

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА»



Направление подготовки / Специальность подготовки
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Основная (профессиональная) образовательная программа
«Тифлопедагогика» (Начальное образование детей с нарушениями зрения)

Выпускная квалификационная работа

«Особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения»

Выполнил: студентка 5 курса
заочной формы обучения
Беляева Татьяна Сергеевна

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Никулина Галина Владимировна

Рецензент:
кандидат педагогических наук, доцент
Голубева Галина Геннадьевна

Оценка: отлично

Санкт-Петербург

2020

Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	7
1.1 Проблема изучения развития коммуникативных умений младших школьников в психолого-педагогической литературе	7
1.1.1 Понятие общения. Общая характеристика общения.....	7
1.1.2 Понятие и классификация коммуникативных умений.....	11
1.1.3 Особенности общения младших школьников.....	15
1.1.4 Развитие коммуникативных умений младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО.....	17
1.2 Проблема изучения развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения	18
1.2.1 Своеобразие общения в условиях зрительной депривации.....	19
1.2.2 Особенности коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения.....	21
1.2.3 Развитие коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС НОО слабовидящих обучающихся	24
1.3 Выводы по главе 1	27
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	29
2.1 Характеристика контингента и описание методики исследования.....	29
2.1.1 Офтальмологическая характеристика контингента.....	29
2.1.2 Описание методик эксперимента	30
2.2 Анализ результатов эксперимента.....	33
2.3 Методические рекомендации для тифлопедагогов по развитию коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.....	52
2.4 Выводы по главе 2	56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	58
Список используемой литературы	60

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества, в условиях конкурентоспособности, в условиях, которые требуют нового человека – деловитого, гибкого, ориентирующегося в новых ситуациях, готового к переменам, умеющего устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми для совместной деятельности, важно владеть умениями и навыками общения.

Общение – один из важнейших факторов развития ребенка. По мнению многих психологов, к общению ребенка подталкивает потребность в совместной деятельности. В этом аспекте большое значение приобретает организация совместной деятельности детей и развитие их коммуникативных умений, высокий уровень сформированности которых выступает залогом успешной адаптации ребенка в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных умений с самого раннего детства и развития их в младшем школьном возрасте.

Несмотря на достаточно большое количество работ, прямо или косвенно связанных с проблемой коммуникативной деятельности лиц с нарушенным зрением (Г.В. Никулина [61, 62, 63, 64, 65, 66], А.Г. Литвак [48], Г.В. Григорьева [20, 21], И.С. Моргулис [57], И.П. Волкова [16], М. Заорска [33, 34], В.А. Феоктистова [85], Л.И. Солнцева [77, 78], В.З. Денискина [24, 25, 26], Н.В. Мжельская [52, 53, 54, 55, 56], П.М. Залюбовский [32], Н.В. Скоробогатова [75], Т.А. Шалюгина [90] и др.), в отечественной тифлологии проблема изучения особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения остается недостаточно изученной. Более широко в специальной литературе изучена проблема особенностей развития коммуникативных умений детей дошкольного возраста, разработаны методические рекомендации по развитию коммуникативной деятельности и коммуникативных умений данной категории детей в области социально-коммуникативного развития (Г.В. Григорьева [20, 21], В.А. Феоктистова [85],

Л.И. Солнцева [77], Т.А. Шалюгина [90], Н.С. Кожанова [40], А.А. Левина [44], С.С. Зорина [35] и др.).

При обучении и воспитании детей с нарушениями зрения младшего школьного возраста развитие коммуникативной деятельности на протяжении длительного времени не было выделено как компонент содержания образования слабовидящих школьников, а являлось одним из разделов курса по обучению социально-бытовой ориентировке в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений III–IV вида [27]. С введением коррекционного курса «Развитие коммуникативной деятельности» в структуру коррекционно-развивающей области федерального государственного образовательного стандарта начального образования слабовидящих обучающихся [84] возникло противоречие между необходимостью качественной реализации программы данного коррекционного курса [71] и недостаточным объемом научных данных об особенностях развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения. Вследствие чего тифлопедагоги не обладают достаточно широкими возможностями с научно обоснованных позиций вести практическую работу, направленную на оптимальное развитие коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения. Выявленное противоречие позволило обозначить проблему исследования: изучение особенностей развития коммуникативных умений обучающихся начальных классов в условиях зрительной депривации. Данная проблема позволила сформулировать тему исследования: «Особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения».

Объект исследования – коммуникативные умения младших школьников.

Предмет исследования – особенности коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.

Цель: выявление особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения и вооружение практических тифлопедагогов методическими рекомендациями по развитию коммуникативных

умений детей младшего школьного возраста в условиях зрительной недостаточности.

Достижение поставленной цели требует решения ряда **задач**:

1. Проанализировать теоретические основы проблемы изучения развития коммуникативных умений младших школьников в психолого-педагогической и специальной литературе:

- дать общую характеристику понятия общения;
- представить классификацию коммуникативных умений;
- рассмотреть формирование и развитие коммуникативных умений младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО как для нормально видящих школьников [83], так и для школьников с нарушениями зрения [84];
- отметить особенности общения младших школьников;
- обозначить своеобразие общения в условиях зрительной депривации;
- проанализировать особенности коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения.

2. Провести экспериментальное исследование, направленное на выявление особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения:

- подобрать методики исследования и провести констатирующий эксперимент;
- произвести подробный анализ результатов эксперимента;
- выявить общие возрастные и специфические особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.

3. Разработать методические рекомендации для тифлопедагогов по развитию коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.

Гипотеза исследования: мы предположили, что в условиях зрительной депривации младшие школьники с нарушениями зрения испытывают трудности в умении выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики, в умении договариваться, аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, задавать вопросы, испытывают трудности во взаимоконтроле и взаимопомощи

при выполнении совместной деятельности. Кроме того, в общении со сверстниками младшим школьникам со зрительной недостаточностью свойственно избегание конфликтных ситуаций, уступчивость при их разрешении, а также трудности при оказании помощи и при вступлении в контакт. В умении слушать младшие школьники с нарушениями зрения более успешны, чем их нормально видящие сверстники.

Для достижения цели исследования и решения ряда поставленных задач использовались следующие методы исследования:

- методы теоретических исследований (изучение психолого-педагогической и специальной литературы);
- методы эмпирического исследования (наблюдение, беседа, тестирование);
- методы анализа продуктов деятельности детей;
- метод количественного и качественного анализа полученных данных.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Проблема изучения развития коммуникативных умений младших школьников в психолого-педагогической литературе

Как известно, общение рассматривается в качестве одного из основных условий развития ребенка практически на всех этапах онтогенеза [47]. Культура общения является одним из факторов, влияющих на социализацию личности и предполагает выполнение ребенком норм и правил общения со взрослыми и сверстниками, основанными на уважении и доброжелательности, с учетом соответствующего словарного запаса и форм общения [67, с.500].

1.1.1 Понятие общения. Общая характеристика общения

В психологической и педагогической литературе встречается множество трактовок понятия общение. Рассмотрим некоторые из них.

Большой психологический словарь определяет общение как взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и (или) аффективно-оценочного характера [11, с.345].

В психологическом словаре под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского общение рассматривается как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга [89, с.13-14].

По определению М.И. Лисиной, общение – это взаимодействие двух и более людей, направленное на согласование и объединение усилий с целью налаживания отношений и достижение ими общего результата [46, с.22].

А.С. Золотнякова понимает общение как социально- и личностно-ориентированный процесс, в котором реализуются не только межличностные отношения, но и установки на социальные нормы. Для нее общение выступает коммуникативно-регулятивным процессом, в котором осуществляется передача социальных ценностей с одновременным регулированием их усвоения социальной системой [4].

Под общением также понимается такая активность взаимодействующих людей, в ходе которой с помощью знаков, в том числе и языковых, они организуют свою совместную деятельность [45].

В психологической литературе чаще всего встречается следующее определение: общение – это процесс и результат установления контактов между людьми или взаимодействие субъектов посредством различных знаковых систем [9].

В едином процессе общения Андреева Г.М. условно выделяет три стороны [3]:

- обмен информацией между участниками совместной деятельности, который может быть охарактеризован в качестве коммуникативной стороны общения;
- взаимодействие общающихся людей – обмен в процессе общения не только словами, но и действиями, поступками, который может быть охарактеризован в качестве интерактивной стороны общения;
- восприятие партнерами по общению друг друга, которое может быть охарактеризовано в качестве перцептивной стороны общения.

