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

_____ (личная подпись)

« _____ » _____ 2018г.

Тольятти 2018

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	10
1.1 Характеристика универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста.....	10
1.2 Особенности психического развития детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	18
1.3 Психолого-педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	25
Выводы по первой главе.....	28
Глава 2. Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.....	30
2.1 Выявление уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.....	30
2.2 Апробация психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.....	47
2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.....	65
Выводы по второй главе.....	74
Заключение.....	76
Список используемой литературы.....	79
Приложения.....	83

Введение

Первый опыт общения ребёнок приобретает ещё в младенческом возрасте, общаясь с мамой при помощи мимики и жестов, потом у него постепенно развивается речь, и он с помощью слов и простых выражений учится общаться с окружающими. К началу обучения в школе у ребёнка уже имеются некоторые сформированные речевые и коммуникативные действия. Установлено, что уровень развития коммуникативной компетентности школьников различен, а также то, что он далек от желаемого. В связи с этим развитие коммуникативных универсальных учебных действий является важной задачей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет, что «коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; соблюдать правила речевого этикета; владеть монологической и диалогической формами речи; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие; сотрудничать, контролировать, корректировать и оценивать работу сверстников; формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения».

Одним из важных факторов психического развития ребёнка младшего школьного возраста является его способность общения со взрослыми людьми и сверстниками. О.Я. Гойхман, Ю.М. Жуков, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, Т.М. Надеина в своих исследовательских трудах рассматривают наличие способности к установлению взаимоотношений с окружающими как специфическую форму активности субъекта. Они считают, что человек особенно ярко раскрывает свои личностные качества в процессе общения с

окружающими его другими людьми. А.К. Маркова акцентирует внимание на том, что в ходе общения значимым является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие. Это подтверждается тем, что в процессе общения люди усваивают ценности, общечеловеческий опыт, знания и способы деятельности. Маркова А.К. отмечает, что подобным образом формируется человек как субъект деятельности и личность. В данном значении общение становится важным условием формирования личности.

Экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи, как отмечает Р.Д. Триггер, немного. Невзирая на неизменный интерес исследователей к трудностям оптимизации коррекционно-логопедической работы с этой категорией детей, в данное время нет целостного представления о закономерностях становления у них способностей общения; недостаточно исследованы адекватные условия, которые способствуют полноценному развитию главных компонентов их коммуникативного акта. Как показывает практика, большинство обучающихся с общим недоразвитием речи имеют низкий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий.

Поэтому одной из главных задач педагога является поиск наиболее оптимальных путей развития коммуникативных компетенций в различных видах деятельности, с учётом индивидуальных особенностей детей.

Возраст детей выбран неслучайно. Следующим этапом в жизни ребенка является подростковый возраст, в котором одним из доминирующих факторов являются навыки общения. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал.

Анализ научных исследований и педагогической практики позволил нам выявить **противоречия**:

– между социальным заказом общества на развитие коммуникативных

универсальных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи и существующим традиционным подходом в школе для достижения данного результата;

– между необходимостью развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи и недостаточной разработкой психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективность данной работы с детьми в школе;

– между наличием программ по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей с нормой и отсутствием этих программ для детей с общим недоразвитием речи.

Проблема исследования: каковы психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи?

Исходя из актуальности данной проблемы была сформулирована тема исследования: «Психолого-педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования основывается на предположении о том, что развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет

с общим недоразвитием речи возможно, если созданы следующие психолого-педагогические условия:

- организация разработанного комплекса занятий, по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи;

- создание детьми совместно со взрослым образца-ориентира коммуникативных действий в процессе выполнения совместной деятельности;

- создание проблемных ситуаций для самостоятельной оценки детьми сформированности коммуникативных УУД.

В соответствии с целью и гипотезой сформулированы следующие **задачи исследования:**

- 1) на основе анализа теории и практики специального образования охарактеризовать процесс развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей с общим недоразвитием речи, определить понятийно-категориальное поле исследования;

- 2) разработать показатели и выявить уровни развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи;

- 3) определить и апробировать комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Теоретические основы исследования:

- концептуальные положения о развитии универсальных учебных действий на основе системно-деятельностного подхода (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);

- положения о коммуникативной компетентности личности (М.М. Бахтин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев);

- исследования о психическом развитии детей с ОНР (Б.М. Гриншпун,

Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г. В. Чиркина, С.Н. Шаховская);

– положения о новой модели обучения, основанной на учебном сотрудничестве учащихся (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин).

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие **методы исследования:**

– теоретические (анализ психологической и педагогической литературы по исследуемой проблеме; интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности);

– эмпирические (беседы с детьми, анализ ситуаций; наблюдение; констатирующий, формирующий и контрольный этапы эксперимента);

– методы обработки результатов (количественный и качественный анализы результатов исследования, Т-критерий Вилкоксона, метод наглядного представления материалов).

Экспериментальная база исследования: МБУ «Школа 88» г.о. Тольятти. В исследовании принимали участие дети 7-8 лет с общим недоразвитием речи в количестве 12 человек.

Организация и этапы исследования.

Исследования проводились в три этапа в период с 2016 – 2018гг.

Первый этап – поисково-аналитический (2016 – 2017гг.). На данном этапе была проанализирована психологическая и педагогическая литература по проблеме исследования, определена цель, гипотеза, задачи исследования, определен категориальный аппарат, разработана программа исследования, проведен констатирующий этап эксперимента и анализ его результатов.

Второй этап – экспериментальный (2017 – 2018гг.). На данном этапе был проведен формирующий этап эксперимента. Были апробированы психолого-педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи. Также был проведен контрольный этап эксперимента.

Третий этап – заключительный (2018г.). На данном этапе осуществлялся анализ и обобщение полученных результатов экспериментальной работы, систематизация, формулировка выводов и текстовое оформление диссертационных материалов.

Научная новизна исследования: выявлена возможность развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи в созданных психолого-педагогических условиях; определен комплекс диагностических методик по выявлению у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что были уточнены показатели и охарактеризованы уровни развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи, охарактеризованы психолого-педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость данной работы определяется тем, что педагоги-психологи могут использовать разработанный комплекс диагностических методик для выявления уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи; а также комплекс заданий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи с учетом выделенных психолого-педагогических условий.

Достоверность и обоснованность научных положений обеспечивается проведением исследований с опорой на теоретические положения психологии и педагогики; использованием и применением комплекса методов, адекватных цели, объекту, предмету, задачам исследования; количественным и качественным анализом; экспериментальной проверкой гипотезы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались на научно-исследовательском семинаре, представлены в отчетах по научно-исследовательской работе в семестре. Результаты исследования нашли свое отражение в четырех публикациях. Основные положения диссертационного исследования докладывались на научно-практической конференции «Студенческие Дни науки» в ТГУ» (11 апреля 2018г.).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Коммуникативные универсальные учебные действия рассматриваются как навыки общения, которые обеспечивают успешную социализацию ребенка в общество сверстников и взрослых.

2. Развитие у детей с общим недоразвитием речи коммуникативных универсальных учебных действий обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями: организацией разработанного комплекса занятий, по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи; созданием детьми совместно со взрослым образца-ориентира коммуникативных действий в процессе выполнения совместной деятельности; созданием проблемных ситуаций для самостоятельной оценки детьми сформированности коммуникативных УУД.

3. Показателями развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи являются: 1) навыки группового взаимодействия учащихся; 2) навыки связной речи; 3) умение учитывать различные позиции собеседника; 4) умение находить общее решение проблемы со сверстником; 5) умение понимать задачи общения; 6) умение понимать состояния сверстника; 7) умение выражать свое отношение ко взрослому; 8) умение выражать свое отношение к сверстнику.

Структура диссертации. Магистерская работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (30 источников), 4 приложений. Текст иллюстрирован 19 рисунками, 1 таблицей.

Глава 1. Теоретические основы развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

1.1 Характеристика коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста

Современная система образования в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования ставит перед собой комплекс связанных между собой задач по развитию универсальных учебных действий у младших школьников, которые обеспечивают у них формирование умения учиться, а также способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, умения применять полученные знания в повседневной жизни, а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельно взятых учебных предметов, изучаемых в школе.

«В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса. Способность учащегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса» [3, с. 27].

А.С. Белкин понимает универсальные учебные действия как «обобщенные действия, которые открывают возможность широкой

ориентации обучающихся как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включая осознание обучающимися ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик» [5, с. 89].

Наиболее важное значение имеет развитие коммуникативных универсальных учебных действий. Первый опыт общения ребёнок приобретает ещё в младенческом возрасте, общаясь с мамой при помощи мимики и жестов, потом у него постепенно развивается речь, и он с помощью слов и простых выражений учится общаться с окружающими. К началу обучения в школе у ребёнка уже имеются некоторые сформированные речевые и коммуникативные действия. К моменту поступления в школу он обычно уже обладает целым набором коммуникативных и речевых компетенций. Но их не всегда достаточно для дальнейшего освоения учебного материала. Это снижает успешность и успеваемость ребенка и может затормозить его общее психическое развитие.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования определяет, что «коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают социальную компетентность и учёт позиции других людей, партнёров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; соблюдать правила речевого этикета; владеть монологической и диалогической формами речи; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие; сотрудничать, контролировать, корректировать и оценивать работу сверстников; формулировать собственные мысли, высказывать и обосновывать свою точку зрения» [1].

Усвоение коммуникативных универсальных учебных действий означает, что ребенок учитывает разные точки зрения и стремится к координации различных позиций в сотрудничестве; допускает возможность существования у людей различных точек зрения; договаривается и приходит

к общему решению в совместной деятельности; использует речь для регуляции своего действия; адекватно использует речевые средства для решения различных коммуникативных задач.

Общение со сверстниками и взрослыми является важнейшим фактором психического развития младшего школьника. В процессе общения дети учатся высказывать свои мысли, слушать собеседника, строить модели поведения в разных ситуациях, обсуждать различные события.

В ходе проведения исследований О.Я. Гойхман, Ю.М. Жуков, А.А. Леонтьев, А.К. Маркова рассматривали в качестве специфической активности субъекта его способность к установлению взаимоотношений. В процессе общения люди раскрывают свои личностные качества. А.К. Маркова подчеркивает, что «в процессе общения важным является не только проявление личностных качеств субъекта, но и их развитие. Это объясняется тем, что во время общения люди усваивают общечеловеческий опыт, знания, ценности и способы деятельности» [18, с. 94].

С.В. Проняева в своей работе опирается на трактовку С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова о том, что отражением коммуникативной способности являются коммуникативные умения и навыки. Они утверждают, что «коммуникативная способность имеет общественно историческое происхождение. Она проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении, отражается в коммуникативных навыках и умениях, а особенно ярко в быстроте и успешности приобретения соответствующих знаний, умений, навыков» [21, с. 22].

Современные исследования коммуникативных способностей детей основаны на теории Г.С. Васильева, в соответствии с которой «коммуникативные способности являются частью структуры личности, которая отвечает требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивает ее успешное осуществление» [8].

«Говоря о структуре коммуникативных способностей, Г.С. Васильев,

Н.В. Кузьмина отмечают, что она является своеобразным отражением структуры деятельности и имеет три подструктуры:

- гностические способности, т.е. способности понимать других;
- экспрессивные способности, т.е. способности быть понятым другими, способность к самовыражению;
- интеракционные способности, т.е. способности адекватно влиять на других» [4].

Г.С. Васильев считает, что у каждого ребёнка должны быть сформированы определённые знания и умения, которые являются частью или компонентами коммуникативных способностей. Часть из них являются очень значимыми, потому что обеспечивают ребёнку развитие способности общаться с окружающими людьми. К таким знаниям относятся: знание норм и форм поведения речевого этикета и умение ими пользоваться; знание о том, как сам человек воспринимается партнерами по общению; знание того, как в прямом общении друг с другом при помощи жестов, мимики, слов проявляются эмоциональные состояния людей; знание того, что разные люди по-разному воспринимают типичные жизненные ситуации, благодаря своим индивидуальным особенностям. Также важное значение имеют следующие «умения: понимать людей, эмоционально располагать к себе, строить дружеские отношения, убеждать людей в чём-то, не ухудшая взаимоотношения с ними, умение грамотно поступать в конфликтных ситуациях, высказывать какое-либо недовольство, при этом, не испортив отношения с людьми, умение спорить без обид и ругани, умение правильно выбирать социальные роли для себя в общении» [8].

Критерием для классификации коммуникативных умений старших школьников А.В. Мудрик [19] в своих исследованиях принимает умение детей ориентироваться в ситуациях общения, партнерах по общению (взрослых и сверстниках), видах деятельности в процессе коммуникации.

Умение ориентироваться в ситуациях общения заключается в том, что

ребёнок хорошо знает и умеет применять правила общения, умеет устанавливать контакты с окружающими людьми, а также может спокойно входить в уже имеющуюся ситуацию общения.

Умение ориентироваться в партнерах по общению заключается в том, что ребенок объективно воспринимает окружающих его людей, может определить по внешним признакам: мимике, жестам, позам как изменяется у них настроение, поведение в зависимости от ситуации; может понять характер собеседника, дать адекватную оценку окружающим; может найти или подобрать правильный тон и стиль общения с окружающими.

Умение сотрудничать в разных видах деятельности заключается в том, что ребёнок в процессе коммуникации знает, как нужно коллективно ставить цели, планировать пути их достижения, совместно выполнять, анализировать и оценивать достигнутые результаты.

Л.Р. Мунирова рассматривает коммуникативные умения в рамках общей теории умений и навыков и теории коммуникативной деятельности. Опираясь на теорию А.Е. Дмитриева [12; 13], автор определяет «коммуникативные умения как структурные элементы общеучебных умений и коммуникативной деятельности. Сложные по своей структуре коммуникативные умения включают в себя простейшие элементарные умения. Простейшие коммуникативные умения на основе знания путем осознанного многократного повторения преобразуются и доводятся до навыка. Это обеспечивает возможность развития более сложных умений. По операционному составу данные умения имеют навыковую основу. Они включают в себя более простые умения и навыки, основываются и возникают на их базе. Коммуникативные навыки входят в состав коммуникативных умений, своим содержанием конкретизируют их» [20]. Классификация коммуникативных умений по мнению Л.Р. Мунировой выглядит следующим образом: информационно-коммуникативные умения, регуляционно-коммуникативные умения, аффективно-коммуникативные умения.

«Группа информационно – коммуникативных умений состоит из умений вступать в процесс общения, ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения, соотносить средства вербального и невербального общения. Группа регуляционно-коммуникативных – включают в себя умение согласовывать действия, мнения, установки с потребностями своих партнёров по общению; применять индивидуальные умения при решении совместных задач; оценивать результат совместного общения. Группа аффективно-коммуникативных умений – это умения делиться своими чувствами, интересами, настроениями с партнёрами по общению; проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание, заботу к партнёрам по общению, оценить эмоциональное поведение друг друга» [20, с. 10].

В исследованиях О.М. Арефьевой отмечается, что «коммуникативные универсальные учебные действия обеспечивают возможности сотрудничества: умение слышать, слушать и понимать партнёра, планировать и согласованно выполнять совместную деятельность, распределять роли, взаимно контролировать действия друг друга, уметь договариваться, вести дискуссию, правильно выражать свои мысли, оказывать поддержку друг другу, эффективно сотрудничать как с учителем, так и со сверстниками» [2, с. 10].

В рамках концепции универсальных учебных действий (УУД), разработанной группой ученых под руководством А.Г. Асмолова, наряду с познавательными, личностными, регулятивными выделяются и коммуникативные УУД [3].

Коммуникативные действия они «разделяют на три группы в соответствии с основными аспектами коммуникативной деятельности: коммуникацией как взаимодействием, коммуникацией как сотрудничеством и коммуникацией как условием интериоризации» [3, с. 119].

«Коммуникация как взаимодействие (интеракция): коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по

деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации), преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях» [15, с. 18].

«Коммуникация как кооперация: коммуникативные действия, направленные на кооперацию, т.е. согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности» [15, с. 19].

«Коммуникация как условие интериоризации: речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания» [15, с. 19].

«Коммуникативные действия обеспечивают социальную компетентность и учет позиции других людей, партнеров по общению или деятельности; умение слушать и вступать в диалог; участвовать в коллективном обсуждении проблем; интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми.

Видами коммуникативных действий являются:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- определение цели, функций участников, способов взаимодействия;
- постановка вопросов инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;
- управление поведением партнера — контроль, коррекция, оценка его действий;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка» [15, с. 8].

В рамках вышеупомянутой концепции рассматриваются возрастные нормативы развития коммуникативных действий. В частности, выделяются базовые компоненты коммуникативных действий, необходимые для начала обучения в школе, к ним относятся:

- потребность ребенка в общении со взрослыми и сверстниками;
- владение определенными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое (т. е. не негативное, а желательно эмоционально позитивное) отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнера по общению;
- умение слушать собеседника» [3, с. 118].