Коммуникативная сторона общения осуществляется по следующим основным каналам: речевому или вербальному (от лат. «устный, словесный») и неречевому или невербальному.

Под речью понимается естественный звуковой язык, то есть система фонетических знаков, включающая два принципа: лексический и синтаксический. Речь можно считать самым универсальным средством общения, поскольку при передаче информации с помощью речи менее всего теряется смысл сообщения. Речь приобретает значение только при условии включения в систему

деятельности, что обязательно дополняется употреблением неречевых, то есть знаковых систем.

К невербальным средствам общения относятся:

- оптико-кинестические (мимика, жесты, позы, походка);
- паралингвистические (качество голоса, его тональность, диапазон);
- экстралингвистические (плач, смех, темп речи, паузы);
- визуально-контактные (направление взгляда, его длительность, частота контакта);
- тактильные (рукопожатие, прикосновения, похлопывания по плечу или спине);
- проксемические (временные и пространственные взаиморасположения партнеров по общению, временные задержки начала общения и пр.) [67, с.495].

Обладая способностью не только усиливать или ослаблять вербальное воздействие, все средства невербального общения помогают выявить такой существенный параметр процесса общения, как намерения его участников.

Таким образом, вербальные и невербальные средства общения обеспечивают обмен информацией, который необходим людям для организации совместной деятельности.

Интерактивная сторона общения включает в себя многообразные проблемы, связанные с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности.

Наиболее распространенным является деление всех возможных видов взаимодействия людей на два противоположных вида: кооперацию и конкуренцию [89, с.71].

Кооперация означает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). Важным показателем кооперативного взаимодействия является включенность в него всех участников совместной деятельности.

Конкуренция заключается в соперничестве. Наиболее яркой формой конкуренции является конфликт.

Перцептивная сторона общения – восприятие и познание людьми друг друга при общении. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. В процессе узнавания другого формируется сам познающий индивид, а от того, насколько точно «прочтение» другого человека, зависит успех организации с ним согласованных действий. В результате осознание себя через призму другого включает две стороны – идентификацию и рефлексию.

В соответствии с обозначенными выше сторонами общения общими психологами выделяются следующие функции общения [13, с.6-7]:

- коммуникативная: взаимосвязь людей на уровне индивидуального, группового, общественного взаимодействия посредством речи, мимики, жестов, голоса, письма, печати, телевидения, интернета;
- информационная: в единстве с коммуникативной передача информации от человека к человеку в форме сообщения и экспрессии;
- когнитивная: интерпретация значений знак-значение с целью определение смысла; интерпретация восприятия человека, его образа;
- эмотивная: переживание человеком своих отношений с людьми, эмоциональные связи с действительностью;
- конативная – управляющее воздействие на личность во всех процессах жизнедеятельности, стремление к тем или иным ценностям; регулирует поведение через совместную деятельность;
- креативная: направлена на преобразование людей в процессе общения; изменение и воспитание личности.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод о том, что общение, как сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, имеет широкое значение. Оно не сводится только к передаче и приему информации, трансляции форм культуры и совместной деятельности людей, а включает также осознаваемую глубину сопричастности людей через взаимное обогащение субъектов общения. Успешность в общении требует специфических

знаний и умений, которыми человек овладевает в процессе усвоения социального опыта.

1.1.2 Понятие и классификация коммуникативных умений

Прежде чем рассматривать понятие «коммуникативные умения» сначала уточним содержание таких понятий как «коммуникативная деятельность», «коммуникация», «коммуникативные навыки», «коммуникативная культура».

Под коммуникативной деятельностью понимается деятельность, предметом которой является общение с другим человеком. Коммуникация – это то, что позволяет людям связываться друг с другом на основе общих интересов, то есть устанавливать специфические формы взаимодействия в процессе трудовой и познавательной деятельности, в процессе совместного проживания [67, с.493].

В своих исследованиях А.Н. Леонтьев [45], А.А. Бодалев [8, 9] и др. рассматривают коммуникацию как средство связи любых объектов материального и духовного мира; как процесс общения, то есть передачи информации от человека к человеку; как процесс передачи и обмена информацией в обществе в целях воздействия на него [1, с.9].

Под коммуникативными навыками понимается более или менее совершенные способы выполнения каких – либо речевых и неречевых действий, от которых зависит готовность индивида к общению. Составляющими коммуникативных навыков являются коммуникативные умения. К ним относят: умение понять другого; умение сопереживать, сочувствовать; умение адекватно оценить себя и других; умение принять мнение другого; умение решать конфликты; умение взаимодействовать с членами коллектива и другие [17].

Коммуникативная культура является результатом формирования коммуникативных умений, проявляющихся в процессе общения между людьми.

Термин коммуникативные умения используется в таких науках как педагогика, психология, дидактика, социология. И в каждой из них интерпретируется по - разному.

Многие ученые, такие как Г.М. Андреева [3], А.Н. Леонтьев [45], А.В. Мудрик [58], к коммуникативным умениям приравнивают умения, которые нужны человеку для правильного выражения своих и понимания чужих мыслей.

Г.М. Андреева классифицирует коммуникативные умения по группам, каждая из которых соответствует одной из трех сторон общения: коммуникативной (цели, мотивы, средства общения, умение четко излагать мысли, аргументировать, анализировать высказывания и др.), перцептивной (эмпатии, рефлексии и саморефлексии, умения слушать и слышать, правильно интерпретировать информацию, понимать подтексты и др.), интерактивной (самоорганизация общения, умение проводить беседу, собрание, увлечь за собой, сформулировать требование, умение поощрять, наказывать, общаться в конфликтных ситуациях и др.) [81, с.19].

А.В. Мудрик рассматривал этот вопрос с педагогической точки зрения [58]. Он выделил следующие коммуникативные умения:

- умение ориентироваться в партнерах;
- умение адекватно воспринимать людей;
- умение правильно разобраться в конкретной ситуации общения;
- умение сотрудничать.

О.Н. Сомкова определяет коммуникативные умения как умение общаться и посредством общения успешно решать возникающие познавательные, бытовые, творческие и игровые задачи [82]. К коммуникативным умениям она относит:

1. Речевые умения:

- умение слушать собеседника и правильно понимать его мысль;
- умение формулировать свое суждение в ответ, умение задавать вопросы;
- умение правильно выразить мысль посредством языка, умение менять вслед за мыслями собеседника тему речевого взаимодействия;
- умение поддерживать эмоциональный тон общения;
- умение следить за правильностью языковой формы, в которую облакаются мысли;
- умение слушать собственную речь и контролировать ее нормативность.

2. Невербальные умения:

- умение уместно использовать мимику, позы и жесты;
- умение понимать эмоции собеседника.

3. Правила речевого этикета:

- умение вступать в разговор со знакомыми и незнакомыми людьми;
- умение поддерживать и завершать общение (слушать и слышать, переспрашивать, проявлять инициативу, доказывать свою точку зрения, выражать свое отношение, приводить примеры, сравнивать, возражать, оценивать);
- умение использовать различные формы обращения к собеседнику (при знакомстве, приветствии и т.д.).

Л.Р. Мунирова предлагает следующую классификацию коммуникативных умений [74, с. 168]:

1. информационно-коммуникативные умения:

- умения вступать в процесс общения (умение выражать просьбы, приветствия, поздравления, приглашения, умение вежливого обращения);
- умение ориентироваться в партнерах и в ситуациях общения (умение начать разговор со знакомым и незнакомым человеком, умение соблюдать правила культуры общения в отношениях со сверстниками, со взрослыми, умение понять ситуацию, в которую ставятся партнеры по общению);
- умения соотносить средства вербального и невербального общения (умение употреблять слова и знаки вежливости, умения эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя позы, жесты и мимику);

2. регуляционно-коммуникативные умения:

- умения согласовывать свои действия с потребностями товарищей по общению;
- умения доверять, помогать, поддерживать партнеров по общению;
- умения применять свои индивидуальные умения при решении совместных задач (умение использовать речь, музыку, движения, графическую коммуникацию и др. для выполнения задач с общей целью);
- умения оценить результаты совместного общения (умение критически оценить себя и других; умение учитывать личный вклад каждого; умение обсуждать,

понимать результаты общения; умение принимать правильные решения; умение выразить согласие (несогласие), одобрение (неодобрение); умение оценить соответствие вербального поведения невербальному и другие);

3. аффективно-коммуникативные умения:

- умение делиться своими чувствами, интересами, настроением с партнером по общению;
- умение проявлять чуткость, отзывчивость, сопереживание к партнерам по общению;
- умение оценивать эмоциональное состояние партнера по общению.

Среди коммуникативных умений, по мнению Максимовой А.А., особое место занимают базовые коммуникативные умения межличностного общения [50, с.29-30]. Максимова А.А. указывает на то, что данные умения по своему содержанию объединяют в себе три группы умений:

1. группа умений межличностной коммуникации:

- умение передавать рациональную и эмоциональную информацию;
- умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации;
- умение организовывать и поддерживать диалог;
- умение активно слушать.

2. группа умений восприятия и понимания друг друга:

- умение ориентироваться в коммуникативной ситуации;
- умение понимать эмоциональное состояние партнеров по общению;
- умение социальной рефлексии.

3. группа умений межличностного взаимодействия:

- умение организовывать совместную деятельность;
- умение договариваться, находить общее решение;
- умение занимать адекватную ролевую позицию.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что коммуникативные умения в психолого-педагогической литературе понимаются в целом как умения вступать в общение, устанавливать контакты, обмениваться

информацией, воспринимать другого человека и переносить результат общения в повседневную деятельность. В психолого-педагогической литературе указывается также на практическую направленность коммуникативных умений, которые формируются в общении с окружающими и в процессе жизнедеятельности. Несмотря на различную трактовку и классификацию, структура коммуникативных умений строится в соответствии со сторонами общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

1.1.3 Особенности общения младших школьников

Младший школьный возраст, кроме определенного своеобразия развития познавательных процессов, имеет ярко выраженную специфику личностного развития школьников, характеризующуюся расширением и углублением социальных мотивов учения и познавательных интересов, появлением мотивации достижений, формированием чувства компетенции, формированием самооценки, самоуважения и самовосприятия [42].

В возрасте 6–7 лет ребенок попадает в совершенно новую для него социальную ситуацию – школьную среду. Круг общения со сверстниками соответственно значительно расширяется. Развитие общения со сверстниками знаменует новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к эмоциональной децентрации. Под эмоциональной децентрацией в данном случае понимается способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию эмоций, эмоционального состояния другого человека.

Как указывает Мухина В.С., особенности общения младших школьников состоят в том, что для них реально существуют только две сферы социальных отношений: «ребенок-взрослый» и «ребенок-дети», которые взаимодействуют между собой через иерархические связи. В сфере «ребенок-взрослый» возникают новые отношения «ребенок-учитель», которые поднимают ребенка на уровень общественных требований к его поведению. Учитель предъявляет требования к

ребенку, оценивает его поведение, тем самым создает условия для социализации поведения ребенка. Фигура учителя для младшего школьника становится наиболее значимой: от учителя зависит эмоциональное состояние класса, особенности построения взаимоотношений в классе [59, с.315]. С началом учебной деятельности общение ребенка становится более целенаправленным, благодаря постоянному активному воздействию учителя и одноклассников.

Исследования психологов показали, что к началу обучения в школе дети умеют общаться со сверстниками и взрослыми (выражать свою мысль, задавать вопросы, отвечать на вопросы собеседника), знают основные правила общения, ориентируются в знакомой и незнакомой обстановке, способны управлять своим поведением. К моменту поступления в школу большинство детей владеет языковыми (фонетический строй, словарный запас, грамматический строй) и неязыковыми (мимика, пантомимика и интонация) средствами общения на уровне воспроизведения [63, с.263]. Для детей младшего школьного возраста общение включает также знание того, что сказать и в какой форме выразить свою мысль, понимание того, как другие будут воспринимать сказанное, умение слушать и слышать собеседника [67, с.295].

Исходя из теоретического анализа литературы, можно утверждать, что ребенок младшего школьного возраста должен обладать следующим набором коммуникативных умений и навыков в сфере общения как со взрослыми, так и со сверстниками: желание общаться, наличие внеситуативно-личностной формы общения (по М.И. Лисиной), умение вступать в общение и грамотно выходить из него, владение навыками адекватного понимания и употребления средств общения, умение выражать эмпатию, принимать точку зрения другого человека и уметь отстаивать свою и другие. [55, с.190].

Таким образом, опираясь на литературные источники, можно говорить о том, что младший школьный возраст является наиболее эффективным периодом активного обучения социальному поведению, искусству общения, усвоения коммуникативных умений.

1.1.4 Развитие коммуникативных умений младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО

Федеральный государственный стандарт начального общего образования ставит задачу формирования у детей младшего школьного возраста коммуникативных умений, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию, которые, согласно представлениям ряда исследователей, являются частью коммуникативной компетенции [83].

Понятие коммуникативная компетенция было предложено лингвистом Д. Хаймсом, определившим ее, как социально значимое явление, что отразилось в выводах о том, что коммуникативная компетенция приобретается человеком в процессе его социализации [30, с.156].

Социолог Р.Т. Белл определяет коммуникативную компетенцию как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых человеку для того, чтобы понимать речь других и выражать собственные мысли согласно ситуациям общения, целям и сферам общения, как способность, которая развивается во взаимодействии человека с обществом [6, с.50].

Анализ определений коммуникативная компетенция позволяет сделать вывод о том, что это понятие включает в себя несколько составляющих: коммуникативные способности, коммуникативные знания, коммуникативные умения, которые формируются в процессе развития индивида в социуме. Следовательно, коммуникативные умения – одна из важнейших составляющих понятия коммуникативная компетенция. В процессе развития коммуникативных умений у человека формируется и коммуникативная компетенция, которая позволяет ему овладеть лексикой, развить устную и письменную речь, приобрести умение соблюдать этикет общения, приобрести умение анализировать невербальные средства общения, овладеть коммуникативными тактиками и стратегиями, выработать способность разрешать конфликтную ситуацию, воспитать уверенность в себе, сформировать умение слушать и доносить

информацию до собеседника, научиться вникать в интересы собеседника и взаимодействовать с ним в процессе коммуникации.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования указывает, что в группу коммуникативных умений входят умения слушать и понимать точку зрения другого, объяснять свою позицию, учитывать позицию собеседника, адекватно воспринимать и передавать информацию, извлекать информацию, данную в неявном виде, организовывать и осуществлять сотрудничество с педагогом и сверстниками.

Также в ФГОС НОО установлены требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, к которым относятся: готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать существование различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий и другие [83].

Таким образом, федеральный государственный стандарт начального общего образования указывает на то, что формирование и развитие коммуникативных умений, являющихся составляющей понятия коммуникативная компетенция, у младших школьников является важнейшей задачей современной школы.

1.2 Проблема изучения развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения

Особенности общения в условиях зрительной депривации привлекают внимание многих исследователей – тифлопсихологов. Их интересует процесс самой коммуникации при недостатках зрения, ведь в нем происходит не только обмен информацией, но и накопление человеческого опыта. Этот процесс у лиц с нарушениями зрения осложнен и замедлен, поэтому многие ученые указывают, что одной из причин отчуждения незрячего человека в обществе зрячих является неумение правильно общаться [25].

1.2.1 Своеобразие общения в условиях зрительной депривации

В работах социальных психологов утверждается, что первое впечатление о партнере по общению основано на его визуальном восприятии. Возникающий при первой встрече визуальный образ оказывается исходным для понимания человеком человека. Именно со зрительного восприятия возникают симпатии и антипатии, начинаются межличностные контакты. От первого зрительного восприятия зависит стремление к повторным встречам или уклонение от них [48, с.116].

Известно, что зрение выступает как канал обратной связи и дает возможность наблюдать реакцию окружающих, позволяет овладевать средствами общения по подражанию. При глубоких нарушениях зрения многие навыки общения, такие как жест, мимика и другие, не могут быть приобретены спонтанно, путем естественного наблюдения и подражания. Изучение процессов общения при нарушениях зрения показало наличие особенностей, которые появляются в результате прямого и косвенного влияния нарушения зрения [79, с.343].

В своем исследовании Г.В. Никулина отмечает, что ослабление зрительных возможностей человека, обусловленное нарушением зрительного анализатора, оказывает прежде всего негативное влияние на реализацию перцептивной стороны общения, на уровень отражения партнера по общению. Снижение уровня отражения партнера по общению негативно сказывается на взаимоотношениях между людьми из-за недостаточно точного и четкого, а в крайних случаях неадекватного представления, сформировавшегося у инвалида по зрению о партнере по общению [63, с.41.].

М. Заорска также указывает, что нарушение зрения препятствует полноценному видению лица партнера по общению и других его внешних качеств – мимических и пантомимических движений, выражения глаз и многих других, визуально воспринимаемых признаков, затрудняет процесс коммуникации [33].