«Важной характеристикой коммуникативной готовности 6-7 летних детей к школьному обучению считается появление произвольных форм общения со взрослыми контекстное общение, где сотрудничество ребенка и взрослого опосредствованно задачей, правилом или образцом, а также кооперативно-соревновательное общение со сверстниками. На их основе у ребенка постепенно складывается более объективное, опосредствованное отношение к себе. В 7-8 летнем возрасте происходит процесс децентрации, главным образом, в общении со сверстниками. В этой связи подчеркивается незаменимость общения со сверстниками, поскольку взрослый, будучи для ребенка более авторитетным лицом, не может выступать как равный ему партнер. Преодоление эгоцентризма имеет долговременный характер и свои сроки применительно к разным предметно-содержательным сферам. На пороге школы в их сознании происходит лишь прорыв глобального эгоцентризма, дальнейшее преодоление которого приходится на весь период младшего школьного возраста и даже значительную часть подросткового возраста» [3, с. 119].

«К концу начальной школы коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника или партнера по деятельности, приобретают

более глубокий характер: вместе с преодолением эгоцентризма дети начинают лучше понимать мысли, чувства, стремления и желания окружающих, их внутренний мир в целом» [3, с. 120].

Новую модель обучения, основанную на учебном сотрудничестве учащихся, создали Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов, их последователями были В.В. Рубцов и Г.А. Цукерман. В их исследованиях показана возможность практической организации эффективных форм сотрудничества учеников, направленных на усвоение учебного содержания школьных предметов, зафиксировано позитивное влияние опыта сотрудничества на развитие общения и речи.

В.В. Рубцов выделяет формы работы, позволяющие развивать коммуникативные качества учеников непосредственно в учебной деятельности, такие, как организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп, учебный конфликт, обсуждение участниками способов своего действия

Таким образом, коммуникативные универсальные учебные действия будут рассматриваться нами как навыки общения, которые обеспечивают успешную социализацию ребенка в общество сверстников и взрослых.

1.2 Особенности психического развития детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

«Общее недоразвитие речи (ОНР) – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается развитие всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте» [14, с. 24].

«При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования.

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени:

от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития» [17, с. 53].

Исследованиями психического развития детей с ОНР занимались Б.М. Гриншпун, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Л.Б. Халилова, Г. В. Чиркина, С.Н. Шаховская.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина считают, что из-за недоразвития основных компонентов языковой системы: грамматического, лексического, фонетико-фонематического, а также вследствие недостаточной сформированности произносительной (звуковой) и семантической (смысловой) сторон речи у детей с ОНР появляются значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи [24].

Наличие у детей вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью [25].

У детей с ОНР все познавательные процессы имеют отклонения разной степени выраженности от нормы в сторону отставания. У них значительно ниже развита память, а поэтому они не проявляют достаточной активности при выполнении мнемической деятельности. Они почти не владеют приемами смыслового запоминания (заучивания), имеют низкую продуктивность произвольного запоминания материала, поэтому не проявляют особого старания при вспоминании заученного материала. При воспроизведении материала они не могут повторить несложный текст, допуская большое количество ошибок, плохо контролируют себя при воспроизведении заученного. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательности заданий.

Внимание у детей с ОНР характеризуется низким объёмом, переключаемостью, распределением, концентрацией на существенных признаках, нарушено произвольное внимание. Отмечаются нарушения произвольного слухового внимания: дети быстро утомляются и отвлекаются, не вслушиваются в звуки, теряют интерес к звучаниям. У детей истощается слуховая функция.

При общем недоразвитии речи нарушается не только развитие речевых средств, но и коммуникация в целом. У таких детей наблюдаются стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения, спонтанное развитие речевых навыков также нарушено, либо невозможно. Такие нарушения не позволяют ребёнку осуществлять полноценное общение с окружающими людьми, он испытывает трудности при осуществлении коллективных видов деятельности, у него появляется повышенный уровень тревожности, он становится эмоционально неустойчивым, и, как следствие, у него могут сформироваться такие личностные особенности, как искажённая, чаще всего заниженная самооценка, сниженная мотивация общения. Это приводит к неблагоприятному развитию в интеллектуальном развитии и сфере общения, вследствие чего возникают трудности при обучении в школе и социальной адаптации ребенка.

Р.Е. Левиной были выделены три уровня речевого недоразвития, отражающие типичное состояние компонентов коммуникации у детей с ОНР, «причем первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием словесных средств общения в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. Дети имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и

звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих» [17, с. 53].

«Одновременно с лепетными словами и жестами на этом уровне развития речи дети могут пользоваться и отдельными общеупотребительными словами, однако, как правило, эти слова еще недостаточно сформированы по структуре и звуковому составу, а также употребляются в неточных значениях. Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует.

Объединение предметов под тем или иным названием определяется сходством отдельных частных признаков. Ориентируясь на внешнее сходство, дети часто один и тот же предмет в разной ситуации называют разными словами. Названия действий очень часто заменяются названиями предметов. Фразой на этой стадии речевого развития дети почти не владеют. Лишь у некоторых из них, более развитых в речевом отношении, наблюдаются попытки высказать свои мысли целыми лепетными предложениями» [17, с. 54].

«Небольшой запас слов, имеющийся у детей, отражает, главным образом, непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. Словесное выражение более отвлеченных отношений действительности на этой ступени речевого развития детям почти недоступно. Пассивный словарь детей, находящихся на первом уровне речевого развития, значительно шире активного. Это создает впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут» [17, с. 55].

В школьном возрасте дети, находящиеся на первом уровне развития речи, практически не встречаются, за исключением крайних случаев, когда неблагоприятно складываются условия бытового общения: полностью отсутствует речевое общение с ребёнком или имеются какие-либо характерологические особенности ребенка, либо ребёнок попал в стрессовую ситуацию, которая не была вовремя ликвидирована.

«Второй уровень речевого развития характеризуется тем, что речевые возможности детей значительно возрастают, общение осуществляется не только с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками слов, но и посредством достаточно постоянных, хотя и очень искажённых в фонетическом и грамматическом отношении, речевых средств» [17, с. 57].

«Понимание речи на этой стадии речевого развития улучшается, появляется различение некоторых грамматических форм, но это различение еще очень неустойчиво» [17, с. 59].

В самостоятельной речи используемые слова в большинстве случаев употребляются не верно. Это выражается смысловой заменой слов. Формируется грамматическое значение, однако при использовании спонтанной речи искажается смысл слов. Понимание речи остается неполным, так как многие грамматические формы недостаточно различаются.

«Несформированность звукопроизношения сопровождается затруднениями в произношении слов и предложений, хотя воспроизведение слоговой структуры слова на этом уровне речевого развития оказывается более доступным, чем на предыдущем» [17, с. 60]. Дети начинают пользоваться фразами, у них расширяется активный и пассивный словарь, понимание речи, они начинают понимать некоторые простые грамматические формы.

«Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Отчетливо выступают недостатки чтения и письма» [17, с. 62].

«У детей с недоразвитием речи в самостоятельных высказываниях очень часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения. Общее

недоразвитие речи этого уровня проявляется прежде всего в познании, неточном знании и употреблении некоторых слов, в неумении изменять и образовывать слова. На этой стадии речевого развития у детей еще очень ограниченный речевой запас, поэтому в измененной ситуации происходит неточный отбор слов» [17, с. 63].

«В активной речи используются преимущественно простые предложения. Отмечаются большие затруднения, а часто и полное неумение распространять предложения и строить сложные предложения (сочиненные и подчиненные).

У большинства детей на этой стадии еще сохраняются недостатки произношения звуков и нарушения структуры слова, что создает большие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда обнаруживается незнание отдельных слов и выражений, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию, нетвердое овладение многими грамматическими формами. Это особенно проявляется при чтении учебных и художественных текстов. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня развития речи» [17, с. 67].

На третьем уровне речевого недоразвития наблюдается появление развернутой обиходной речи без существенных лексико-грамматических и фонетических отклонений. На ряду со сравнительно развернутой обиходной речью проявляется неточное употребление и знание многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка.

Анализ данных педагогического опыта изучения детей с общим недоразвитием речи и логопедической практики показывает, что вариативность проявления общего недоразвития речи у детей не ограничивается тремя уровнями речевого недоразвития. Указания на это

содержатся в работах ряда исследователей: Л.С. Волковой, Т.В. Филичевой, С.Н. Шаховской и других.

Т.Б. Филичева организовала углубленное психолого-педагогическое исследование этой категории детей по специально созданной ею методике в течение длительного периода времени и в результате выявила еще одну категорию детей с ОНР, у которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми и не всегда правильно диагностируются как системное и стойкое недоразвитие речи. Ею были определены специфические особенности проявления общего недоразвития речи у детей данной группы, которые можно определить к четвертому уровню речевого недоразвития [25].

Этот уровень характеризуется незначительным нарушением в развитии всех компонентов речевой системы. Проявление данных нарушений можно распознать только в процессе углубленного логопедического обследования. Для этого дети выполняют специально разработанные задания. Четвертый уровень речевого недоразвития определяется автором как своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии.

В процессе изучения речи детей с четвертым уровнем ОНР Т.Б. Филичевой были выявлены своеобразные особенности, которые проявились в наличии нарушений при составлении рассказа по заданной картинке: «застревание» на незначительных деталях, пропуск основных событий, нарушения логической последовательности, повтор уже ранее сказанного. Во время беседы со взрослым о событиях своей жизни дети строят свой рассказ из простых малоинформативных предложений, не способны использовать в своей речи творческие элементы. Дети этой группы по-прежнему испытывают трудности в планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают имена существительные и

глаголы, но мало слов, обозначающих признаки, качества, состояния предметов и действий [24; 25].

1.3 Психолого-педагогические условия развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Коммуникативные действия начинают активно развиваться в младшем школьном возрасте, поэтому педагогу следует помочь правильно сформироваться коммуникативным навыкам именно в этом возрасте для дальнейшего его развития. Педагог должен организовать работу с детьми таким образом, чтобы максимально активизировать у них интерес к энергичному, целенаправленному общению со сверстниками и взрослыми. Степень сформированности коммуникативных действий влияет как на результативность обучения детей, так и на процесс их социализации и развития личности в целом. Коммуникативное развитие осуществляется внутри целостной системы личности в соответствии с линиями развития: личностной, интеллектуальной, деятельностной, которые неотделимы друг от друга.

«Коммуникативные действия учащихся формируются исключительно в процессе непосредственного общения с учителем, сверстниками и другими людьми. Результативное, удовлетворяющее интересы коммуникантов общение подразумевает овладение ими коммуникативной компетенцией, составляющей которой, и являются коммуникативные действия.

На всем протяжении младшего школьного возраста общение детей между собой существенно изменяется по всем параметрам: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения.

Развитие личности ребёнка осуществляется внутри целостной её системы в соответствии с линиями развития: деятельностной,

интеллектуальной, личностной, которые неотделимы друг от друга. Коммуникативное развитие должно рассматриваться в общем контексте социализации ребёнка в плане учёта особенностей обобщения, развития понятий, общения со взрослыми, сверстниками, учёта особенностей общей ситуации социального развития и так далее.

Структура круга общения младших школьников не имеет устойчивого характера и является подвижной. У большинства школьников возникают ситуативные контакты со сверстниками по поводу конкретных занятий, образуются широкие ситуативные игровые общности и более стабильные приятельские группы» [19, с. 18].

Младший школьный возраст является особенным в связи с тем, что он связан с вхождением в школьное обучение как наиболее систематизированную форму общения, с включенностью в учебную деятельность, которая должна стать ведущей в данном временном периоде, 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.

«У таких детей коммуникативные действия формируются иначе, чем у детей с нормальным речевым развитием. Это связано с тем, что у них затруднена социальная адаптация при переходе в другую среду, им сложно наладить контакт со своими сверстниками, личностное развитие нарушено, инициативы в общении они обычно не проявляют.

У детей с нарушениями речи отмечаются трудности полноценной коммуникативной деятельности, развития саморегуляции и самоконтроля, отмечаются разнообразные недостатки познавательной деятельности и историки, нарушения эмоционально-волевой сферы.

Дети с общим недоразвитием речи малоактивны, инициативы в

общении они обычно не проявляют.

У таких детей коммуникативные особенности отличительны от коммуникативных действий детей с нормальным речевым развитием.

Наблюдаемые у детей с общим недоразвитием речи трудности в организации собственного речевого поведения отрицательно сказываются на их общении с другими детьми» [23, с. 101].

В своих исследованиях, Л.Г. Соловьева отметила, что «взаимообусловленность речевых и коммуникативных действий у детей этой категории имеет следующие особенности речевого развития. У детей с речевыми нарушениями наблюдается бедность словарного запаса, недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания. Все эти особенности препятствуют осуществлению полноценного общения, следствием этих трудностей являются снижение потребности в общении, несформированность форм коммуникации (диалогическая и монологическая речь, особенности поведения; незаинтересованность в контакте, неумение ориентироваться в ситуации общения, негативизм).

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

В общении дети пользуются простыми распространенными предложениями из трех-четырёх слов, сложные предложения в речи отсутствуют. В самостоятельных высказываниях отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается» [23, с. 119].

Для ребенка, имеющего нарушения речи, общение представляет собой сложный процесс. У младших школьников с ОНР недостаточно сформированы языковые средства, отмечается задержка развития коммуникативной и обобщающей функции речи, проблемы в развитии коммуникативной сферы.

«Существуют следующие причины, влияющие на общение младших

школьников с речевой патологией со сверстниками: фиксированность на дефекте речи, речевой негативизм, чувство неполноценности, низкая потребность к общению, неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и другое» [12, с. 86].

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

Комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с ОНР препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции этих детей в коллективе сверстников.

Таким образом, можно выделить следующие психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с ОНР:

- развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи;
- создание ситуаций совместной деятельности для развития навыков кооперации, согласования действий для решения общей задачи;
- создание образца-ориентира коммуникативных действий совместно со взрослым для применения его в совместной деятельности со сверстником;
- создание проблемных ситуаций для самостоятельной оценки детьми сформированности навыков общения.

Выводы по первой главе

Изучив психолого-педагогическую литературу по теме диссертационного исследования, мы пришли к выводу, что проблема развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших

школьников с общим недоразвитием речи является актуальной. С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Г.С. Васильев, Л.Р. Мунирова, А.Г. Асмолов определяют коммуникативные универсальные учебные действия через систему знаний и умений.

Коммуникативные универсальные учебные действия будут рассматриваться нами как навыки общения, которые обеспечивают успешную социализацию ребенка в общество сверстников и взрослых.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения в познавательных процессах и коммуникации.

Психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с ОНР: развитие связной речи у детей с общим недоразвитием речи; создание ситуаций совместной деятельности для развития навыков кооперации, согласования действий для решения общей задачи; создание образца-ориентира коммуникативных действий совместно со взрослым; создание проблемных ситуаций для самостоятельной оценки детьми сформированности коммуникативных УУД.

Таким образом, результаты теоретического исследования показывают необходимость проведения экспериментальной работы по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Глава 2. Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи

2.1 Выявление уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы было определение комплекса диагностических методик и выявление уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Для проведения экспериментальной работы была сформирована группа, состоящая из 12 детей 7-8 лет с ОНР различного уровня. Диагнозы детей представлены в приложении А.

На основе исследований и методических разработок Т.Н. Ключевой, Ю.В. Бубновой, Т.В. Лариной и др. были определены показатели для диагностики коммуникативных универсальных учебных действий у детей с ОНР. На основании выделенных показателей были подобраны диагностические методики к ним, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатели	Диагностические методики
Навыки группового взаимодействия учащихся	«Ковёр» (Р. Овчарова)
Навыки связной речи	«Исследование уровня развития связной речи учащихся на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок» (Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина)
Умение учитывать различные позиции собеседника	«Кто прав?» (Г.А. Цукерман и др.)
Умение находить общее решение проблемы со сверстником	«Рукавички» (Г.А. Цукерман)
Умение понимать задачи общения	Диагностика коммуникативных УУД (Раздел 1) (И.А. Деменева)

Продолжение таблицы 1

Умение понимать состояния сверстника	Диагностика коммуникативных (Раздел 2) (И.А. Деменева)	УУД
Умение выражать свое отношение ко взрослому	Диагностика коммуникативных (Раздел 3) (И.А. Деменева)	УУД
Умение выражать свое отношение к сверстнику	Диагностика коммуникативных (Раздел 4) (И.А. Деменева)	УУД

1. Методика «Ковёр» (Р. Овчарова).

Цель: изучение уровня развития навыков группового взаимодействия учащихся.

Описание: методика проводилась на уроке в групповой форме. Учащимся предлагалось разделить на произвольные команды и сесть за отдельные столы. Для каждой группы на столе заранее были подготовлены необходимые материалы, выполненные из цветной бумаги. Заданием для каждой команды было изготовить ковёр. Перед началом работы детям были показаны образцы готовых ковров. На основе анализа этих образцов коллективно с детьми установились общие признаки любого ковра, которые одновременно для учащихся являются правилами выполнения работы и средствами контроля: а) наличие центрального рисунка; б) одинаковое оформление углов; в) симметричное расположение деталей относительно центра.

По окончании работы было проведено групповое обсуждение, целью которого являлась организация рефлексивного анализа совместного действия. Команды обсуждали, что удалось, а что не удалось и степень соответствия продукта их деятельности поставленной задаче.