Говоря о коммуникативных характеристиках личности инвалидов по зрению, И.П. Волкова указывает на преобладание у людей с глубокими нарушениями зрения таких видов коммуникативной направленности, как альтроцентрическая, конформная, манипулятивная и о наименее выраженной диалогической направленности. Исследователь уточняет, что инвалиды по зрению склонны занимать неравноправную позицию в общении, предполагающую жертвование своими интересами ради собеседника, выражения не критического согласия, либо манипуляцию, стремление к достижению своей выгоды в ущерб другому. И.П. Волкова также указывает на низкие показатели у лиц с нарушениями зрения такой стратегии в общении, как сотрудничество, которые могут свидетельствовать о наличии коммуникативных барьеров у инвалидов по зрению, препятствующих достижению равноправных отношений с окружающими. В конфликтных ситуациях для лиц с нарушениями зрения характерно преимущественное использование стратегий компромисса, избегания сотрудничества, менее характерной является стратегия соперничества [16, с.96].

Кроме того, В.З. Денискина отмечает, что у лиц с нарушениями зрения выражен комплекс неполноценности, в большинстве своем они испытывают дискомфорт, когда нуждаются в помощи окружающих [27, с.77].

Опираясь на литературные источники, можно сделать вывод о том, что общение в условиях зрительной депривации имеет особенности, связанные с ослаблением зрительных возможностей человека. У лиц с нарушениями зрения, в силу своеобразия их познавательной деятельности, овладение коммуникативными умениями и навыками, в основе которых лежат принятые в обществе зрячих нормы и стереотипы коммуникативного поведения, вызывает трудность. Особые затруднения у инвалидов по зрению возникают не столько в процессе овладения и репродуцирования отдельных знаний, умений и навыков, сколько в процессе их применения в реальных, быстро меняющихся ситуациях [65, с.201].

1.2.2 Особенности коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения

Известно, что огромную роль в развитии ребенка в младшем школьном возрасте играет межличностное общение. От степени включения ребенка в процесс общения зависят его дальнейшие успехи в учебной деятельности, которая является ведущей в этом возрасте. Именно в младшем школьном возрасте происходит становление коммуникативной культуры, а сформированность коммуникативных умений определяет меру самостоятельности.

Доказано, что общая динамика развития ребенка с нарушенным зрением подчинена тем же закономерностям, что и при нормальном развитии (Л.С. Выготский [10], В.И. Лубовский [79], А.Г. Литвак [48], Л.И. Солнцева [77] и др.). Однако в условиях зрительной недостаточности наблюдается обедненность чувственного опыта, обусловленная не только нарушением зрительных функций и различными клиническими проявлениями, но и недостаточным развитием зрительного восприятия и психомоторных образований. А.В. Потемкина говорит о своеобразии становления и протекания познавательных процессов, что проявляется в снижении скорости и точности зрительного восприятия, замедленности становления зрительного образа, снижении полноты, целостности образов, широты круга отображаемых предметов и явлений, ослаблении ряда свойств зрительного восприятия; трудностях реализации мыслительных операций, в развитии основных свойств внимания [67, с.497].

Младшим школьникам с нарушениями зрения характерны трудности в овладении пространственными представлениями, расположением предметов в пространстве, в возможности дистантного восприятия; в темпе зрительного анализа. У них также наблюдается снижение общей познавательной активности, снижение уровня развития мотивационной сферы, регуляторных и рефлексивных образований. У слабовидящих обучающихся могут формироваться такие негативные качества личности, как несамостоятельность, безынициативность, иждивенчество [67].

Современными тифлологическими исследованиями отмечается, что у младших школьников с нарушениями зрения есть определенные недостатки в речевых средствах общения: замедленность и отставание в формировании речи, нарушения в произносительной, фонематической и синтаксической сторонах речи, значительный разброс в уровне развития речи в рамках одного и того же класса (Л.С. Волкова, Л.И. Солнцева, М.Заорска, Р.А. Курбанов и др.) [2].

Особое внимание в отечественной тифлопедагогике уделяется возникновению значительных трудностей у детей с нарушениями зрения в процессе формирования неречевых средств общения, основными причинами которых выступают: наличие нечеткого образа восприятия человека; низкий уровень развития умения экспрессивного выражения эмоциональных состояний; низкий уровень умения управлять мимикой, жестами, позами; сложности перехода к деятельности, требующей изменения средств общения и т.п. (М. Заорска, Л.И. Солнцева, В.З. Денискина).

Кроме того, Р.А. Курбановым выявлены особенности межличностного общения младших школьников с нарушениями зрения, проявляющиеся в чувстве неуверенности в правильности выполнения совместных действий, что проявляется в более частом обращении за помощью и оценке деятельности к взрослому. Исследователь указывает на тот факт, что трудности совместной деятельности и предметного общения, имеющиеся в дошкольном возрасте у детей с нарушениями зрения, остаются и в младшем школьном возрасте [43].

Важно отметить выявленные Г.В. Никулиной в результате экспериментального исследования особенности развития под влиянием нарушенного зрения следующих параметров коммуникативного потенциала младших школьников с нарушениями зрения:

– нормативно-содержательного, проявляющегося на уровне:

- а) развития вербальных средств общения – исследователем выявлено неоднозначное влияние глубины зрительных нарушений на их развитие;
- б) развития невербальных средств общения – выявлено наличие прямой зависимости от глубины зрительных нарушений;

в) поведенческих реакций – выявлено отсутствие прямой зависимости от глубины зрительных нарушений;

– оценочного-ролевого, проявляющегося на уровне:

а) оценки своей роли в качестве субъекта коммуникативной деятельности – Г.В. Никулина отмечает положительную направленность когнитивного и аффективного компонентов и индифферентную – конативного;

б) оценки роли окружающих людей как субъектов коммуникативной деятельности – отмечается положительная направленность всех компонентов;

в) оценки роли общения как вида коммуникативной деятельности – выявлена индифферентная направленность когнитивного компонента в группе слепых, положительная в других группах детей с нарушениями зрения, индифферентная направленность аффективного компонента во всех группах, конативного компонента – отрицательная в группе слепых и частичнозрячих и индифферентная в группе слабовидящих и амблиопов;

– позиционно-функционального, проявляющегося на уровне:

а) развития эмпатических направлений – выявлено наличие высокого и среднего уровня эмпатических проявлений и наличие неярко выраженного влияния глубины зрительных нарушений на уровень их развития;

б) проявления враждебности – исследование Г.В. Никулиной показало наличие прямой зависимости между степенью проявления враждебности и глубиной зрительных нарушений, преобладание нормального уровня враждебности;

– налично-деятельностного, проявляющегося на уровне:

а) развития общительности – выявлено наличие прямой зависимости уровня развития общительности от глубины зрительных нарушений, преобладание высокого и нормального уровня общительности;

б) развития коммуникативных умений – исследование показало наличие зависимости уровня развития коммуникативных умений от глубины зрительных нарушений;

в) развития самоконтроля в процессе коммуникативной деятельности – наличие неоднозначного влияния глубины нарушения зрения на уровень его развития, преобладает низкий уровень развития самоконтроля.

Обобщая данные, полученные путем изучения специальной литературы, важно отметить, что у младших школьников с нарушениями зрения трудно формируются представления о мимических, пантомимических, жестовых, интонационных средствах невербального общения; имеет своеобразие развитие эмоционального компонента невербальных средств; младшие школьники с нарушениями зрения испытывают трудности в координации совместных действий; у них существуют определенные сложности поведения в ситуации общения (умения в области социального взаимодействия, умения привлечь внимание к себе, к предмету, умения вступить в контакт, поддерживать контакт), у младших школьников с нарушениями зрения имеются проблемы в развитии эмпатии и самоконтроля [63].

Таким образом, на основе изучения тифлологической литературы можно сделать вывод о том, что при общей динамике развития ребенка с нарушенным зрением по тем же закономерностям, что и при нормальном развитии, у младших школьников с нарушениями зрения существуют определенные трудности общения, отмечаются особенности коммуникативной деятельности.

1.2.3 Развитие коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения в условиях реализации ФГОС НОО слабовидящих обучающихся

В содержании образования слабовидящих в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ коммуникативные универсальные учебные действия представлены следующими умениями:

– умение адекватно использовать коммуникативные, прежде всего речевые, средства для решения различных коммуникативных задач, умение строить монологическое высказывание, в том числе сопровождая его аудиовизуальной

поддержкой, умение владеть диалогической формой коммуникации, используя, в том числе средства и инструменты ИКТ и дистанционного общения;

– умение учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве;

– умение формулировать собственное мнение и позицию;

– умение задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером по общению;

– умение адекватно использовать невербальные средства общения для взаимодействия с партнером;

– умение адекватно использовать компенсаторные способы, зрительное восприятие для решения различных коммуникативных задач [76, с.132-133].

В структуру коррекционно-развивающей области ФГОС НОО слабовидящих обучающихся входит коррекционный курс «Развитие коммуникативной деятельности». Данный курс является обязательным и проводится в форме групповых и индивидуальных занятий. Структура курса «Развитие коммуникативной деятельности» включает пять направлений работы:

1. Общение и его роль в жизни человека.

Данное направление предполагает формирование у ребенка положительного отношения к миру, к себе и окружающим людям, развитие умения дифференцировать речевое и неречевое общение. Обучающиеся знакомятся с ролью осязания, слуха, речи, движений, зрения в общении, усваивают нормы и правила общения.

2. Формирование образа человека.

Данное направление подразумевает формирование образа себя и партнера по общению, приобретение опыта восприятия и понимания партнера по общению. Развивается способность дифференцировать, узнавать и называть базовые эмоции, понимать по выражению лица эмоциональное состояние человека.

3. Формирование коммуникативной грамотности.

Работа направлена на развитие знаний и умений в области вербальной и невербальной коммуникации, развитие и повышение речевой культуры, развитие

способности выражать свои мысли и понимать высказывания другого, умения принимать участие в беседе. Данное направление также включает в себя процессы формирования умения ориентироваться в условиях внешней ситуации общения, умения оценивать результативность общения и отвечать адаптацией своего коммуникативного поведения, развитие контролирующей и регулирующей роли в совместной деятельности.

4. Формирование знаний и умений в области социального взаимодействия.

Данное направление нацелено на организацию процесса социального взаимодействия, знакомство с его видами, развитие способности вступать в общение, обладать инициативой и активностью, планировать учебное сотрудничество. Совершенствование пространственных, предметно-пространственных, социально-бытовых умений в области социального взаимодействия. Развитие контролирующей и регулирующей роли зрения в совместной с партнером деятельности.

5. Формирование компенсаторных способов устранения коммуникативных трудностей.

Содержание работы по данному направлению включает развитие осязательного и слухового восприятия как способа ориентации в коммуникативной ситуации, ведется работа по расширению опыта в подключении и использовании нарушенного зрения в ситуации общения. Формирование умения моделировать ситуации общения. Формирование речевых моделей. Развитие воображения [67, с.502; 14].

Как отмечает Г.В. Никулина, анализ возрастных особенностей младших школьников позволяет в качестве обязательных условий реализации программы по развитию коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения на начальной ступени обучения выделить следующие:

- ориентацию на бурно развивающееся теоретическое рефлексивное мышление;
- ориентацию на формирующуюся у учащихся позицию школьника и учебную мотивацию;

– ориентацию на значение для младшего школьника авторитета взрослого, особенно учителя [63, с.261].

Таким образом, развитие коммуникативной деятельности как компонента содержания образования слабовидящих школьников в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ позволяет достичь планируемых результатов овладения обучающимися умениями и навыками коммуникативной деятельности. Для успешной реализации данного направления коррекционной работы необходимо учитывать уровень и особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.

1.3 Выводы по главе 1

Подводя итог теоретической части нашего исследования, сформулируем ряд важных выводов, полученных на основе анализа психолого-педагогической и специальной литературы, по проблеме изучения развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения:

- общение является одним из основных условий развития ребенка, высокий уровень общительности выступает залогом успешной адаптации ребенка в любой социальной среде, что определяет практическую значимость формирования коммуникативных знаний и умений с самого раннего детства и развития их в младшем школьном возрасте;
- коммуникативные умения, имея практическую направленность, формируются в общении с окружающими в процессе жизнедеятельности и имеют структуру, соответствующую коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонам общения, и, в целом, понимаются как умения вступать в общение, устанавливать контакты, обмениваться информацией, воспринимать другого человека и переносить результат общения в повседневную деятельность;
- младший школьный возраст является наиболее эффективным периодом активного обучения социальному поведению, искусству общения, усвоения коммуникативных умений;

- общение лиц, находящихся в условиях зрительной депривации, имеет особенности, связанные с ослаблением зрительных возможностей человека и в силу своеобразия его познавательной деятельности; овладение коммуникативными умениями и навыками коммуникативного поведения у лиц с нарушениями зрения вызывает трудность;
- в условиях зрительной недостаточности младшие школьники с нарушениями зрения могут быть существенно ограничены в процессе коммуникации, ограниченность эта проявляется у детей по-разному и зависит от степени и характера нарушения зрения;
- федеральный государственный стандарт начального общего образования указывает на то, что формирование и развитие коммуникативных умений младших школьников является важнейшей задачей современной школы. В структуру коррекционно-развивающей области ФГОС НОО слабовидящих обучающихся входит коррекционный курс «Развитие коммуникативной деятельности», позволяющий достичь планируемых результатов овладения обучающимися умениями и навыками коммуникативной деятельности;
- практическая работа по развитию коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения должна быть направлена как на развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, так и на коррекцию особенностей коммуникативных умений, связанных со зрительной недостаточностью детей. Данное обстоятельство обуславливает необходимость проведения экспериментального исследования, направленного на изучение уровня сформированности и выявление особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ, НАПРАВЛЕННОЕ НА ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1 Характеристика контингента и описание методики исследования

При организации работы по экспериментальному исследованию особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения в качестве важнейшей теоретической предпосылки выступает вывод А.Г. Литвака о том, что в младшем школьном возрасте на межличностное взаимодействие значительное влияние оказывает состояние зрения [48, с 108]. С целью выявления особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения было организовано эмпирическое исследование, которое проводилось на базе ГКОУ ЛО «Мгинская школа интернат для детей с нарушениями зрения». В эксперименте принимало участие 12 обучающихся второго класса с различной степенью нарушения зрения.

Также научно доказано, что развитие коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения происходит по общим законам со зрячими сверстниками, но имеет ряд особенностей [10, 48, 77]. В связи с этим, в качестве контрольной группы в эксперименте приняли участие нормально видящие обучающиеся второго класса МБОУ «Мгинская средняя общеобразовательная школа» в количестве 12 человек.

2.1.1 Офтальмологическая характеристика контингента

Экспериментальную группу составили зрячие обучающиеся второго класса, имеющие различные нарушения зрения. Большинство обучающихся экспериментальной группы имеет нарушения зрения, связанные с нарушениями рефракции: анизометропия – 3 обучающихся, гиперметропия слабой и средней степени – 2 обучающихся, миопия слабой и средней степени – 1 обучающийся, с диагнозом астигматизм – 5 обучающихся. При этом простой миопический

астигматизм – у 2 человек, смешанный астигматизм – у 2 обучающихся, у 1 обучающегося гиперметропический астигматизм и у 1 обучающегося сложный гиперметропический астигматизм. Функциональные расстройства зрения присутствуют у двух обучающихся. Один обучающийся экспериментальной группы имеет инвалидность по зрению с диагнозом ретинопатия недоношенных IV ст., рубцовая стадия. Нарушения цветоразличения среди нарушений зрения у обучающихся экспериментальной группы нет.

Индивидуальная офтальмологическая характеристика контингента представлена в Приложении 1.

2.1.2 Описание методик эксперимента

В ходе эксперимента для выявления особенностей коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения была использована батарея методик, адаптированных под возрастные особенности и зрительные возможности испытуемых.

С целью выявления особенностей и определения уровня сформированности умения пользоваться невербальными средствами общения, в частности особенностей умения выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики нами была использована методика «Опознавание и воспроизведение эмоционального выражения лиц» (см. Приложение 2), объединившая в себе несколько методик: методику Н. Семаго, М. Семаго «Эмоциональные лица» [73], методику Л.С. Цветковой «Связь эмоциональных состояний с мимикой» [87] и методику, направленную на выявление умения воспроизводить мимические движения, характеризующие определенные эмоции (по В.А. Феоктистовой) [85].

Процедура проведения исследования состояла из 4 последовательных этапов:

– на первом этапе обучающимся были предъявлены для опознания схематичные изображения эмоциональных состояний: злость (гнев), печаль (грусть), радость;

- на втором этапе предъявлялись для опознания реальные фотографические изображения эмоциональных выражений радости, страха, сердитости, приветливости, удивления, обиды, задумчивости;
- на третьем этапе было предложено воспроизвести мимические движения, характеризующие радость, печаль, удивление, страх, злость, нормальное состояние;
- на четвертом, заключительном, этапе обучающимся было дано задание соотнести эмоции с мимикой лица путем изображения рта и бровей на картинках-схемах лица без рта и бровей в соответствии с заданной эмоцией (радость, печаль, удивление, страх, злость, нормальное состояние).