Уровни оценивания:

Низкий уровень (1 балл) – на ковре не имеется ни одного, или замечается только один оцениваемый критерий.

Средний уровень (2 балла) – на ковре отмечается два из оцениваемых критерия.

Высокий уровень (3 балла) – наличие трёх из оцениваемых признаков.

Результаты уровня развития навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи представлены на рисунке 1.

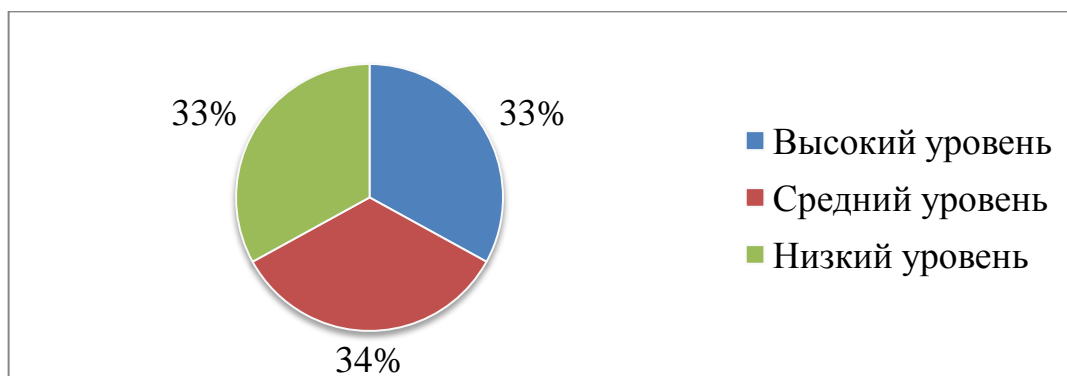


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня развития навыков группового взаимодействия

Как видно на рисунке 1 низкий уровень развития навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи показали 33% детей, средний уровень – 34% детей, а высокий уровень – 33% детей.

Как видно из рисунка 1 низкий уровень отмечен у 4 детей: Ильи Г., Вовы Д., Дианы И., Риты С. Эти дети работали в одной команде и не смогли договориться. В их итоговой работе отсутствовал центральный рисунок, углы не были оформлены совсем, а узоры располагались по ковру в хаотичном порядке, без какой-либо логики.

Средний уровень был отмечен у четверых детей: Даши Д., Тагира Н., Мирослава С. и Даши Я. Эти ребята также работали в одной команде. В их ковре был центральный рисунок и оформлены углы. Как расположить узоры относительно центра, дети не договорились.

Высокий уровень отмечен у четверых детей: Ярослава Б., Сони Л., Полины П., Дана Ч. У этой команды сразу получилось договориться, как они расположат узоры. Они быстрее всех закончили расположение рисунков, определили центр и оформили углы. В команде была дружеская обстановка, выслушивали мнение каждого ребенка.

2. Методика «Исследование уровня развития связной речи учащихся на основе составления рассказа по серии сюжетных картинок» (Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина).

Цель: выявить уровень развития навыков связной речи младших школьников.

Описание: ребенку предлагалось посмотреть на серию сюжетных картинок, разложенных в хаотичном порядке. Затем давалась инструкция расположить картинки в правильном порядке и придумать рассказ. Всего было дано 3 серии сюжетных картинок: «Находка», «Лакомство», «Наказание».

Уровни оценивания:

Низкий уровень (1 балл) – ребенок справился только с одной серией сюжетных картинок, придумал несвязный рассказ.

Средний уровень (2 балла) – ребенок расположил правильно картинки из двух серий, или ему требовалась стимулирующая помощь взрослого.

Высокий уровень (3 балла) – ребенок сам сложил все три серии сюжетных картинок составил по ним рассказы.

Результаты уровня развития навыков связной речи представлены на рисунке 2.

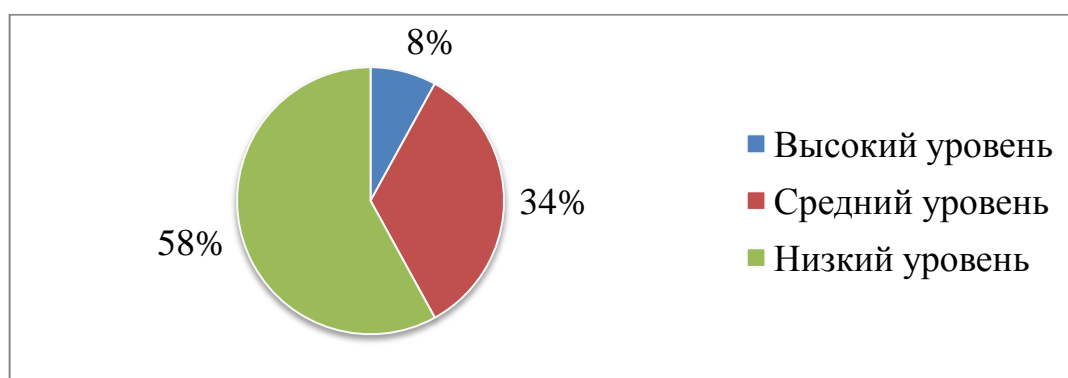


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня развития навыков связной речи

Как видно на рисунке 2 низкий уровень развития навыков связной речи показали 58% детей, средний уровень – 34% детей, а высокий уровень – 8% детей.

Низкий уровень отмечен у семи детей: Ильи Г., Даши Д., Вовы Д., Дианы И., Тагира Н., Полины П. и Мирослава С.. Полина П. и Тагир Н. во всех сериях картинок просто перечисляла все, что видит на каждой картинке, не связывая в общий рассказ. Илья Г. смог с подсказками составить рассказ только по серии картинок «Лакомство». Мирослав С. составлял рассказ по картинкам не подряд, пропуская те, по которым не знал, что сказать. Вова Д. не мог разложить картинки в логическую последовательность, из-за чего рассказы получались несвязными. Даша Д. и Диана И. составляли рассказы по картинкам бедные по содержанию.

Средний уровень был отмечен у трех детей: Ярослава Б., Сони Л., Даши Я. Соня Л. смогла сама правильно разложить картинки из серий «Находка» и «Наказание». Рассказ был построен несвязно. Ярослав Б. разложил правильно все серии картинок, но рассказы составлял только после стимулирующих вопросов например: «А что произошло на этой картинке? Почему собака грустит? За что мальчик получил наказание?». Даша Я. путала связность картинок между собой.

Высокий уровень был отмечен только у Даны Ч.. Она самостоятельно без помощи разложила картинки, составила рассказы, стимулирующая помощь потребовалась только для уточнения концовки в серии картинок «Лакомство».

3. Методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявить уровень развития умения учитывать различные позиции собеседника.

Описание: исследование проводилось в виде индивидуальной беседы с ребенком, которому давался по очереди текст трех заданий и задавались вопросы. В протоколах фиксировалось то, как ребенок принял задание, как приступил к его реализации, его речь.

Уровни оценивания:

Низкий уровень (1 балл) – ребенком не учтены возможности разных

оснований, чтобы оценить один и тот же предмет (например, изображённой персонаж и качество самого рисунка в задании 1) или выбор (задания 2 и 3), соответственно исключается существование различных точек зрения; ребёнком принимается сторона одного из персонажей, а другую позицию он однозначно признаёт как неправильную.

Средний уровень (2 балла) – ответ является частичным правильным, ребёнок принимает разнообразие возможных подходов при оценивании предмета или ситуации, допускает справедливость или ошибочность разных мнений, но затрудняется с обоснованием своих ответов.

Высокий уровень (3 балла) – ребёнок понимает, что оценки и подходы к выбору относительны, может учитывать различие позиций персонажей с адекватным обоснованием своего мнения.

Результаты уровня развития умения учитывать различные позиции собеседника представлены на рисунке 3.

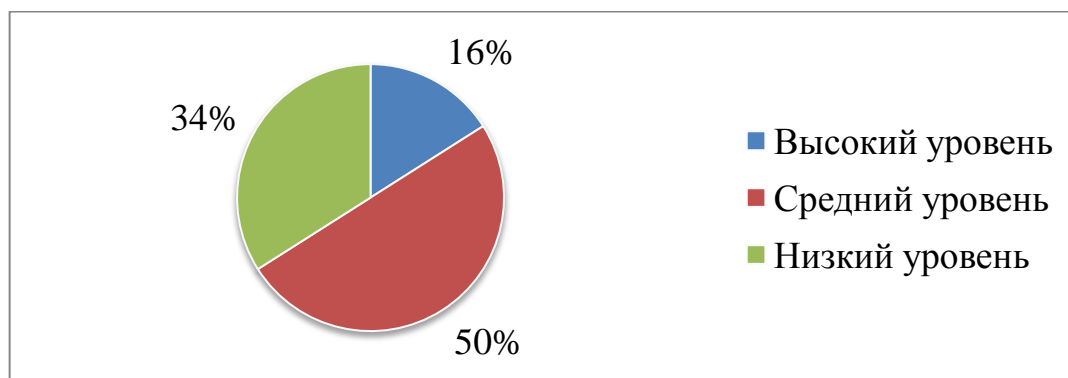


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня развития умения учитывать различные позиции собеседника

Как видно на рисунке 3 низкий уровень развития умения учитывать различные позиции собеседника показали 34% детей, средний уровень – 50% детей, а высокий уровень – 16% детей.

Низкий уровень развития умения учитывать различные позиции собеседника, выявлен у четверых младших школьников: Даши Д., Вовы Д., Дианы И., Риты С. Все ребята отвечая на вопросы диагностики в каждой истории выделяли только одну точку зрения правильной, не учитывали

возможности разных оснований, давая оценку одного и того же или выбора.

Средний уровень развития умения учитывать различные позиции собеседника, показали шесть первоклассников: Илья Г., Тагир Н., Полина П., Мирослав С., Дана Ч., Даша Я.. Их ответы были частичным правильными, они принимали разнообразие возможных подходов при оценивании предмета или ситуации, допускали справедливость или ошибочность разных мнений, но затруднялись с обоснованием своих ответов.

Высокий уровень развития умения учитывать различные позиции собеседника, выявлен у Софьи Л. и Ярослава Б.. Ребята понимают, что оценки и подходы к выбору относительно, могут учитывать различие позиций персонажей с адекватным обоснованием своего мнения.

4. Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Цель: выявить уровень развития умения находить общее решение проблемы со сверстником.

Описание: исследование проводилось в виде наблюдения за тем, как взаимодействуют учащиеся, работающие в классе в парах, и анализа результатов. Дети, сидящие в парах, получили каждый одно изображение рукавицы и указание украсить их так, чтобы они были одинаковые, т. е. чтобы могли стать парой. У детей была возможность самостоятельного выдумывания узора, но перед этим они договаривались друг с другом об узоре, который они должны нарисовать. У каждой пары учеников были рукавички имеющие силуэт для правой и левой руки и наличие одинаковых наборов цветных карандашей.

В ходе анализа оценить качество продуктивности совместной деятельности помогали степень, в которой узоры на рукавичках сходились, учитывалось, как дети сумели договориться, как они пришли к общему решению, умеют ли они убеждать, аргументировать свою точку зрения и т.д., изучались особенности взаимного контроля в ходе выполнения деятельности, анализировалась специфика их эмоционального отношения к совместной

деятельности, носящая позитивный, нейтральный или отрицательный характер.

Уровни оценивания:

Низкий уровень (1 балл) – узоры отличаются явным преобладанием различий или отсутствием сходства вообще. У детей отсутствуют попытки договориться, невозможно достичь согласия, каждый продолжает настаивать на своем.

Средний уровень (2 балла) – сходство является лишь частичным по отдельным признакам (цвету или форме некоторых деталей), существует ряд заметных различий.

Высокий уровень (3 балла) – узор на рукавичках одинаковый или очень похожий, между детьми происходит активное обсуждение возможных вариантов узора, они достигают согласия, обсуждая способ раскрашивания рукавичек; осуществляют сравнение способов действия и их координацию при совместном действии, отслеживают процесс реализации принятого замысла.

Результаты уровня развития умения находить общее решение проблемы со сверстником представлены на рисунке 4.

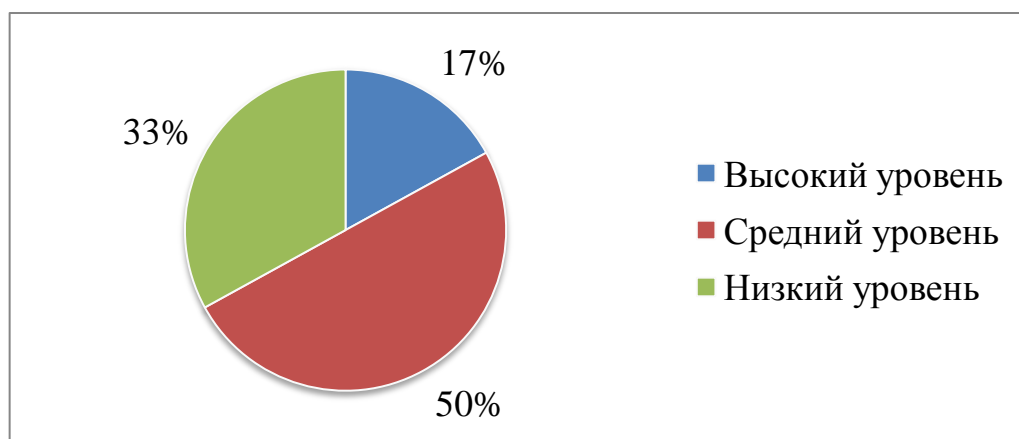


Рисунок 4 – Результаты диагностики уровня развития умения находить общее решение проблемы со сверстником

Как видно на рисунке 4, высокий уровень развития умения находить общее решение проблемы со сверстником показали 17% детей, средний

уровень – 50%, а низкий уровень – 33%.

Низкий уровень развития умения находить общее решение проблемы со сверстником показали четверо детей: Даша Д., Вова Д., Диана И., Рита С. Даша Д. и Диана И. работали в паре, обсуждение рисунка у них отсутствовало, каждая рисовала что хочет. Вова Д. и Рита С. также работали в паре. Ребята долго обсуждали, что рисовать. В итоге они поругались и рисовали разные варежки.

Средний уровень развития умения находить общее решение проблемы со сверстником выявлен у шести школьников: Ильи Г., Тагира Н., Полины П., Мирослава С., Даны Ч., Даши Я.. В их работах присутствует частичное сходство по отдельным признакам (цвету или форме некоторых деталей), но есть и ряд заметных различий. В паре Даши Я. и Мирослава С. на рисунке отмечалось сходство узоров, раскрашенных разными цветами. Полина П. и Дана Ч. договорились рисовать одними цветами, но разные рисунки. Илья Г. и Тагир Н. начали раскрашивать рукавички одинаково, а закончили разными узорами.

Высокий уровень развития умения находить общее решение проблемы со сверстником выявлен у двух детей: Ярослава Б. и Сони Л. В этой паре было точное сходство узоров, они заранее активно обсуждали свой узор, выбрали способ, каким они будут раскрашивать рукавички; сравнивали способы действия и координировали их посредством совместного выполнения; следили, как происходит реализация их замысла; смогли договориться, осуществить взаимоконтроль и взаимопомощь ходе рисования, проявили положительное эмоциональное отношение к совместной деятельности.

5. Методика «Диагностика коммуникативных УУД» (И.А. Деменева) (Раздел 1).

Цель: определить уровень развития умения понимать задачи общения.

Описание: методика проводилась в виде индивидуальной беседы.

Ребенку предлагалось посмотреть на картинки с изображением детей и взрослых и задавался вопрос с предложением выбрать одну из двух картинок, подходящих под правильный ответ вопроса.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно выбрал все 3 изображения.

Средний уровень (2 балла) – ребенок правильно выбрал 2 изображения.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок правильно выбрал 1 изображение.

Результаты уровня развития умения понимать задачи общения представлены на рисунке 5.

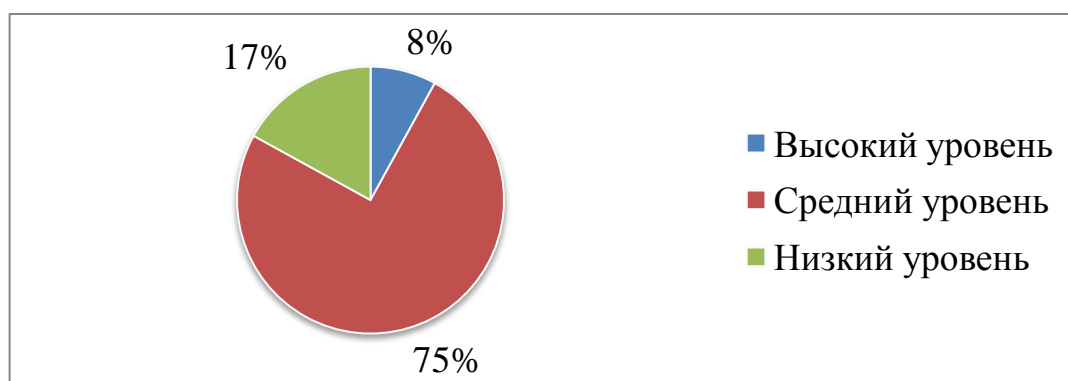


Рисунок 5 – Результаты диагностики уровня развития умения понимать задачи общения

Как видно на рисунке 5, высокий уровень показали 8% детей, средний уровень – 75% детей, а низкий уровень – 17% детей.