В результате исследования были отмечены особенности и определены уровни умения обучающихся опознавать и воспроизводить эмоциональное выражение лиц:

- низкий уровень – эмоциональное выражение лиц обучающийся не опознает и/или не воспроизводит;
- средний уровень – эмоциональное выражение лиц опознает и воспроизводит со словесной стимуляцией или с ошибками;
- высокий уровень – эмоциональное выражение лиц опознает и воспроизводит без ошибок.

Для выявления особенностей и определения уровня сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать была взята методика Бурменской Г.В. «Совместная сортировка», (см. Приложение 3), методом оценивания которой было наблюдение за взаимодействием и анализ результата совместной деятельности.

В ходе наблюдения за выполнением задания и при анализе результата совместной деятельности были определены низкий, средний и высокий уровни соответствующих умений, выявлены особенности коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.

С целью выявления особенностей и определения уровня сформированности умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также умения сообщить их партнеру; умения задавать вопросы была использована адаптированная, усложненная в соответствии с возрастом испытуемых, методика Цукерман Г.А. «Узор под диктовку» (см. Приложение 4), методом оценивания которой было наблюдение за взаимодействием и анализ результата [15]. В качестве фишек нами были использованы фишки из методики «Совместная сортировка» и поле из восьми ячеек для выкладывания узора из них.

В ходе наблюдения за выполнением задания и при анализе результата совместной деятельности были определены низкий, средний и высокий уровни сформированности умений и отмечены особенности умений младших школьников с нарушениями зрения.

Для выявления особенностей развития умения младших школьников с нарушениями зрения слушать собеседника была использована методика определения сформированности умения выслушивать собеседника, в ходе которой обучающимся было предложено ответить на вопросы теста вариантами ответов «да» или «нет». Для максимального упрощения выполнения данной методики, чтобы снизить нагрузку и предотвратить утомление обучающихся, в бланк ответов предлагалось поставить «+» при ответе «да» и «-» при ответе «нет». Вопросы теста, шкала для оценивания и интерпретация результатов приведены в Приложении 5.

При оценивании уровня сформированности умения слушать нами были объединены шкалы интерпретации результатов и обозначены уровни умения как низкий (1-10 баллов), средний (11-20 баллов) и высокий (21-30 баллов).

Кроме того, с целью выявления особенностей и уровня сформированности коммуникативных умений с обучающимися был проведен тест коммуникативных умений Л. Михельсона в модификация Колмогоровой Л.С. в соответствии с возрастом испытуемых [41].

Данный тест построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который

соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит 24 коммуникативные ситуации и направлен на определение сформированности 12 коммуникативных умений (см. Приложение б).

Все методики для проведения эксперимента на определение уровня сформированности и выявление особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения были подобраны нами таким образом, чтобы исследовать разные стороны общения, в которых проявляются соответствующие коммуникативные умения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную.

2.2 Анализ результатов эксперимента

В ходе проведения эксперимента по методике «Опознавание и воспроизведение эмоционального выражения лиц» обучающиеся экспериментальной группы показали средний и высокий уровни сформированности умения выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики, тогда как у обучающихся контрольной группы выявлены в основном высокие показатели уровня сформированности данного умения.

Проанализируем результаты эксперимента по каждому умению в отдельности, для этого составим таблицу с данными, полученными при диагностике экспериментальной и контрольной групп обучающихся, и выраженными в процентном соотношении.

Таблица 1. Сформированность умения обучающихся выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики

Умение	Низкий уровень %		Средний уровень %		Высокий уровень %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Умение опознавать эмоциональное	-	-	8	-	92	100

выражение лица в схематичном изображении						
2. Умение опознавать эмоциональное выражение лица на фотографическом изображении	-	-	58	17	42	83
3. Умение воспроизводить мимические движения, характеризующие заданные эмоции	-	-	83	33	17	67
4. Умение соотносить эмоции с мимикой лица путем изображения рта и бровей на картинках-схемах лица без рта и бровей в соответствии с заданной эмоцией	-	-	50	25	50	75
Средний показатель			50	19	50	81

Проиллюстрируем полученные данные:

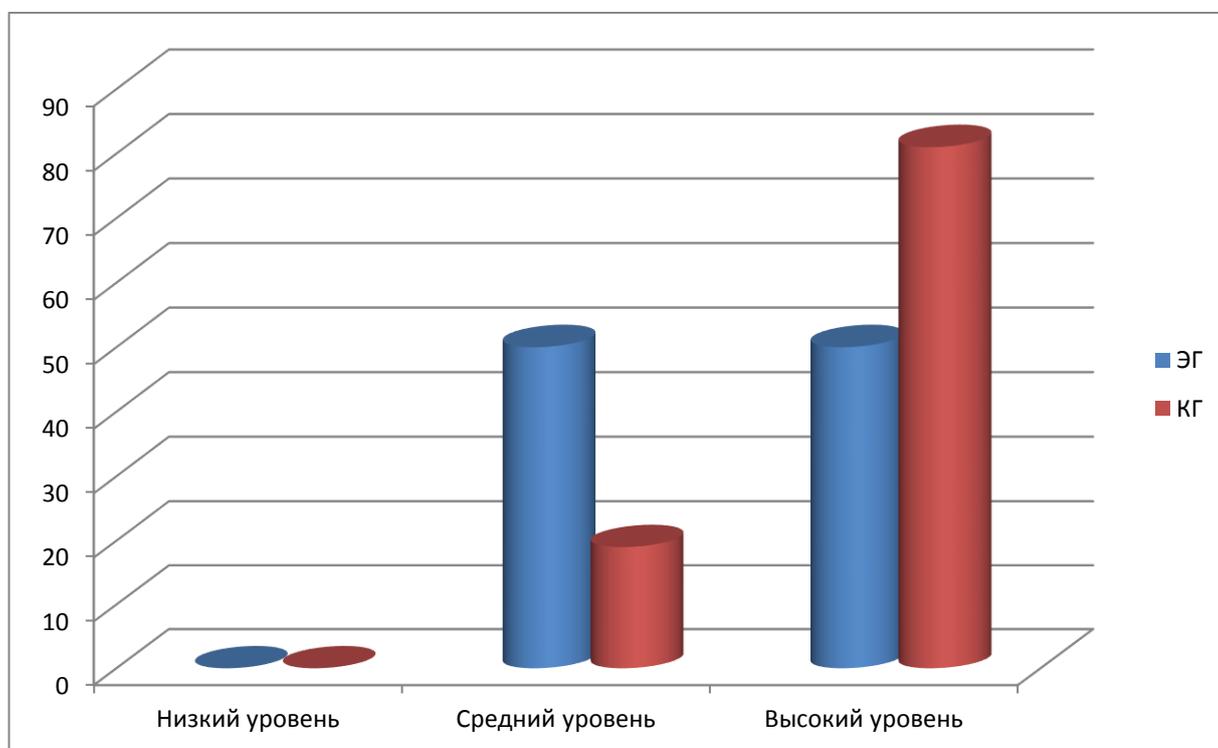


Рисунок 1. Сформированность умения обучающихся выражать и понимать эмоциональные состояния

Результаты, представленные диаграммой на рисунке 1, позволяют констатировать, что независимо от состояния зрения у детей с нормальным и нарушенным зрением отсутствует низкий уровень сформированности умения, то есть дети к младшему школьному возрасту умеют выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики независимо от состояния зрения. При более детальном рассмотрении результатов, полученных на каждом этапе исследования, отмечаются как возрастные, так и специфические, характерные для младших школьников с нарушениями зрения, особенности данного умения.

На первом этапе при предъявлении схематичных изображений лиц с эмоциональным выражением злости (гнева), печали (грусти), радости 92% экспериментальной, и 100% контрольной группы опознали эмоциональное выражение лиц верно, особенностей при опознании не отмечено, что позволяет сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста, независимо от состояния зрения, имеют высокий уровень сформированности умения различать эмоции радости, злости и печали по их ярко выраженным отличительным признакам (расположению уголков рта и бровей) в схематичном изображении.