Низкий уровень отмечен у двоих детей: Ильи Г. и Мирослава С. Илья Г. правильно определил картинку на которой все дети хотят слушать сказку. У него затруднено распознавание различных ситуаций взаимодействия. Мирослав С. смог правильно показать только картинку на которой детям нравится играть всем вместе. У него слабо развита способность вычленять задачи, предъявляемые взрослым.

Средний уровень показали девять детей: Ярослав Б., Даша Д, Вова Д., Диана И., Тагир Н., Полина П., Рита С., Дана Ч. и Даша Я. Ярослав Б. не понял вопроса к первой картинке. Он сказал, что мальчик играет в машинку и

все равно хочет учиться, значит обе картинке правильные. С остальными заданиями у Ярослава Б. трудностей не возникло.

Даша Д. не смогла различить в последнем вопросе где на картинке мальчик внимательно слушает сказку, а где занят другим делом. Остальные ребята правильно выполнили только задания с вопросами о сказке и занятии. У них было затруднение определить почему на одной картинке мальчик стоит отдельно. Возможно у него что-то заболело, что-то чешется, он хочет в туалет или попить, но при этом ему было бы весело играть с другими детьми вместе.

Высокий уровень показала только одна девочка Соня Л.. она смогла показать правильные картинке на все 3 вопроса. Во втором задании ей потребовалось подумать подольше, но девочка все равно справилась.

6. Методика «Диагностика коммуникативных УУД» (И.А. Деменева), (Раздел 2).

Цель: выявить уровень развития умения понимать состояния сверстника.

Описание: методика проводилась в виде индивидуальной беседы. Ребенку предлагалось посмотреть на картинке с изображением детей и выбрать подходящую под ситуацию на изображении эмоцию. Всего ребенку было задано шесть вопросов.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно выбрал 4 и более изображения.

Средний уровень (2 балла) – ребенок правильно выбрал 2-3 изображения.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок правильно выбрал 1 изображение.

Результаты уровня развития умения понимать состояния сверстника представлены на рисунке 6.

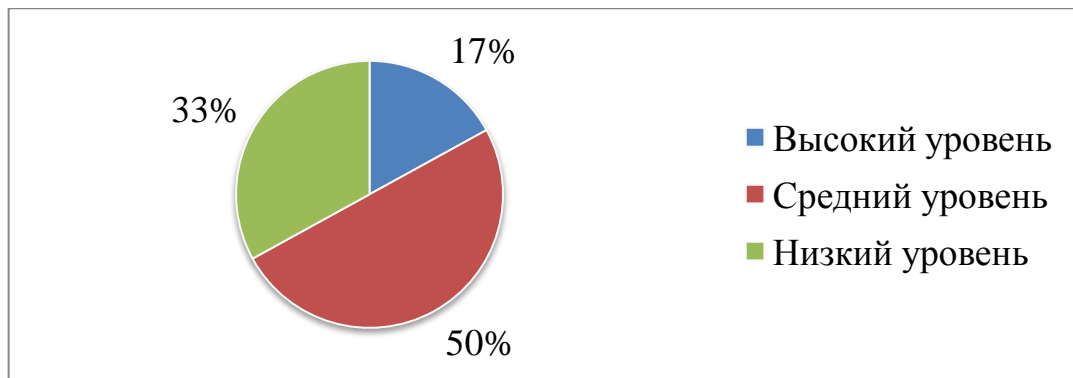


Рисунок 6 – Результаты диагностики уровня развития умения понимать состояния сверстника

Как видно на рисунке 6 низкий уровень развития умения понимать состояния сверстника показали 33% детей, средний уровень – 50% детей, а высокий уровень – 17%.

Низкий уровень показали четверо детей: Илья Г., Даша Д., Вова Д., Диана И.. Эти дети правильно выбрали только 1 изображение. Обычно у них в логике присутствовали аргументы «просто так», «он/она так захотела». Вова Д. на всех картинках выбирал грустное лицо, потому что у него было плохое настроение. А Диана И. выбирала веселое лицо не раздумывая, потому что «все должны веселиться всегда». Даша Д. молча показывала ответы наугад.

Средний уровень развития умения понимать состояния сверстника показали шесть детей: Ярослав Б., Соня Л., Полина П., Мирослав С., Рита С., Даша Я. Полина П. выбрала правильно два изображения, объяснив, что она просто не хочет думать столько много раз. Соня Л. выбрала три изображения, остальные были сложные для нее. Даша Я. выбрала три первых изображения правильно, после перестала объяснять свой выбор и молча показывала на него. Мирослав С. и Ярослав Б. выбирали изображения просто по красоте. Какое для них выглядело красивым то и было правильным.

Двое детей: Тагир Н. и Дана Ч. показали высокий уровень развития умения понимать состояния сверстника. Тагир Н. выбрал правильно 5 картинок. Сложности возникли только с определением настроения в

ситуации, где мальчик дергает девочку за хвостик и девочка при этом улыбается. Она улыбается потому, что ей нравится мальчик и она рада, что он ее дергает. Дана Ч. определила правильно настроение детей на всех картинках. На некоторых заданиях ей пришлось поразмышлять, но в итоге она дала правильный ответ.

7. Методика «Диагностика коммуникативных УУД» (И.А. Деменева) (Раздел 3).

Цель: выявить уровень развития умения выражать свое отношение ко взрослому.

Описание: ребенку предлагалось рассмотреть картинку с изображением детей и взрослых и рассказать, что произошло.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок выбрал четыре ситуации, в которых герой сам помогает взрослому.

Средний уровень (2 балла) – ребенок выбрал 2-3 ситуации, в которых герой не помогает ему сам, а обращается к другому взрослому.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок выбрал одну ситуацию, в которой персонаж стремится помочь взрослому.

Результаты уровня развития умения выражать свое отношение ко взрослому представлены на рисунке 7.

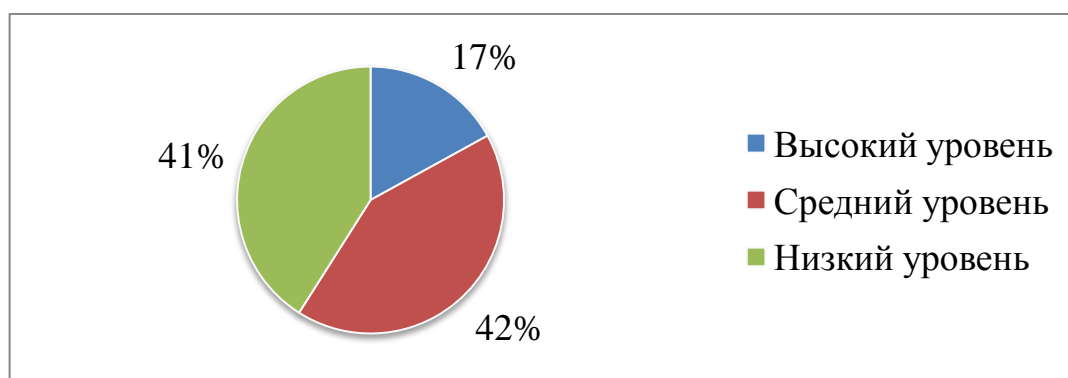


Рисунок 7 – Результаты диагностики уровня развития умения выражать свое отношение ко взрослому

Как видно на рисунке 7 низкий уровень развития умения выражать свое

отношение ко взрослому показали 41% детей, средний уровень – 42% детей, а высокий уровень – 17% детей.

Низкий уровень показали пятеро детей: Даша Д., Вова Д., Диана И., Мирослав С., Рита С. Даша Д. выбрала только одну ситуацию в которой ребенок сам стремится помогать взрослому. Это ситуация в которой ребенок уступает место бабушке в автобусе, потому что ее так учили делать родители. Вова Д. выбрал ситуацию в которой ребенок помогает маме донести тяжелые сумки домой, потому что он всегда помогает маме. Диана И. сказала, что дети должны помогать взрослым, когда у них есть настроение. И выбрала историю, в которой, на ее взгляд, у ребенка было хорошее настроение. Мирослав С. выбрал правильно картинку, на которой мальчик помогал папе забивать гвоздь, сказав, что это мужской поступок. Рита С. выбрала правильно изображение на котором девочка помогает лечиться взрослому, объяснив, что дома больше никого нет и помогать некому.

Средний уровень показали пятеро детей: Илья Г., Тагир Н., Полина П., Дана Ч., Даша Я. Илья Г. и Тагир Н. выбирали ситуации, которые у них случались в жизни: уступил место бабушке, помог маме донести пакеты. Полина П. выбрала правильно вторую и четвертую картинку. Объяснив, что девочки должны ухаживать за всеми. Дана Ч. и Даша Я. сказали, что всегда уступают место бабушкам и помогают папе, если он болеет.

Двое детей: Ярослав Б. и Соня Л. показали высокий уровень. Ярослав Б. объяснял почему выбрал каждую картинку, а Соня Л. сказала, что дети всегда должны помогать взрослым.

8. Методика «Диагностика коммуникативных УУД» (И.А. Деменева) (Раздел 4).

Цель: выявить уровень развития умения выражать свое отношение к сверстнику.

Описание: ребенку предлагалось две картинки для сравнения и

предлагалось выбрать картинку, подходящую под вопрос.

Уровни оценивания:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок предпочел ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику.

Средний уровень (2 балла) – ребенок выбрал 2-3 ситуации, в которых герой наблюдает за затруднениями другого персонажа, однако не помогает ему сам, а обращается ко взрослому.

Низкий уровень (1 балл) – ребенок выбрал четыре ситуации, в которых герой не стремится помочь другому ребенку.

Результаты уровня развития умения выражать свое отношение к сверстнику представлены на рисунке 8.

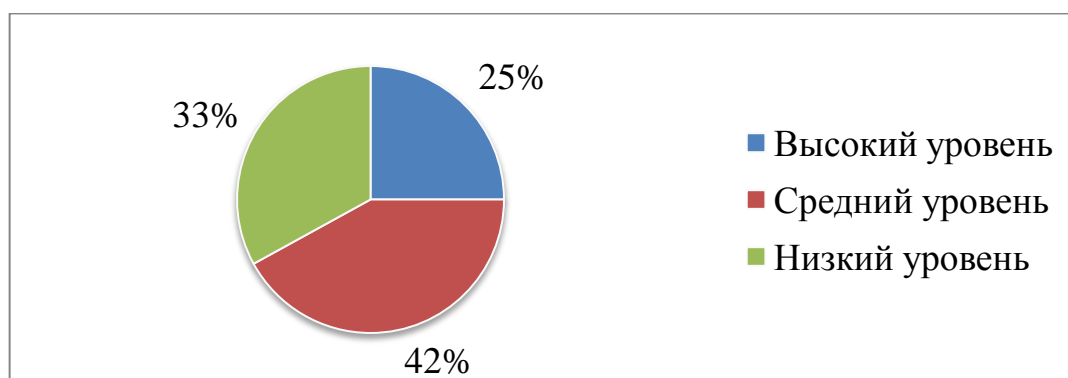


Рисунок 8 – Результаты диагностики уровня развития умения выражать свое отношение к сверстнику

Как видно на рисунке 8 низкий уровень развития умения выражать свое отношение к сверстнику показали 33% детей, средний уровень – 42% детей, а высокий уровень – 25% детей.

Низкий уровень показали трое школьников: Илья Г., Даша Д. и Рита С.. это значит, что они не имеют четких представлений о социально приемлемых действиях в ситуациях коммуникации. Илья Г. на все вопросы ответил, что детям должны помогать взрослые. Потому что они знают, что нужно детям. Даша Д. сказала, что ее учили никому не помогать и самой не ждать помощи ни от кого. Рита С. не объясняла выбор изображений, в которых герой не стремится помогать сверстнику.

Средний уровень развития умения выражать свое отношение к сверстнику показали пятеро детей: Вова Д., Диана И., Соня Л., Мирослав С., Даша Я. Вова Д. выбрал две ситуации, в которых персонаж обращается за помощью ко взрослому, а две другие ситуации, в которых персонаж сам помогает сверстнику. Диана И. выбрала 3 картинки, в которых персонаж сам помогает сверстнику. Она объяснила это тем, что эти ситуации посильны ребенку. Соня Л. и Мирослав С. выбирали картинки просто так, не объясняя выбора. Даша Я. Выбрала 2 картинки, в которых персонаж помогает сверстнику, потому что у них с братом были похожие истории.

Высокий уровень показали четверо детей: Ярослав Б., Тагир Н., Полина П., Дана Ч. Ярослав Б. и Полина П. сказали, что их дома учат помогать всем, особенно старшим и маленьким, поэтому они все ситуации выбрали такие, где персонаж сам помогает сверстнику. Тагир Н. сказал, что у него в семье принято, чтобы все друг другу помогали, думает, что везде так. Дана Ч. выбрала все ответы правильно, потому что просто так считает.

Результаты по каждому ребенку по всем показателям представлены в приложении Б.

Общий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи по всем показателям на констатирующем этапе эксперимента представлен на рисунке 9.

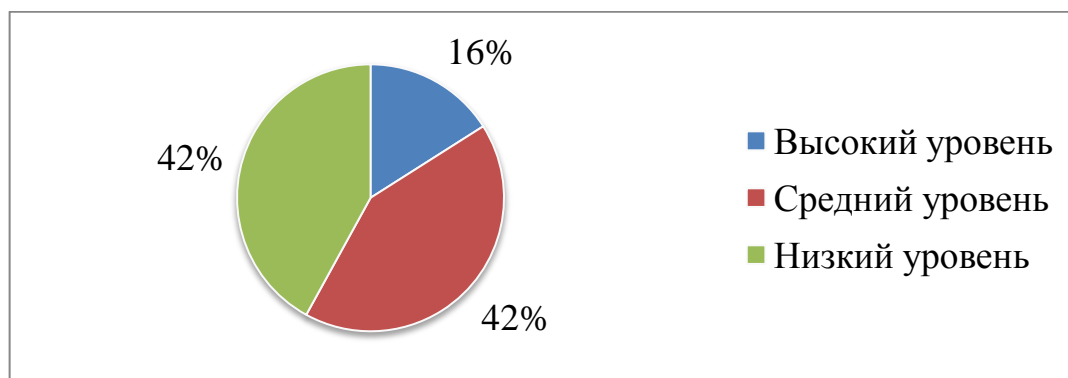


Рисунок 9 – Общие результаты диагностики развития коммуникативных УУД у детей 7-8 лет с ОНР

Низкий уровень (42%) характеризуется отсутствием группового

взаимодействия в ситуации предъявления учебной задачи; отсутствием попыток договориться с партнером; отсутствием понимания ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия; отсутствием понимания ребенком состояния сверстника; недостаточностью представлений о способах выражения своего отношения ко взрослому и к сверстнику. Ребенком не учитываются возможности разных оснований, чтобы оценить один и тот же предмет, исключается существование различных точек зрения.

Средний уровень (42%) характеризуется необходимостью применения стимулирующей помощи в процессе выполнения заданий; пониманием разнообразия возможных подходов при оценивании предмета или ситуации, но при этом ребенок испытывает затруднение с обоснованием своих ответов; наличием существенных различий в процессе выполнения совместного задания; частичным пониманием состояния сверстников; недостаточно четкими представлениями об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и сверстнику.

Высокий уровень (16%) характеризуется достаточным уровнем развития навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи; пониманием того, что оценки и подходы к выбору относительны; возможностью учета различных позиций персонажей с адекватным обоснованием своего мнения; осуществлением сравнения способов действия и отслеживанием процесса реализации принятого замысла; распознаванием различных ситуаций взаимодействия, вычленением задач и требований, предъявляемых взрослыми в этих ситуациях, и выстраиванием своего поведения в соответствии с ними; точным пониманием состояния сверстника; наличием представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и к сверстнику.

2.2 Апробация психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи

На этапе формирующего эксперимента мы поставили перед собой цель: реализовать комплекс мероприятий, направленных на развитие коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи с учетом выделенных ранее психолого-педагогических условий.

Для реализации данной цели нами были выделены три этапа работы: мотивационный, практический и регуляционный.

Тематический план занятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи представлен в приложении Г.

Цель мотивационного этапа: развивать у детей 7-8 лет с ОНР представления о коммуникативных действиях, о правилах эффективного коммуникативного взаимодействия.

Мы осуществляли следующие психолого-педагогические условия:

– создание детьми совместно со взрослым образца-ориентира коммуникативных действий в процессе выполнения совместной деятельности;

– организация разработанного комплекса занятий, по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Для решения поставленной цели мы провели с детьми занятия, на которых отрабатывали различные коммуникативные действия, выделяли правила и зарисовывали их в виде картинок.

Темы занятий с детьми были выделены следующие: вводное, «Здороваемся», «Прощаемся», «Знакомимся», «Миримся», «Слушаем и

слышим», «Задаем вопросы правильно», «Делимся чувствами и настроением», «Учитываем мнение друга», «Высказываем и обосновываем свою точку зрения».

Первое занятие было вводным, мы проводили игры на знакомство и сплочение детей, поскольку некоторые дети не были знакомы между собой. Также детям было рассказано, о чем они узнают на следующих занятиях.

Первой психолог провел игру «Имя и упражнение». Дети сидели полукругом, а психолог предложил каждому по очереди выходить в центр, называть свое имя и показывать какое-либо движение. Остальные дети должны были повторить хором имя и упражнение.

После этого психологом была проведена игра «Поменяемся местами». Дети сидели в кругу. Психолог произносил фразу «Поменяемся местами, те кто...» и те дети, которым подходило утверждение, менялись местами друг с другом.

К этому моменту напряженность у детей спала, и психолог провел игру «Ком». Дети стояли в кругу. Первый ребенок называл свое имя, второй должен был назвать имя первого и сказать свое имя, третий ребенок называл имя первого, второго ребенка и свое, и так далее. Психолог замыкал круг и перечислил имена всех детей.

Следующей по плану была игра «Школьные дела». Один ребенок показывал какое-либо школьное действие при помощи жестов, остальные дети угадывали. Тот, кто угадал, становился следующим ведущим.

В завершении была проведена игра «Розыск». Психолог называл деталь из одежды или внешности ребенка, и все дети должны были догадаться о ком идет речь и назвать его имя.

Второе занятие «Здороваемся» было посвящено развитию у детей представления о приветствии, правилах приветствия.

Психолог начинал занятие с чтения стихотворения А. Барто «Друзья, вот вам на всякий случай...», затем предложил оценить поведение героя.

После обсуждения психолог рассказал детям о значении слова «здравствуйте» и предложил в тетрадях записать какие слова приветствия они знают.

Для знакомства с разными способами приветствия психолог провел игру «Мировые приветствия». Психолог предлагал детям поздороваться друг с другом так, как это делают в других странах и народностях. Сначала детям показывался образец, затем предлагали повторить приветствие со своим соседом. Данное упражнение вызвало много положительных эмоций у всех детей.

Для развития связной речи было проведено упражнение «Составь предложение».

Психолог предлагал набор слов, а детям нужно было составить из них предложение.

Первый набор слов: «добрый день», «школа», «ученик».

Второй набор слов: «первоклассник», «учитель», «пробегаает».

Третий набор слов: «прогулка», «друг», «привет».

Затем психолог предложил детям совместно выделить правила приветствия и зарисовать их себе в альбомах схематично.

Большинство правил дети предложили сами, некоторые были выделены совместно после наводящих вопросов.

Общие правила получились следующие:

- младшие всегда приветствуют старших первыми;
- не жди пока с тобой поздороваются, сделай это первым;
- не кричи, если твой знакомый находится далеко, а кивни ему;
- здоровайся с учителями, даже если ты их встретил на каникулах в магазине;
- произноси приветствие настолько четко и в меру громко, чтобы твой собеседник услышал его;
- улыбнись при приветствии.

Третье занятие «Прощаемся» было посвящено развитию у детей представления о прощании, правилах прощания.

Психолог начал занятие с анализа отрывка стихотворения Сергея Есенина «до свидания друг мой...». После прочтения четверостишия психолог задал детям вопрос «Что означает слово «До свидания»?»

Вместе со взрослым дети пришли к выводу, что слово «До свидания» предполагает повторную встречу.

Психолог начинал перечислять способы прощания и предлагал детям продолжить список.

Психолог провел с детьми упражнение «Пока-пока». Дети встали в два круга, внутренний и внешний. Под музыку нужно попрощаться с каждым человеком по-разному. По хлопку дети из внешнего круга перемещались по часовой стрелке. Таким образом, дети отработали разные способы прощания.

Для развития связной речи психолог провел упражнение «Путаницы». Он написал на доске набор слов и дал инструкцию детям: «На доске написано предложение, но в нем перепутались все слова, давайте расставим их в нужном порядке».

Набор слов на доске следующий: на, Витя, прогулку, пошел; театре, учительница, в, встретила, ученика.

Дети хором выкрикивали правильные ответы, но психолог спросил Ярослава Б., потому что только он поднял руку и дал ответ полным предложением: «На доске написано предложение «Витя пошел на прогулку»».

Затем психолог предложил ответить Даше Д., поскольку она стеснялась поднять руку, но бубнила правильный ответ себе под нос. Сначала девочка встала и тихо повторила ответ, затем психолог подбодрил ее словами «Давай, Даша, не бойся, ты все правильно говоришь». После этого Даша громко и четко произнесла: «учительница встретила ученика в театре».

Для знакомства с разными способами прощания психолог провел игру

«Мировые прощания». Психолог предлагал детям попрощаться друг с другом так, как это делают в других странах и народностях. Сначала детям показывался образец, затем предлагали повторить прощание со своим соседом.

Психолог предложил детям совместно выделить правила прощания и зарисовать их себе в альбомах схематично.

При составлении правил получилось, что они совпали с правилами приветствия:

- младшие всегда прощаются со старшими первыми;
- произноси прощальное слово настолько четко и в меру громко, чтобы твой собеседник услышал его;
- улыбнись при прощании.

Четвертое занятие «Знакомимся».

Психолог рассказал ситуацию, в которой незнакомый ребенок предлагает им пойти в кинотеатр. И задает вопрос: «Что делать?».

Ребята предлагали разные варианты: убежать, позвонить родителям, пройти мимо молча, познакомиться и т.д.

«Молодцы ребята, все ваши варианты могут использоваться в зависимости от ситуации, а мы сегодня поговорим о знакомстве и какие правила знакомства нам нужно знать» – сказал психолог.

Затем психолог предложил разыграть ситуацию, в которой один из детей будет собой, а второй незнакомым учителем в школе. Первыми вызвали Тагира Н. и Риту С. Ребята испытали смущение, стеснялись, в итоге речь у них была невнятная и они сели на места. Затем захотели разыграть ситуацию Дана Ч. и Даша Я. Девочки также сначала смущались, но смогли показать ситуацию. Больше всего сложности вызвало изобразить учителя и его речь. Эту роль взяла на себя Дана Ч. У девочки страдает дифференциация звуков Р-Р' и она путает слоги в словах местами. В процессе разыгрывания ситуации она первая поздоровалась и спросила имя ребенка. На что ребенок

также поздоровался, представился и сценка закончилась.

Затем психолог провел упражнение «Найди общее слово». Он записал на доске два предложения, в которых пропущено одно и то же слово. Детям нужно было догадаться, что это за слово и составить с ним свое предложение.

... – сладкая, растет на дереве, бывает желтой или зеленой.

Вчера Васе на день рождения подарили боксерскую

Маргарита С. вызвалась ответить, нашла общее слово «груша» и свое предложение сказала «Я люблю груша».

Соня Л. сказала, что пропущено слово «пертачка» (перчатка).

Последней игрой на данном занятии психолог провел игру «Подбери ласковый суффикс». Он предложил детям набор слов, от которых нужно было образовать слово с уменьшительно-ласкательным значением. Слова были следующие: голос, кот, друг, мама, стул, халат.

Илья Г. смог выполнить задание правильно и образовал новые слова с уменьшительно-ласкательным значением.

У Мирослава С. возникли трудности со словом друг и халат, но с помощью подсказок других ребят он справился.

В заключении с детьми была проведена беседа о правилах знакомства. Психолог предложил детям рассказать, как они заводят новые знакомства, какие слова говорят.

Рита С. Спокойно знакомиться с новыми людьми, подходит и говорит: «Давай дружить?» некоторые дети отказываются разговаривать из-за ее дефектов речи, но есть ребята с которыми она дружит давно и ее особенность для них не важна.

Правила знакомства выделили следующие:

– улыбнись;

– используй слова «Давай дружить», «Давай познакомимся?»

– не перебивай;

- спроси имя;
- уточни, как обращаться к человеку.

Пятое занятие «Миримся».

Психолог зачитал детям стихотворение А. Кузнецовой «Поссорились» и предложил проанализировать его. Задал детям вопросы:

Почему поссорились подружки? Могли бы они обойтись без ссоры? Что чувствовала каждая из девочек? Как еще они могли помириться? Как вы миритесь с друзьями?

Вова Д. захотел ответить и рассказать свою историю. В своем ответе мальчик много раз повторял слова и путал некоторые значения. Он сказал: «Девочки поругались из-за игрушки игрушки медведя. Одна девочка могла не забирать игрушку. Им было было грустно. Можно мириться пальчиком, я мирюсь пальчиком с с другом (показывает движение мизинчиком)».

Психолог корректировал предложения Вовы Д., чтобы остальные дети поняли смысл ответа. Некоторые дети еще хихикали над речью Вовы Д., но психолог останавливал это.

Психолог провел игру «Волшебный клубочек», во время которой все дети и психолог сидели в кругу на стульях. Психолог начал игру первым и сказал: «Илья, ты молодец и нравишься мне, потому что делаешь большие успехи в учебе». При этом психолог намотал Илье на запястье нить и предложил продолжить говорить комплименты другим ребятам, чтобы получилась большая паутина. После того как клубок закончился, психолог подвел итог: «Посмотрите, ребята, сколько нитей оказалось намотано у каждого из вас. Приятно вам было послушать о себе добрые слова? А теперь давайте скрутим клубочек обратно, только сейчас вам нужно будет повторить то, что вам говорили доброго ваши товарищи».

Следующим было проведено упражнение «Рассказ по картине». Психолог повесил на доску изображение картины «Ссора» (Д. Дайли, 1958 г.) и предложил ребятам по желанию выйти и рассказать, что изображено на

картине, что чувствуют участники. Первым психолог пригласил Диану И. сначала девочка стеснялась говорить, но после подбадривающих слов товарищей начала свой рассказ.

Девочка рассказала, что видит на картине двух мальчиков, они злые и могут подраться. Дальше Диана И. рассказывала о картине по вопросам взрослого.

–Какая погода и время года изображены на картине? – лето и солнышко.

–Что еще, кроме мальчиков есть на картине? – забор и трава сухая.

–Какая одежда у мальчиков? – рубашка и штаны.

–Какого цвета одежда у мальчика слева? – коричневая рубашка и синие штаны.

–Какого цвета одежда у мальчика справа? – белая рубашка и синие штаны.

–Из-за чего могли поссориться мальчики? – мальчик в белой рубашке забрал игрушку у другого мальчика.

–Как они могут помириться, кроме драки? – поговорить, обняться.

–Как ты думаешь, что произошло дальше? – мальчики подрались.

–А потом? – их разнял дедушка и отдал игрушку мальчику слева.

После того, как остальные дети поняли, что рассказ по картине должен быть полным и красочным, желающих ответить стало меньше. Полина П. вызвалась рассказать свой рассказ. Но в своем ответе она практически повторила рассказ Дианы И., изменив только причину ссоры детей на обзывательство одним мальчиком другого.

В заключении психолог организовал беседу о примирении. Он предложил детям рассказать свои истории о ссорах и примирении с их друзьями. Беседа затянулась надолго, и по результату из нее были выделены способы примирения: объятия, уступить, поговорить и найти общее решение, с помощью мирилок. А также выделены правила примирения (дружбы):

- признавай свои ошибки;
- не бойся подойти первым для примирения;
- уступай другу;
- не повышай голоса во время ссоры;
- используй слова примирения «Извини», «Прости».

Шестое занятие «Слушаем и слышим».

Для активации внимания детей психолог провел игру «Немой телефон». Он предложил поучаствовать в игре пяти детям. Согласились выйти Диана И., Илья Г., Тагир Н., Мирослав С., Дана Ч. четверым детям сказали, что они будут стоять за дверью и заходить по одному для пересказа текста. Первым оставили Мирослава С. и зачитали ему следующий рассказ.

Летом Витя поехал на дачу к бабушке с дедушкой в село Урекино. Дом у них был красивый, двухэтажный с большими окнами и потолками. В доме этом жили вместе бабушка, дедушка, два кота и собака. И вот однажды собака всех напугала тем, что убежала неизвестно куда. Искали ее, искали, никак не могли найти. Помощь пришла откуда не ждали. Сосед Иван, возвращаясь с рыбалки заметил перепуганного пса под кустом у своего дома и отвел хозяевам.

Психолог пригласил зайти Тагира Н.. Мирослав С. повторил рассказ, убрав некоторые описания дома и название села. Также весь текст был сокращен от дополнений и укорочен вдвое.

Затем зашла Дана Ч. и Мирослав С. рассказал ей, что была семья в селе, жили в большом доме и имели животных. У них пропала собака и нашел ее сосед в кусту.

После Даны Ч. зашла Диана И. девочка рассказала такой же рассказ как и ей рассказали.

Последним зашел Илья Г. и в своем рассказе заменил собаку на кошку.

Психолог еще раз зачитал исходный текст и привел детей к выводу, что уметь слушать и слышать это важное качество.

Следующим упражнением стало «Передай мяч». Психолог задал детям вопрос: «что и кого мы можем слушать?»

Дети предлагали варианты: маму, природу, птичек, телевизор и т.д. Это говорит о том, что мы на протяжении всей жизни что-то слушаем.

Для развития связной речи психолог провел упражнение «Дополни». Он предложил детям короткое предложение, каждому ребёнку нужно было дополнить его новыми словами, чтобы получилось большое распространенное предложение.

«Дети учатся в школе» – сказал психолог. Ярослав Б. дополнил в конце «В первом классе».

Дарья Д. дополнила начало предложения фразой «после садика».

Психолог уточнил, что можно добавить и по одному слову. Тогда Полина П. добавила к слову «школа» слово «красивая».

Остальные дети не захотели принимать участие в этом упражнении. Зато следующее упражнение «Расскажи не называя» вызвало бурю эмоций у детей.

Психолог предложил одному ребенку выйти и объяснить задуманное слово без использования однокоренных слов. Дарья Я. Вышла объяснять слово «школа». Дети быстро его отгадали и вышел следующий Илья Г. ему психолог загадал слово «каникулы». Данная игра очень понравилась всем детям и вызвала бурное обсуждение в классе.

Психолог обратился к детям с вопросом: «Какие правила слушания вы можете назвать?»

В процессе обсуждения были выделены и зарисованы в альбомы следующие правила:

- смотри в глаза собеседнику;
- слушай с интересом;
- не прерывай;
- если не понял – переспроси;

– отвечай эмоционально (кивай, улыбайся, сочувствуй, говори «да-да»).

Седьмое занятие «Задаем вопросы правильно».

Психолог зачитал детям стихотворение Редьярда Киплинга «Есть у меня шестёрка слуг...» и спросил, догадываются ли дети, о чем будет занятие? Вова Д. сказал, что стих о королях и занятие будет посвящено им. Другие дети поправили его, сказав, что стихотворение о вопросах. Психолог подтвердил ответ большинства детей, уточнив, что занятие будет посвящено умению задавать вопросы, что это важно для того, чтобы получать точные ответы.

Первое упражнение, которое провел психолог называлось «Угадай что под платочком?». На столе психолога лежит предмет под непросвечивающим платком. Детям нужно было задавать как можно больше вопросов, чтобы узнать, что же находится на столе.

Дети наперебой задавали много вопросов, иногда странных. Соня Л. спросила: «Есть ли у него рога?». После пятиминутного обсуждения дети догадались, что на столе лежит школьный пенал.

Далее психологом была организована групповая работа с карточками. Психолог поделил детей на 2 группы и дал каждой группе по одной картинке животного. Одной группе достался медведь, другой заяц. Задача детей была задать как можно больше вопросов про зверей по очереди. Психолог корректировал вопросы детей. Например, Полина П. задала вопрос: «как быстро заяц бежит?». Психолог подкорректировал вопрос: «какая скорость передвижения у зайца?».

Затем психолог провел игру «Что спрятано в черном ящике?». Он спрятал в коробке яблоко и предложил детям отгадать содержимое. Нужно было задавать точные вопросы. За правильно сформулированные вопросы психолог хвалил детей. Если смысл вопроса был размыт, психолог помогал корректировать его. Дети задавали вопросы «Оно живое?», «Дышит?», «У него есть ноги?», «Его можно съесть?».

Психолог начал подводить итог занятия и просил детей резюмировать, какие правила постановки вопросов они могут выделить, а также зарисовать схематично в альбоме.

Правила постановки вопроса:

- формулируй вопросы кратко и четко;
- соблюдай логику в последовательности вопросов;
- задавай вопрос вежливо.

Восьмое занятие «Делимся чувствами и настроением»

Занятие началось с игры «Лепестки радости». Психолог раздал детям по лепестку и сказал написать там свое настроение на данный момент. Затем дети сели в круг, а в середине приложили свои лепестки к сердцевине. Получился красочный цветок с разными эмоциями. По желанию дети рассказывали о своем настроении всем остальным.

Затем психолог провел упражнение «Сделай комплимент». Он спросил у детей, что такое комплименты. Дети отвечали, что это хорошие слова, добрые, приятные.

Продолжая работу в кругу, психолог предложил поднять друг другу настроение и подарить комплименты. Психолог начал первый, сказал: «Полина, ты сегодня очень красиво выглядишь!». Дальше дети продолжили говорить комплименты по кругу. Слова звучали простые, например, «ты добрая», «ты красивый», «ты классный». У всех ребят поднялось настроение на все занятие.