На втором этапе при предъявлении для опознания эмоционального выражения лиц реальных фотографических изображений в экспериментальной группе 58% обучающихся показали средний уровень сформированности умения, то есть опознавали эмоциональное выражение лиц со словесной стимуляцией или с ошибками. У 42% младших школьников с нарушениями зрения данное умение сформировано на высоком уровне. В КГ выявлены несколько иные показатели: на высоком уровне умение сформировано у 83% обучающихся, средний уровень показали 17% нормально видящих школьников. Анализируя характер ошибок, совершенных младшими школьниками, как с нарушениями, так и без нарушений зрения, в ходе проведения данной методики, важно отметить некоторые особенности, свойственные обеим группам обучающихся. Практически у всех обучающихся с нарушениями зрения и у части нормально видящих обучающихся наблюдались трудности в опознании эмоций удивления и страха. Младшие школьники обеих групп путали эмоции страха и удивления, слабо

дифференцировали отличительные признаки данных эмоциональных состояний. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что трудности в опознании эмоций удивления и страха являются возрастной особенностью, характерной для младшего школьного возраста, независимо от нарушения зрения. На основании результатов данного экспериментального исследования важно также отметить, что при нарушенном зрении данная возрастная особенность выражена наиболее ярко.

На третьем этапе исследования при воспроизведении мимических движений, характеризующих эмоции радости, печали, удивления, страха, злости и спокойного состояния были верно воспроизведены все заданные эмоциональные выражения лица у 17% обучающихся ЭГ и у 67% обучающихся КГ. Воспроизводили эмоциональное выражение лица со словесной стимуляцией или с ошибками 83% обучающихся ЭГ и 33% обучающихся КГ, что говорит о трудностях в воспроизведении заданных эмоциональных выражений лица при помощи собственной мимики в обеих группах испытуемых. Однако, если в группе младших школьников с нормальным зрением эти трудности в основном были связаны со стеснительностью детей, и эмоции ими воспроизводились верно после словесной стимуляции, то в группе школьников с нарушениями зрения трудности сохранялись и после словесной стимуляции и проявлялись в основном в том, что младшими школьниками с нарушениями зрения часто воспроизводились одинаково эмоциональные состояния удивления и страха, радости и спокойного состояния, печали и злости. Таким образом, можно сделать вывод о том, что нарушение зрения оказывает влияние на уровень сформированности умения правильно воспроизводить эмоции при помощи собственной мимики. Допущение ошибок в дифференциации мелких мимических движений, характерных для схожих по воспроизведению эмоциональных состояний, является особенностью младших школьников с нарушениями зрения.

На четвертом, заключительном, этапе было дано задание воспроизвести заданную эмоцию путем изображения рта и бровей на картинках-схемах лица без рта и бровей. Анализ соответствующих изображений показал, что 50% младших

школьников с нарушениями зрения дорисовали брови и рот правильно, в соответствии с указанной эмоцией, остальные 50% справились с заданием с ошибками. В группе нормально видящих младших школьников на высоком уровне выполнили задание 75% обучающихся, 25% школьников допустили ошибки. Данное процентное соотношение свидетельствует о том, что младшие школьники, как с нарушениями, так и без нарушений зрения, умеют воспроизводить заданную эмоцию путем изображения рта и бровей на картинках-схемах лица без рта и бровей, но часто делают это с ошибками. При анализе характера ошибок отмечаются трудности в воспроизведении эмоций удивления и страха, свойственные обеим группам обучающихся, что позволяет сделать вывод о том, что данные трудности являются общей возрастной особенностью младших школьников, которая у младших школьников с нарушениями зрения, по результатам данного эксперимента, выражена наиболее ярко.

Резюмируя данные, полученные в результате эксперимента по выявлению особенностей и уровня сформированности умения выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики, можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста умеют выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики независимо от состояния зрения. Однако уровень сформированности данного умения недостаточно высок, отмечаются общие возрастные особенности, которые, прежде всего, связаны с трудностью опознания эмоций страха и удивления при предъявлении реальных фотографических изображений и трудностью соотнесения данных эмоций с мимикой лица путем изображения рта и бровей на картинках-схемах лица без рта и бровей в соответствии с заданной эмоцией. У младших школьников с нарушением зрения указанные общие возрастные особенности наиболее ярко выражены. Кроме того, результаты эксперимента показали, что состояние зрения может оказывать влияние на уровень сформированности умения правильно воспроизводить эмоции при помощи собственной мимики. Допущенные младшими школьниками с нарушениями зрения в ходе эксперимента ошибки в виде отсутствия, либо слабой дифференциации мелких мимических движений, характерных для схожих по

воспроизведению эмоциональных состояний, являются особенностью младших школьников с нарушениями зрения, поскольку в группе нормально видящих сверстников данная особенность не проявлялась вовсе, либо проявлялась в незначительной степени.

В ходе проведения исследования по методике Бурменской Г.В. «Совместная сортировка» для выявления особенностей и определения уровня сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать были составлены протоколы диагностического обследования, при анализе которых выявлены уровни сформированности обозначенных умений согласно представленным в методике критериям оценивания:

- низкий уровень был определен у 3 обучающихся экспериментальной группы, в контрольной группе не был определен ни у одного обучающегося;
- средний уровень показали 7 обучающихся экспериментальной группы и 6 обучающихся контрольной группы;
- высокий уровень был выявлен у 2 обучающихся экспериментальной группы и 6 обучающихся контрольной группы.

Для наглядности результатов эксперимента проиллюстрируем полученные данные (рис.2).

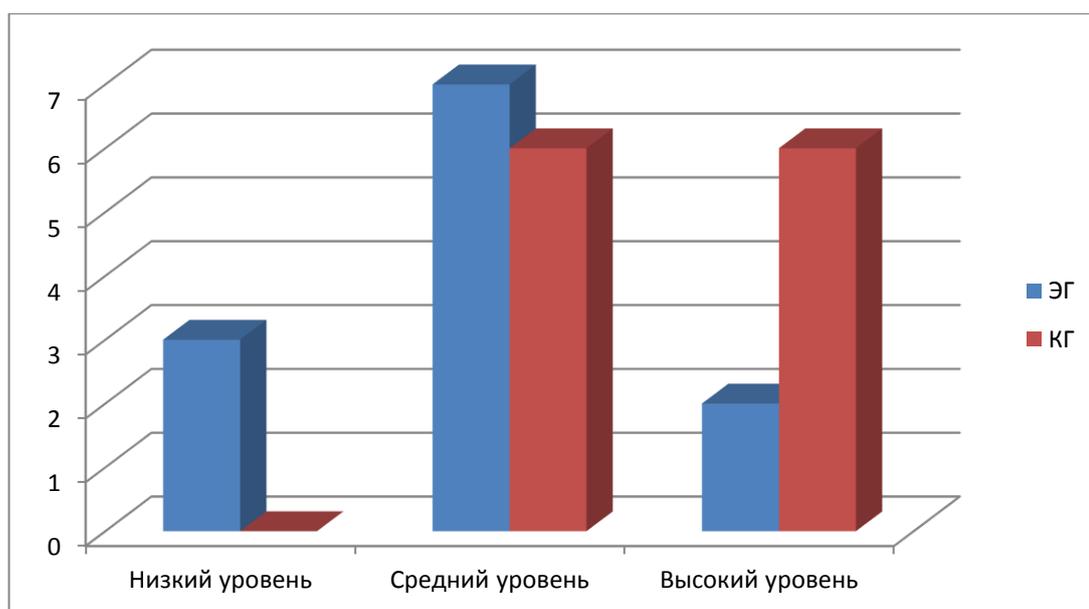


Рисунок 2. Результаты исследования по методике «Совместная сортировка»

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что у обучающихся с нарушениями зрения уровень сформированности умения договариваться, находить общее решение, аргументировать свое предложение, убеждать и уступать значительно ниже, чем у их нормально видящих сверстников. Но в данной методике при определении уровня выполнения задания оценивался, прежде всего, результат совместной деятельности, связанный с разрешением конфликтной ситуации. Определяющую роль на этот результат для школьников экспериментальной группы сыграло их нарушенное зрение.

Важно отметить, что в ходе выполнения задания почти 100% младших школьников с нарушениями зрения не обнаружили конфликта интересов при распределении фишек. Практически у всех детей фишки были поделены на три кучки: кучка с кругами и треугольниками, кучка с красными и желтыми фигурами и кучка с остальными, не относящимися к указанным категориям, фигурами. Общие фигуры – красные и желтые круги и треугольники были сложены в кучку с красными и желтыми фигурами. То есть младшие школьники с нарушениями зрения при распределении общих фигур выбрали приоритетным цвет, а не форму, не заметив конфликта интересов. Данное явление можно объяснить тем, что у подавляющего большинства обучающихся экспериментальной группы нарушения зрения связаны с нарушениями рефракции (анизометропия, гиперметропия, миопия, астигматизм), при которых часто наблюдается нарушение восприятия формы [22, с.10]. При этом нарушений зрения, связанных с нарушением цветоразличения, у обучающихся экспериментальной группы нет.