Следующим упражнением было упражнение «Я в маске». Теперь психолог предложил детям примерить «маски» разного настроения. По сигналу дети показывали грусть, страх, боль, счастье, уныние, восторг.

Затем детям задали вопрос, понравилось ли им быть в маске разного настроения? В какой маске было лучше всего, а в какой плохо?

Ярослав Б. сказал, что ему не нравится такая частая смена настроения, ему было хорошо в маске восторга а плохо в маске боли.

Далее психолог провел упражнение «Двойка». Он предложил детям сказать фразу «Я получил двойку» с разной интонацией и задал вопросы: «что вы чувствовали при каждой новой интонации?»

Рита С. вызвалась выполнить упражнение. Перед классом она показала разные интонации и сказала, что ей не понравилось говорить это грустно, ей хотелось заплакать. Но вот когда она это предложение сказала весело – страх того, что родители могут поругать пропал.

Психолог предложил детям пофантазировать о будущем и задал начало предложения «Если бы я был психолог ...».

Мирослав С. мечтает в будущем купить себе классную машину, большой дом и много игр для приставки.

Диана И. рассказала, что мечтает о работе в журнале и путешествиях за границу.

В окончании занятия психолог организовал беседу о правилах понимания настроения собеседника.

Он задал детям вопрос: «Как понять какое настроение у вашего собеседника?». Дети назвали следующие признаки, которые были обозначены как правила и зарисованы в альбомы схематично:

- если человек улыбается, то у него хорошее настроение;
- если у человека опущена голова, то он грустит;
- если человек в ответ на твое приветствие отворачивается и уходит, то у него плохое настроение;
- если человек напевает веселую песню, значит у него хорошее настроение;
- если человек бубнит себе что-то под нос, значит он грустит.

Девятое занятие «Учитываем мнение друга».

Занятие началось с игры «Встаньте те, кто...». Психолог предложил детям сесть в круг для игры и выбрать первого водящего. Первой вызвалась Дарья Я. Она встала в центр круга и сказала: «Встаньте те, кто сегодня ел

бутерброд». Встали 6 детей. Затем быть водящей вызвалась Соня Л., она сказала: «Встаньте те, кто любит гулять». Здесь встали все дети. Игра затянулась, всем детям понравилось быть водящими.

Затем психолог провел с детьми упражнение «Плохие и хорошие дела». Ребята поделились на 2 группы. Одной группе было дано задание написать поступки, за которые можно уважать человека. Другой группе было дано задание написать поступки, из-за которых уважение к человеку пропадает. Затем обе группы по очереди называли поступки. Психолог подвёл итог: человек сам выбирает, как поступать, но каждый раз выбирая какое-либо поведение, он сам приобретает или теряет уважение к себе.

Для развития связной речи психолог провел упражнение «Путаницы». Он написал на доске набор слов и дал инструкцию детям: «На доске написано предложение, но в нем перепутались все слова, давайте расставим их в нужном порядке».

Слова на доске: почте, отправляют, письмо, на; цветы, весенние, ландыши, первые; ученик, класса, я, первого.

Следующей игрой стала игра «Покажи свое отношение». Психолог предложил детям некоторые поступки, которые им нужно было оценить с помощью эмоции. Если поступок хороший – улыбнуться, если плохой – грустное лицо.

Психолог задал детям вопрос: «Давайте подумаем какие правила для учета мнения собеседника мы можем выделить?»

Дети совместно со взрослыми выделили правила:

- уступай другу;
- внимательно слушай;
- не перебивай;
- уважай мнение друга;
- не рассказывай секреты друга.

Затем все эти правила дети зарисовали в свои альбомы схематично.

Десятое занятие «Высказываем и обосновываем свою точку зрения».

Занятие началось с упражнения «Закончи предложение». Дети стояли в кругу. Психолог дал мячик первому ребенку и попросил закончить фразу: «со мной дружат, потому что...». Затем мячик передавали по кругу и высказывался каждый ребенок.

Затем психолог провел упражнение «Стул правды». Дети сидели в кругу, в середине стоял стул. Психолог предлагал каждому ребенку по очереди садиться на стул, а в это время остальные дети говорили свое мнение о нем, что знают хорошее, а что плохое и объясняли почему они так думают.

Для развития связной речи психолог провел упражнение «Найди общее слово». Психолог записал на доске два предложения, в которых пропущено одно и то же слово. Детям нужно было догадаться, что это за слово и составить с ним свое предложение.

... – так называется наша планета.

В ... растут деревья.

Далее психолог предложил детям помечтать и провел упражнение «Мое будущее». Дети продолжили сидеть в кругу. Психолог предложил помечтать о будущем. Каждый ребенок рассказывал кем он себя видит, какой будет его жизнь, что изменится, какие желания сбудутся.

Психолог задал вопрос детям: «Какие правила для высказывания своего мнения и объяснения его вы знаете?». Дети совместно со взрослым выделили следующие правила:

- Поднять руку
- Не перебивать собеседника
- Используй слова «Я думаю», «Мне кажется», «Я согласен\не согласен»
- Старайся всегда объяснить почему ты думаешь именно так

Цель практического этапа: закрепить у детей умение регулировать свое поведение в соответствии с освоенными правилами эффективного

коммуникативного взаимодействия. Работа была разделена на 2 блока.

На данном этапе мы отработывали следующие психолого-педагогические условия:

– организация разработанного комплекса занятий, по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи;

– создание проблемных ситуаций для самостоятельной оценки детьми сформированности коммуникативных УУД.

В блоке «Проблемные ситуации» мы предлагали детям проблемные ситуации, вместе продумывали возможные варианты решения. Затем предлагали детям самим показать правильное решение в ходе театрализованной деятельности с учетом правил, выделенных на мотивационном этапе. Перед каждым занятием психолог вывешивал схематичные рисунки правил, подходящих к теме занятия, которые выделяли совместно с детьми на мотивационном этапе. Пока одни дети показывали сценку, другие проверяли их, опираясь на подсказки с доски. После проигрывания ситуации дети в классе оценивали результат и сообщали ошибки, которые нарушали «актеры».

Занятие 1. «Здороваемся и прощаемся».

Психолог предложил детям разыграть следующие проблемные ситуации.

Иван бежал по коридору, навстречу ему шла учительница. Ваня крикнул «Привет» и побежал дальше. Как может продолжиться ситуация?

Домой к Ивашиным пришли гости, младший сын вышел угрюмый и прошел мимо них, на что мама остановила его и сделала замечание: «Поздоровайся с гостями!». Сын ответил: «Но ведь они со мной не поздоровались». Прав ли сын?

Глуховатая баба Маша стоит у подъезда. Выходит Кирилл и бурча себе под нос что-то невнятное проходит мимо. Как повел себя Кирилл?

Егор пришел к маме на работу. Поздоровался со всеми взрослыми и пошел поговорить с мамой. После разговора мальчик молча вышел и ушел. Правильно ли поступил Егор?

На дачу к семье Петровых приезжали гости. К вечеру они собрались домой, а Лёня убежал в сад, чтобы не прощаться. Правильно ли поступил Лёня?

Занятие 2. «Знакомимся и миримся».

Психолог предложил детям разыграть следующие проблемные ситуации.

По улице шел Саша, навстречу ему шла девочка, которую он видел однажды в школе. Саша поздоровался и начал разговор, не спросив имени. Правильно ли поступил Саша?

Андрей встретил в магазине друга его папы словами «Привет, я знаю, что ты папин друг!». Мужчина был намного старше Андрея и остался шокирован.

Борис оставил свою ручку на столе. Настя подошла и взяла ее. Борис увидел и начал кричать на одноклассницу, на что девочка сказала: «Сам виноват!». Кто прав?

Две подруги поссорились и уже давно не разговаривали. Аня хотела подойти помириться, но решила, что она не виновата. Так и остались девочки в ссоре. Как поступить девочкам?

Занятие 3. «Слушаем, слышим и задаем вопросы правильно»

Психолог предложил детям разыграть следующие проблемные ситуации.

Кристина спешила рассказать своему другу Паше о том, что ей родители подарили котёнка. Во время разговора Паша стоял с опущенной головой и играл в новую игру на телефоне. Что чувствовала Кристина?

Учительница дала задание Степану на завтрашний день. Степа в этот момент отвлекся и не услышал, что ему нужно сделать. На следующий день

мальчик получил двойку по математике. В чем неправ Степа?

Варя разговаривала с подружкой Леной по телефону. «В субботу у меня день рождения, я буду отмечать дома и вот мне бы в общем хотелось бы ну чтобы собрались друзья и может ты придешь?» – сказала Лена. Варя осталась в сомнении, пригласила ли ее Лена на день рождения или она не очень хочет видаться. Как могла разрешиться ситуация?

После ссоры с мамой, Никита пошел спросить у своей младшей сестры куда она спрятала его плеер. «Где мой плеер?» – кричал Никита на сестру. Что ответит ему сестра?

Занятие 4. «Делимся чувствами и настроением, учитываем мнение друга, высказываем и обосновываем свою точку зрения».

Психолог предложил детям разыграть следующие проблемные ситуации.

У Вики вчера сломалась приставка. Она ходила весь день угрюмая с опущенной головой. В середине дня к ней подошла Катя и начала хвалиться какую классную приставку купили родители ей. Вика никак не реагировала на радость подруги и тогда та спросила: «Вика ну почему ты не радуешься вместе со мной?!». Что ответит Вика?

Света рассказала своей подруге Насте по секрету, что ей нравится Костя. На следующий день в классе все дети смеялись, когда Света зашла в класс, а Настя сидела покрасневшая. Света догадалась, что ее секрет теперь знают все, заплакала и убежала. Что сделала не так Настя?

В классе пропал журнал. Учительница пришла узнать кто это сделал. Все дети сидели опустив голову, а Ульяна сказала: «Журнал украл Рома!». Дети и учительница повернулись на нее с вопросом «Почему?», на что девочка ответила: «Просто так». Правильно ли поступила Ульяна?

В блоке «Маленький театр» мы предлагали детям в парах показать театральную постановку на свободную тему с включением коммуникативных действий, изученных ранее.

Также в классах была организована выставка рисунков с правилами, которые дети рисовали на занятиях на мотивационном этапе.

2.3 Определение эффективности психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи

С целью выявления уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи нами были использованы методики и показатели, представленные на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольного этапа эксперимента по всем детям и по всем показателям представлены в приложении В.

Представим количественную и качественную характеристику динамики уровней развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с ОНР по каждому показателю.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития навыков группового взаимодействия учащихся (показатель 1) представлены на рисунке 10.

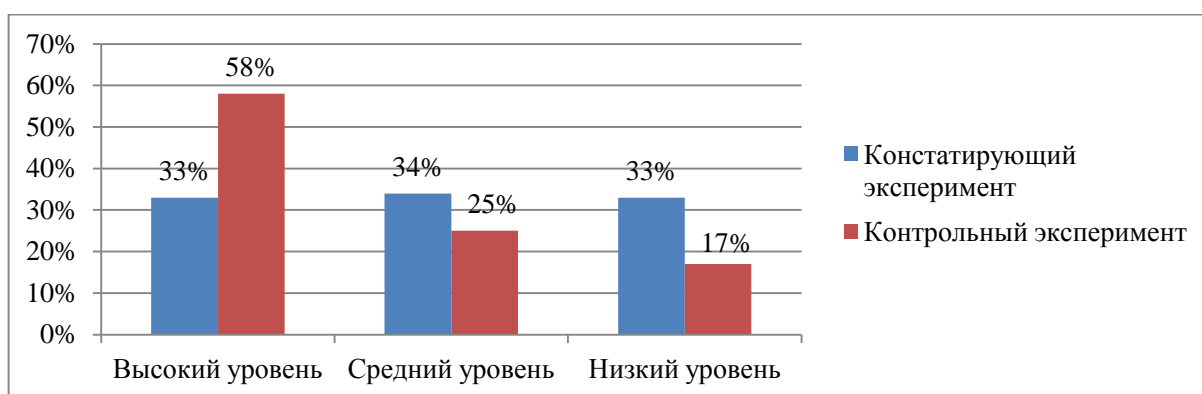


Рисунок 10 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю 1

Как видно на рисунке 10 по сравнению с констатирующим этапом

исследования число детей с низким уровнем снизилось на 16% и стало 17%. Число детей со средним уровнем уменьшилось на 9% и составило 25%. Число детей с высоким уровнем увеличилось на 25% и составило 58%.

Илья Г. на этапе констатирующего эксперимента отказывался от участия в групповой работе, рисовал свой ковёр, не похожий на коллективную работу. При повторном проведении методики, Илья Г. присоединился к той же группе, но принимал участие в обсуждении не всех элементов ковра.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития навыков связной речи (показатель 2) представлены на рисунке 11.

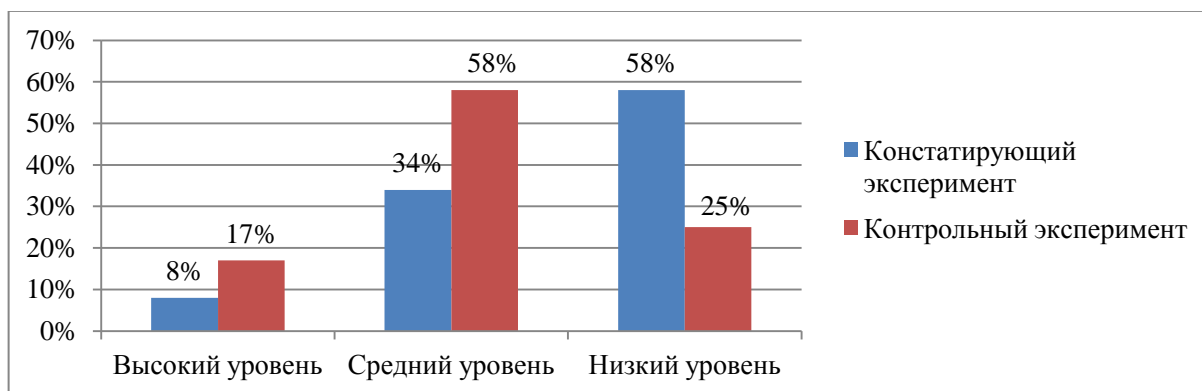


Рисунок 11 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю 2

По сравнению с констатирующим этапом исследования число детей с низким уровнем снизилось на 33% и составило 25%. Число детей со средним уровнем возросло на 24% и составило 58%. А число детей с высоким уровнем возросло на 9% и составило 17%.

Даша Д. на этапе констатирующего эксперимента затруднялась с выполнением задания и смогла сложить только последнюю серию картинок, рассказы придумывала несвязные, рассказывала, что происходит на каждой картинке по отдельности. При повторном проведении методики Даша Д. показала средний уровень и правильно разложила картинки из двух серий.

Диана И. на этапе констатирующего эксперимента также придумывала рассказы по каждой картинке по отдельности, рассказы получались несвязные. На этапе контрольного эксперимента Диана И. показала уже средний уровень. При проведении методики, девочка сложила две серии картинок со стимулирующей помощью.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития умения учитывать различные позиции собеседника (показатель 3) представлены на рисунке 12.

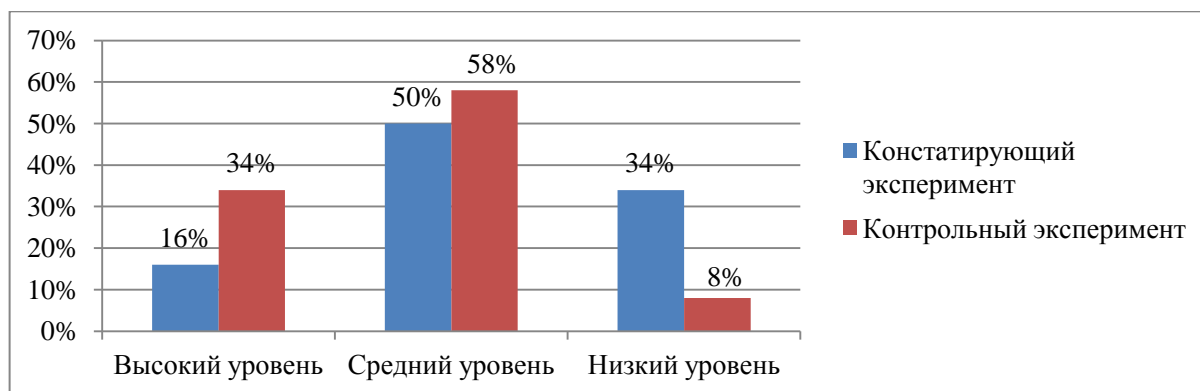


Рисунок 12 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю 3

По сравнению с констатирующим этапом исследования число детей с низким уровнем уменьшилось на 26% и составило 8%. Число детей со средним уровнем возросло на 8% и составило 58%. Число детей с высоким уровнем возросло на 18% и составило 34%.

Рита С. на этапе констатирующего эксперимента принимала сторону одного из персонажей, а другую позицию однозначно признавала как неправильную. На этапе контрольного эксперимента Рита С. понимала разнообразие возможных подходов при оценивании ситуации, но затруднялась с обоснованием своих ответов.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития умения находить общее решение проблемы со сверстником (показатель 4) представлены на рисунке 13.

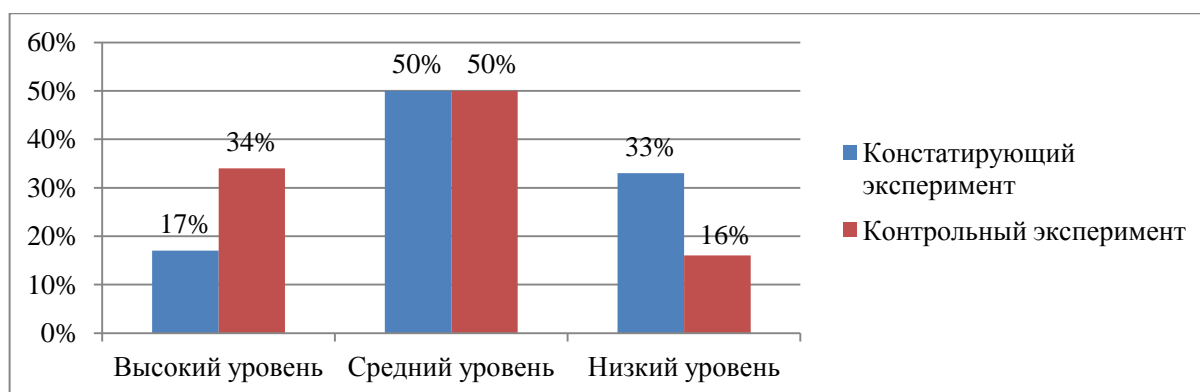


Рисунок 13 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю 4

По сравнению с констатирующим этапом исследования число детей с низким уровнем уменьшилось на 17% и составило 33%. Число детей со средним уровнем осталось прежним 50%. Число детей с высоким уровнем увеличилось на 17% и составило 34%.

Диана И. на этапе констатирующего этапа эксперимента не обсуждала рисунок с партнером, рисовала что хотелось ей. На этапе контрольного эксперимента в рисунке Дианы И. отмечалось сходство узоров, раскрашенных разными цветами.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития умения понимать задачи общения (показатель 5) представлены на рисунке 14.

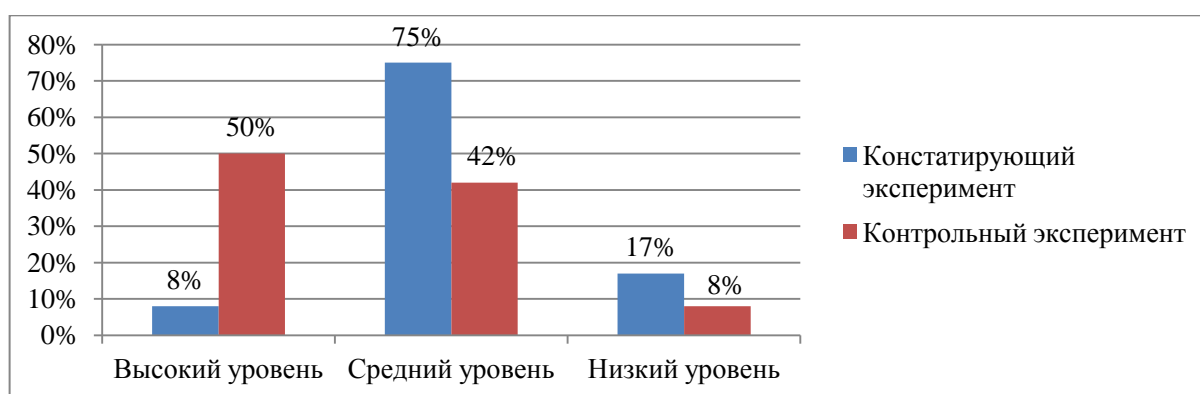


Рисунок 14 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю 5

По сравнению с констатирующим этапом исследования число детей с

низким уровнем снизилось на 9% и составило 8%. Число детей со средним уровнем снизилось на 33% и составило 42%. Число детей с высоким уровнем возросло на 42% и стало 50%.

Дана Ч. и Дарья Я. на этапе констатирующего эксперимента правильно выбрали 2 картинки из задания. А на этапе контрольного эксперимента девочки показали высокий уровень и выбрали правильно все 3 картинки.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития умения понимать состояния сверстника (показатель б) представлены на рисунке 15.

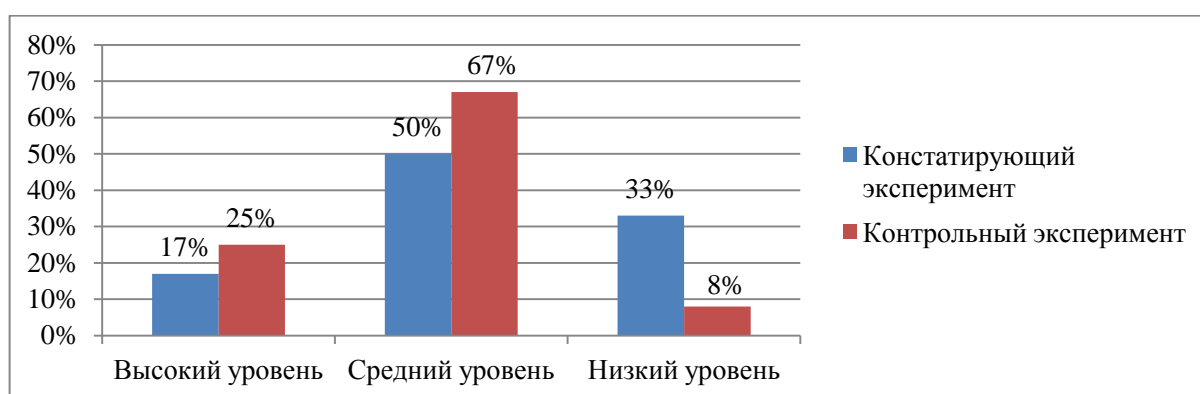


Рисунок 15 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю б

По сравнению с констатирующим этапом исследования число детей с низким уровнем уменьшилось на 25% и составило 8%. Число детей со средним уровнем возросло на 17% и составило 67%. Число детей с высоким уровнем увеличилось на 8% и составило 25%.

Ярослав Б. на этапе констатирующего эксперимента показал средний уровень, что означает выбор двух правильных картинок из шести. На этапе контрольного эксперимента Ярослав Б. показал уже высокий уровень понимания состояния сверстника. Также он различает эмоциональное состояние сверстников, и ориентируются на него в процессе общения.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития умения выразить свое отношение ко

взрослому (показатель 7) представлены на рисунке 16.

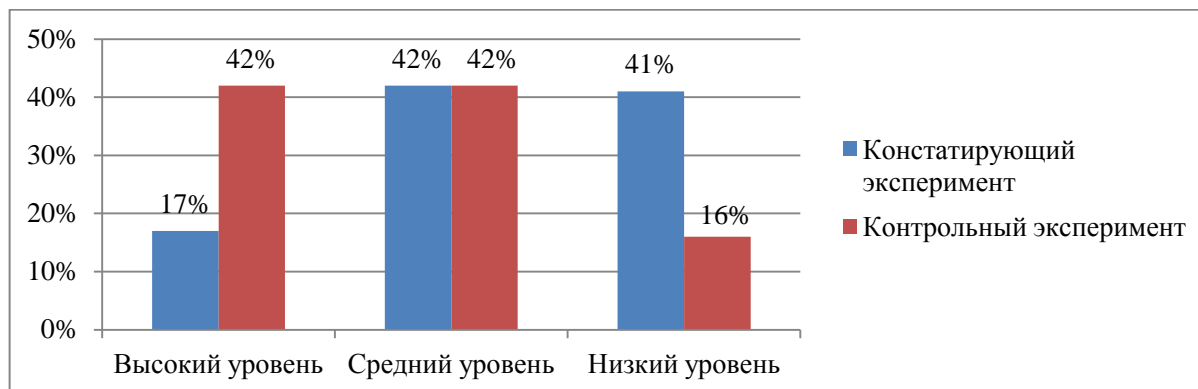


Рисунок 16 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю 7

По сравнению с констатирующим этапом исследования число детей с низким уровнем уменьшилось на 25% и составило 16%. Число детей со средним уровнем осталось прежним и составило 42%. Число детей с высоким уровнем возросло на 25% и составило 42%.

Даша Д., которая на этапе констатирующего эксперимента показала низкий уровень и выбрала ситуацию, в которой герой (ребенок) не стремится помочь взрослому. На этапе контрольного эксперимента Даша Д. показала средний уровень, что означает недостаточно четкие представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ребенка ко взрослому. Дана Ч. на этапе констатирующего эксперимента показала средний уровень, и выбрала ситуацию, в которой персонаж не помогает взрослому сам, а обращается к другому взрослому. На этапе контрольного эксперимента Дана Ч. показала уже высокий уровень, что означает сформированность у нее представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому.

Сравнительные результаты констатирующего этапа эксперимента и контрольного по уровню развития умения выражать свое отношение к сверстнику (показатель 8) представлены на рисунке 17.

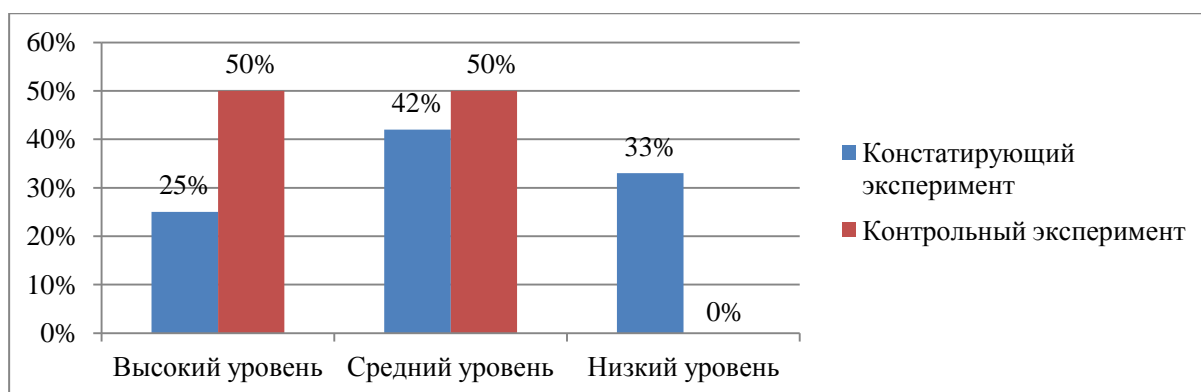


Рисунок 17 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента по показателю 8

По сравнению с констатирующим этапом исследования число детей с низким уровнем уменьшилось на 33% и составило 0%. Число детей со средним уровнем увеличилось на 8% и составило 50%. Число детей с высоким уровнем увеличилось на 25% и составило 50%.

Соня Л. в констатирующем эксперименте показала средний уровень. Она выбрала ситуацию, в которой персонаж видит затруднения другого, но не помогает ему сам, а обращается ко взрослому за помощью (предлагает взрослому помочь упавшей девочке). На этапе контрольного эксперимента Соня Л. показала высокий уровень и выбрала ситуацию, в которой персонаж сам помогает сверстнику (помогает подняться упавшей девочке сам).

Общий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи по всем показателям на контрольном этапе эксперимента представлен на рисунке 18.

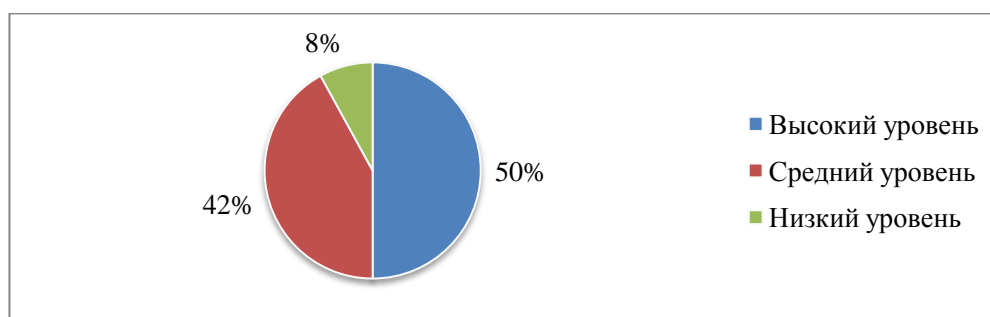


Рисунок 18 – Общий уровень развития коммуникативных УУД у детей 7-8 лет с ОНР

Низкий уровень (8%) характеризуется отсутствием группового взаимодействия в ситуации предъявления учебной задачи; отсутствием попыток договориться с партнером; отсутствием понимания ребенком задач, предъявляемых взрослым в различных ситуациях взаимодействия; отсутствием понимания ребенком состояния сверстника; недостаточностью представлений о способах выражения своего отношения ко взрослому и к сверстнику. Ребенком не учитываются возможности разных оснований, чтобы оценить один и тот же предмет, исключается существование различных точек зрения.

Средний уровень (42%) характеризуется необходимостью применения стимулирующей помощи в процессе выполнения заданий; пониманием разнообразия возможных подходов при оценивании предмета или ситуации, но при этом ребенок испытывает затруднение с обоснованием своих ответов; наличием существенных различий в процессе выполнения совместного задания; частичным пониманием состояния сверстников; недостаточно четкими представлениями об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и сверстнику.

Высокий уровень (50%) характеризуется достаточной сформированностью навыков группового взаимодействия учащихся в ситуации предъявленной учебной задачи; пониманием того, что оценки и подходы к выбору относительны; возможностью учета различных позиций персонажей с адекватным обоснованием своего мнения; осуществлением сравнения способов действия и отслеживанием процесса реализации принятого замысла; распознаванием различных ситуаций взаимодействия, вычленением задач и требований, предъявляемых взрослыми в этих ситуациях, и выстраиванием своего поведения в соответствии с ними; точным пониманием состояния сверстника; наличием представлений об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и к сверстнику.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента и представлены на рисунке 19.

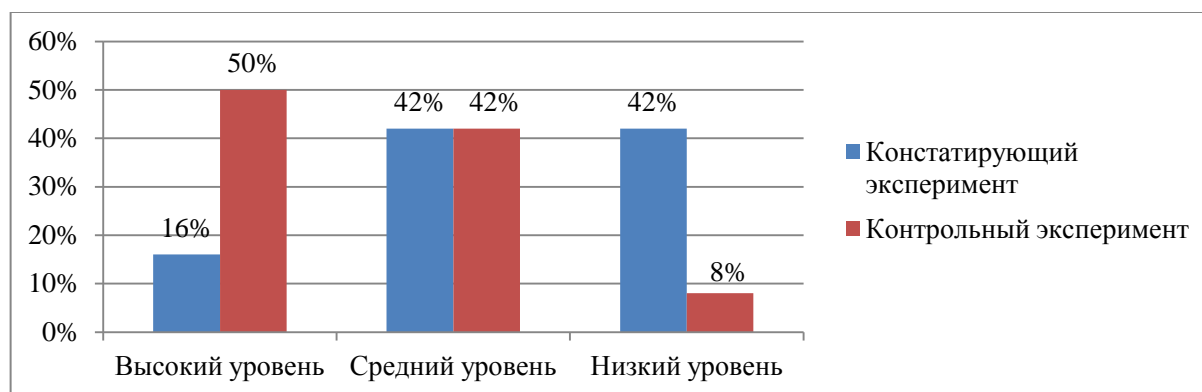


Рисунок 19 – Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Анализируя полученные результаты, было выявлено, что высокий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи повысился на 34% и составил 50%. Средний уровень остался на прежнем уровне и составил 42%. А низкий уровень уменьшился на 34% и составил 8%. Несмотря на количественные результаты, у каждого ребенка произошли качественные изменения, даже если уровень по какому-либо показателю не повысился.

Результаты, полученные после проведения диагностики коммуникативных универсальных учебных действий и повторной диагностики коммуникативных универсальных учебных действий были обработаны в программе Statistica 10.0.

С помощью непараметрического статистического теста (критерия) Т-критерия Вилкоксона нами была проведена проверка различий между двумя выборками парных измерений.

Т-критерий Вилкоксона используется для оценки различий между двумя рядами измерений, выполненных для одной и той же совокупности исследуемых, но в разное время. Данный тест способен выявить направленность и выраженность изменений – то есть, являются ли

показатели больше сдвинутыми в одном направлении, чем в другом.

Уровень достоверности $p < 0,05$.

Согласно T-критерию Вилкоксона по показателям «Навыки группового взаимодействия учащихся», «Навыки связной речи», «Умение учитывать различные позиции собеседника», «Умение выражать свое отношение к сверстнику» произошли значимые сдвиги $T(Z) = 2,023$.

Также значимые сдвиги были отмечены по показателям «Умение понимать задачи общения» и «Умение выражать свое отношение ко взрослому» $T(Z) = 2,02$.

Таким образом, можно сделать вывод, что полученные результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности проведенной работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Выводы по второй главе

Во второй главе «Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи» описан ход исследовательской работы, полученные результаты.

Анализируя результаты, мы получили следующие данные в констатирующем этапе эксперимента. Низкий уровень развития коммуникативных универсальных учебных действий был отмечен у пятерых детей, что составило 42%. Эти дети характеризуются отсутствием группового взаимодействия в ситуации предъявления учебной задачи; отсутствием попыток договориться с партнером; отсутствием понимания ребенком состояния сверстника и взрослого; недостаточностью представлений о способах выражения своего отношения ко взрослому и к сверстнику.

Средний уровень был отмечен также у пяти детей, что составило 42%.

Этим детям постоянно была необходима стимулирующая помощь в процессе выполнения заданий.

Высокий уровень был отмечен у двоих детей, что составило 16%. Для них свойственно достаточная развития навыков группового взаимодействия, точное понимание состояния сверстника и взрослого и сформированные представления об общепринятых нормах и способах выражения отношения ко взрослому и к сверстнику.

Учитывая результаты констатирующего этапа эксперимента, определили 2 этапа формирующего этапа эксперимента: мотивационный и практический. Практический этап в свою очередь был поделен на блоки: «Проблемные ситуации» и «Маленький театр». На данном этапе реализовывали следующие психолого-педагогические условия:

- организация разработанного комплекса занятий, по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи;

- создание детьми совместно со взрослым образца-ориентира коммуникативных действий в процессе выполнения совместной деятельности;

- создание проблемных ситуаций для самостоятельной оценки детьми сформированности коммуникативных УУД.

Полученные на контрольном этапе эксперимента результаты исследования свидетельствуют об эффективности проведенной работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи.

Заключение

Изучив психолого-педагогическую литературу по теме диссертационного исследования, мы пришли к выводу, что проблема развития коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников с общим недоразвитием речи является актуальной.

С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Г.С. Васильев, Л.Р. Мунирова, А.Г. Асмолов определяют коммуникативные универсальные учебные действия через систему знаний и умений. Р.Е. Левиной были выделены три уровня речевого недоразвития.

На основе исследований различных авторов мы выделили следующие показатели развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с ОНР: 1) навыки группового взаимодействия учащихся; 2) навыки связной речи; 3) умение учитывать различные позиции собеседника; 4) умение находить общее решение проблемы со сверстником; 5) умение понимать задачи общения; 6) умение понимать состояния сверстника; 7) умение выражать свое отношение ко взрослому; 8) умение выражать свое отношение к сверстнику.

Анализируя результаты констатирующего этапа эксперимента мы пришли к выводу о недостаточности уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с ОНР.

Учитывая результаты констатирующего этапа эксперимента, определили два этапа формирующего этапа эксперимента: мотивационный и практический.

На мотивационном этапе мы провели с детьми занятия, на которых отработывали различные коммуникативные действия, выделяли правила и зарисовывали их в виде картинок. Также на данном этапе мы отработывали следующие психолого-педагогические условия:

- организация разработанного комплекса занятий, по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи;

- создание детьми совместно со взрослым образца-ориентира коммуникативных действий в процессе выполнения совместной деятельности.

Практический этап был разделен на два блока: «Проблемные ситуации» и «Маленький театр».

В блоке «Проблемные ситуации» мы предлагали детям проблемные ситуации, вместе продумывали возможные варианты решения. Затем предлагали детям самим показать правильное решение в ходе театрализованной деятельности с учетом правил, выделенных на мотивационном этапе. Перед каждым занятием взрослый вывешивал схематичные рисунки правил, подходящих к теме занятия, которые выделяли совместно с детьми на мотивационном этапе. Пока одни дети показывали сценку, другие проверяли их, опираясь на подсказки с доски. После проигрывания ситуации дети в классе оценивали результат и сообщали ошибки, которые нарушали «актеры».

В блоке «Маленький театр» мы предлагали детям в парах показать театральную постановку на свободную тему с включением коммуникативных действий, изученных ранее. Также в классах была организована выставка рисунков с правилами, которые дети рисовали на занятиях на мотивационном этапе.

На практическом этапе нами были реализованы следующие психолого-педагогические условия:

- организация разработанного комплекса занятий, по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи;

- создание проблемных ситуаций для самостоятельной оценки детьми

сформированности коммуникативных УУД.

Анализируя полученные на контрольном этапе эксперимента результаты, было выявлено, что высокий уровень сформированности коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи повысился на 34% и составил 50%. Средний уровень остался на прежнем уровне и составил 42%. А низкий уровень уменьшился на 34% и составил 8%.

Таким образом, можно сделать вывод, что полученные результаты экспериментального исследования свидетельствуют об эффективности проведенной работы по формированию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи. Отсюда следует вывод о том, что цель работы достигнута, задачи выполнены, гипотеза исследования доказана.

Список используемой литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373: в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 №1241, от 22.09.2011 № 2357. // Режим доступа: URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336> (дата обращения: 01.12.2017).

2. Арефьева, О.М. Формирование коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников [Электронный ресурс] : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук. / Оксана Михайловна Арефьева; – М., 2012. // Режим доступ; URL: <https://dlib.rsl.ru/viewer> (дата обращения: 10.03.2018).

3. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли [Электронный ресурс] : пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. // Режим доступа; URL: http://www.fgos-kurgan.narod.ru/Material/univers_uchebn_dejstv.pdf (дата обращения: 10.03.2018).

4. Бабудоржиева, Э.Д. Исследование проблемы коммуникативных и организаторских способностей в психологии [Электронный ресурс] // Вестник Бурятского Государственного Университета : электрон. научн. журн. 2012. № 5. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. // Режим доступа: URL: <http://www.f/issledovanie-problemy-kommunikativnyh-i-organizatorskih-sposobnostey-v-psihologii.pdf> (дата обращения: 10.02.2018).

5. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст] : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М. : Издательский центр Академия, 2000. – 192 с.

6. Брушлинский, А.В. Социальная психология в России и теория Сержа

Московичи [Электронный ресурс] / Сайт bookup.info «Психологическая библиотека». // Режим доступа: URL: http://bookup.info/sociopsy/moskovichi_vek_tolp (дата обращения 21.12.2017).

7. Бушлякова, Р.Г. Современные педагогические технологии в работе с первоклассниками с ОНР [Текст] / Р.Г. Бушлякова // Логопед, 2016. – № 8. – С. 77–85.

8. Васильев, Г.С. Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов [Текст] : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд.психол.наук. (09.00.05) / Васильев Геннадий Семенович; АН СССР. Ин-т психологии. – Москва, 1977. – 21 с.

9. Вакуленко, Е.А. Организация учебного диалога на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / Е.А. Вакуленко // Начальная школа. – 2012. – № 5. // Режим доступа: URL: <http://ekrost.ru/poster/razvitiie-kommunikativnyh-universalnyh-deistvii-u-mladshih-shkolnikov.html> (дата обращения: 18.02.2018).

10. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / под ред. А.В. Запорожец. – М. : Педагогика, 1984. – 433 с.

11. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация [Электронный ресурс] : Учебник. – 2-е изд., перераб. и доп. / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 2008. // Режим доступа: URL: clck.ru/DakTx (дата обращения: 08.02.2018).

12. Дмитриев, А.Е. Моделирование и реализация технологий формирования готовности учителя начальных классов к творческой педагогической деятельности [Текст] / А.Е. Дмитриев. – М. : Прометей, 2012. – 312 с.

13. Землянская, Е.Н. Инновационные процессы в системе начального образования [Текст] / Е.Н. Землянская, Л.К. Веретенникова, А.Е. Дмитриев и др. – М.: Прометей, 2012. – 212 с.

14. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь [Текст] /

Л.А. Карпенко. – М. : Феникс, 2010. – 320 с.

15. Ключева, Т.Н. Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС [Электронный ресурс] : Методические рекомендации для педагогов-психологов образовательных учреждений Самарской области / Т.Н. Ключева, Ю.В. Бубнова, Т.В. Ларина и др. – Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. // Режим доступа: URL: <http://rsps-samara.ru/function/rediz/books> (дата обращения: 10.02.2018).

16. Коротина, Ю.В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов [Электронный ресурс]: автореферат дисс. канд.пед.н. (13.00.02) / Юлия Викторовна Коротина. – Тамбов, 2011. // Режим доступа: URL: <http://www.dissercat.com> (дата обращения 11.12.2017).

17. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Электронный ресурс] / Р.Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967. // Режим доступа: URL: http://pedlib.ru/Books/4/0286/4_0286-53.shtml (дата обращения 11.01.2018).

18. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения [Текст] : Книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

19. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников [Текст] / А.В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 111 с.

20. Мунирова Л. Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры [Электронный ресурс] : Дис. канд. пед. наук. (13.00.01) / Лейла Ринатовна Мунирова. Моск. пед. ун-т. – Москва, 1993. // Режим доступа: URL: <https://search.rsl.ru> (дата обращения 11.01.2018).

21. Проняева, С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] : диссертация ... кандидата педагогических наук (13.00.07) / Светлана Владимировна Проняева. –

Екатеринбург, 1999. // Режим доступа: URL: <https://clck.ru/DbCvz> (дата обращения: 21.03.2018).

22. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 720 с.

23. Соловьева, Л.Г. Логопедия [Текст] : учебник и практикум для прикладного бакалаврита / Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова. – М. : Юрайт, 2016. – 208 с.

24. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Электронный ресурс] : Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. // Режим доступа: URL: <http://pedlib.ru/Books> (дата обращения: 11.02.2018).

25. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Электронный ресурс] : Практическое пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Айрис-Пресс, 2008. // Режим доступа: URL: <https://clck.ru> (дата обращения: 11.02.2018).

26. Bunker, B. Managing conflict through large-group methods, The handbook of conflict resolution [Text] : Theory and practice / B. Bunker, D. Morton, P. Coleman, E. Marcus. – San Francisco: Wiley Imprint, 2006. – 780 p.

27. Frydenberg, E. Coping Competencies [Text] / E. Frydenberg. – N.Y. : Currency/Doubleday, 2004. – 204 p.

28. Habermas, J. Toward a theory of communicative competence [Text] / J. Habermas. – N.Y. : Macmillan, 2007. – 148 p.

29. Hassel, T. Communication apprehension in UK and Spanish students [Text] / T. Hassel, J. Joyce . – N.Y. : Education + Training, 2000. – 36 p.

30. Hymes, D. On communicative competence, Sociolinguistics [Text] : Selected Readings. / D. Hymes. – Harmondsworth: Penguin, 2008. – 167 p.

Приложение А

Список детей с диагнозами

№ п/п	Имя, Фамилия	Возраст	Диагноз
1	Ярослав Б.	8 лет	ОНР IV уровня
2	Илья Г.	8 лет	ОНР IV уровня
3	Даша Д.	7 лет	ОНР III уровня
4	Вова Д.	7 лет	ОНР III уровня
5	Диана И.	8 лет	ОНР IV уровня
6	Соня Л.	8 лет	ОНР III уровня
7	Тагир Н.	7 лет	ОНР III уровня
8	Полина П.	7 лет	ОНР IV уровня
9	Мирослав С.	7 лет	ОНР III уровня
10	Рита С.	8 лет	ОНР III уровня
11	Дана Ч.	7 лет	ОНР III уровня
12	Даша Я.	7 лет	ОНР III уровня

Приложение Б

Результаты констатирующего эксперимента

№ п/п	Имя, Фамилия	Показатель								Количество баллов/Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Ярослав Б.	3	2	3	3	2	2	3	3	21/В
2	Илья Г.	1	1	2	2	1	1	2	1	11/Н
3	Даша Д.	2	1	1	1	2	1	1	1	10/Н
4	Вова Д.	1	1	1	1	2	1	1	2	10/Н
5	Диана И.	1	1	1	1	2	1	1	2	10/Н
6	Соня Л.	3	2	3	3	3	2	3	2	21/В
7	Тагир Н.	2	1	2	2	2	3	2	3	17/С
8	Полина П.	3	1	2	2	2	2	2	3	17/С
9	Мирослав С.	2	1	2	2	1	2	1	2	13/С
10	Рита С.	1	2	1	1	2	2	1	1	11/Н
11	Дана Ч.	3	3	2	2	2	3	2	3	20/С
12	Даша Я.	2	2	2	2	2	2	2	2	16/С
Общий результат (~%)	Высокий уровень	33	8	16	17	8	17	17	25	16
	Средний уровень	34	34	50	50	75	50	42	42	42
	Низкий уровень	33	58	34	33	17	33	41	33	42

Приложение В

Результаты контрольного эксперимента

№ п/п	Имя, Фамилия	Показатель								Количество баллов/Уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	
1	Ярослав Б.	3	2	3	3	3	2	3	3	22/В
2	Илья Г.	2	1	2	2	2	2	2	2	15/С
3	Дарья Д.	3	2	2	2	3	2	2	2	18/С
4	Владимир Д.	1	1	2	1	2	1	1	2	11/Н
5	Диана И.	2	2	1	2	2	2	2	2	15/С
6	Софья Л.	3	2	3	3	3	2	3	3	22/В
7	Тагир Н.	3	2	2	3	2	3	3	3	21/В
8	Полина П.	3	2	3	2	3	3	2	3	21/В
9	Мирослав С.	2	1	2	2	1	2	2	2	14/С
10	Маргарита С.	1	2	2	1	2	2	1	2	13/С
11	Дана Ч.	3	3	2	3	3	3	3	3	23/В
12	Дарья Я.	3	3	3	2	3	2	3	3	22/В
Общий результат (~%)	Высокий уровень	58	17	34	34	50	25	42	50	50
	Средний уровень	25	58	58	50	42	67	42	50	42
	Низкий уровень	17	25	8	16	8	8	16	0	8

Приложение Г

Тематический план занятий по развитию коммуникативных универсальных учебных действий у детей 7-8 лет с общим недоразвитием речи

№	Тема	Кол-во часов	Содержание занятия
Мотивационный этап			
1	Вводное занятие	1	Игра «Имя и упражнение». Упражнение «Поменяемся местами». Игра «Ком». Игра «Школьные дела». Игра «Розыск».
2	«Здороваемся»	1	Чтение стихотворения А. Барто «Друзья, вот вам на всякий случай...» Беседа о значении слова «здравствуйте». Упражнение «Мировые приветствия». Упражнение «Составь предложение». Совместное выделение правил приветствия и зарисовка их.
3	«Прощаемся»	1	Анализ отрывка стихотворения Сергея Есенина «до свидания друг мой...». Упражнение «Пока-пока». Упражнение «Путаницы». Упражнение «Мировые прощания». Совместное выделение правил прощания и зарисовка их.
4	«Знакомимся»	1	Анализ и разыгрывание проблемной ситуации. Упражнения «Найди общее слово», «Подбери ласковый суффикс», Беседа о правилах знакомства. Совместное выделение правил знакомства и зарисовка их.
5	«Миримся»	1	Анализ стихотворения А. Кузнецовой «Поссорились». Игра «Волшебный клубочек». Упражнение «Рассказ по картине». Беседа о примирении. Совместное выделение правил примирения и зарисовка их.

Продолжение таблицы

6	«Слушаем и слышим»	1	Игра «Немой телефон». Упражнение «Передай мяч». Анализ и разыгрывание проблемных ситуаций. Игра «Правда или ложь». Игра «Крокодил». Совместное выделение правил хорошего слушания и зарисовка их.
7	«Задаем вопросы правильно»	1	Чтение и анализ стихотворения Редьярда Киплинга «Есть у меня шестёрка слуг...». Игра «Задай как можно больше вопросов». Групповая работа с карточками. Игра «Что спрятано в черном ящике?» Совместное выделение правил правильного задавания вопросов и зарисовка их.
8	«Делимся чувствами и настроением»	1	Упражнение «Лепесток радости». Упражнение «Сделай комплимент». Упражнение «Я в маске». Упражнение «Двойка». Упражнение «Цветастое настроение». Совместное выделение правил понимания настроения друга и зарисовка их.
9	«Учитываем мнение друга»	1	Упражнение «Встаньте те, кто...», упражнение «Плохие и хорошие дела», игра «Покажи свое отношение», упражнение «Рассказ по картине». Совместное выделение правил учета мнения друга и зарисовка их.
10	«Высказываем и обосновываем свою точку зрения»	1	Упражнение «Закончи предложение», упражнение «Правдивый стул», упражнение «Мое будущее», упражнение «Путаницы». Совместное выделение правил высказывания своего мнения и зарисовка их.

Практический этап			
Блок «Проблемные ситуации»			
1 1	«Здороваемся», «Прощаемся»	1	Мы предлагали детям проблемные ситуации, вместе продумывали возможные варианты решения. Затем предлагали детям самим показать правильное решение в ходе театрализованной деятельности с учетом правил, выделенных на мотивационном этапе. Перед каждым занятием психолог вывешивал схематичные рисунки правил, подходящих к теме занятия, которые выделяли совместно с детьми на мотивационном этапе. Пока одни дети показывали сценку, другие проверяли их, опираясь на подсказки с доски. После проигрывания ситуации дети в классе оценивали результат и сообщали ошибки, которые нарушали «актеры».
1 2	«Знакомимся», «Миримся»	1	
1 3	«Слушаем и слышим», «Задаем вопросы правильно»	1	
1 4	«Делимся чувствами и настроением», «Учитываем мнение друга», «Высказываем и обосновываем свою точку зрения»	1	
Блок «Маленький театр»			
1 5	«Театральное представление»	1	Мы предлагали детям в парах показать театральную постановку на свободную тему с включением коммуникативных действий, изученных ранее. Также организовали выставку детских рисунков с изображением правил на одно коммуникативное действие.