После выполнения задания и фиксирования результата детям было предложено обратить внимание на круги и треугольники красного и желтого цвета, которые были в кучке с красными и желтыми фигурами. На вопрос, почему данные фигуры в этой кучке, дети отвечали: «Потому что они красные и желтые». Но после того, как экспериментатор говорил: «Но это же круги и треугольники», обучающиеся безоговорочно перекладывали красные и желтые круги и треугольники в кучку с кругами и треугольниками, то есть в кучку второго ученика, не пытаясь договориться и предъявить свои права на эти фишки.

По результатам, полученным в ходе проведения данной методики, можно сделать вывод о том, что особенностями коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения могут быть обозначены их пассивность и уступчивость при разрешении конфликтных ситуаций, безынициативность в отстаивании своей позиции. Однако важно отметить, что в данном исследовании нарушение зрения сыграло определяющую роль в получении конечного результата совместной деятельности, вследствие чего не возникло конфликта интересов, на разрешение которого было направлено исследование. А передача фишек после комментария экспериментатора в пользу «соперника» без отстаивания своих прав свидетельствует о том, что такая общая возрастная особенность младшего школьного возраста, как ориентация на позицию взрослого, у младших школьников с нарушениями зрения особенно ярко выражена. В результате чего в данном эксперименте у них проявилось такое качество, как уступчивость при разрешении конфликтных ситуаций.

В ходе проведения эксперимента по методике Цукерман Г.А. «Узор под диктовку» с целью выявления особенностей и определения уровня сформированности умения выделять и отображать в речи, передавать партнеру существенные ориентиры действия, а также умения задавать вопросы были составлены протоколы диагностического обследования, анализ которых позволил определить уровни сформированности обозначенных умений, согласно представленным в данной методике критериям оценивания:

- низкий уровень был выявлен у 2 обучающихся ЭГ и 1 ученика КГ;
- средний уровень показали 6 обучающихся ЭГ и 3 ученика КГ;
- высокий уровень был определен у 4 обучающихся ЭГ и у 8 детей КГ.

Сравним полученные результаты при помощи наглядности:

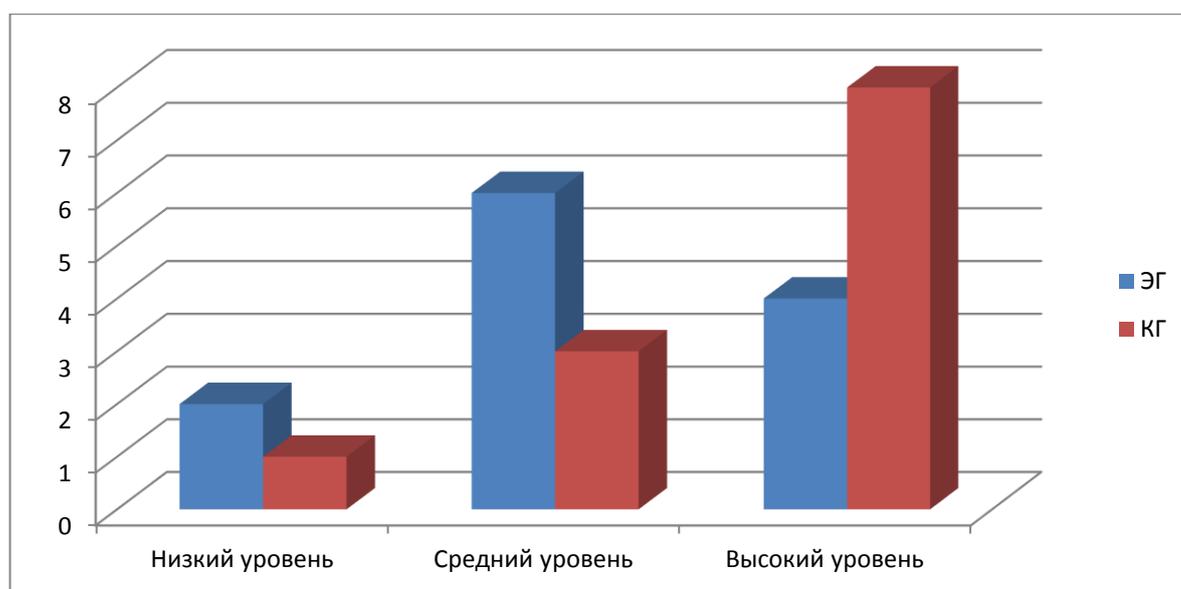


Рисунок 3. Результаты исследования по методике «Узор под диктовку»

Анализируя данные, представленные на диаграмме (рис. 3) можно сделать вывод о том, что в обеих группах испытуемых показатели низкого уровня незначительны (2 обучающихся в ЭГ и 1 в КГ), что позволяет сделать вывод о том, что к младшему школьному возрасту дети умеют выделять, отображать в речи и передавать партнеру существенные ориентиры действия, а также получать сведения об ориентирах действия при помощи вопросов независимо от состояния зрения. Результаты, представленные на диаграмме (рис. 3) также позволяют констатировать, что у младших школьников с нарушением зрения преобладает средний уровень сформированности исследуемых умений, тогда как нормально видящие младшие школьники в большинстве своем показали высокий уровень сформированности данных умений, что свидетельствует о влиянии нарушенного зрения на степень сформированности умений.

При более детальном анализе результатов эксперимента выявлено, за счет чего снижен общий уровень исследуемых умений у младших школьников с нарушениями зрения. Если результаты исследования уровня сформированности умения строить высказывания и передавать их партнеру в обеих группах испытуемых примерно одинаковые (рис.4), то результаты исследования уровня сформированности умения задавать вопросы резко отличаются друг от друга (рис.5).

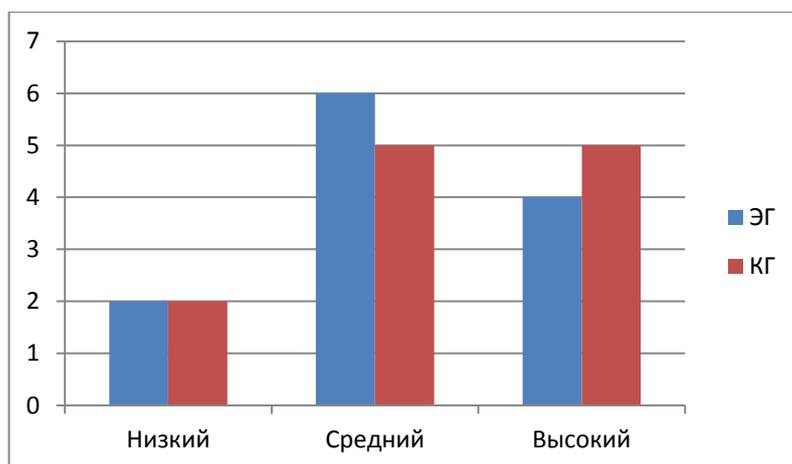


Рисунок 4. Уровень умения строить высказывания и передавать их партнеру по общению

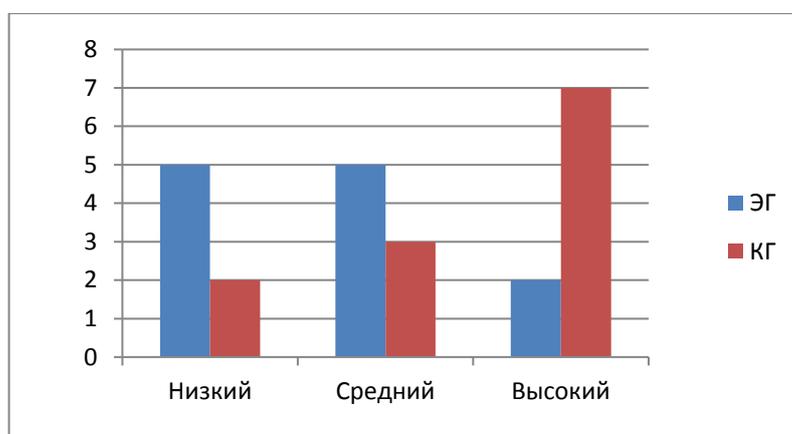


Рисунок 5. Уровень умения задавать вопросы

Выполняя поставленную задачу, нормально видящие дети активно задавали вопросы, получая нужную для построения узора информацию. Тогда как дети с нарушениями зрения в большинстве своем предпочитали ожидать от собеседника очередных высказываний, указывающих ориентиры действия, не задавая вопросов. Кроме того, при помощи вопросов и ответов на них нормально видящие школьники осуществляли взаимоконтроль и взаимопомощь в работе, в связи с чем по указанному критерию оценивания их результаты значительно выше, чем у школьников с нарушениями зрения.

Подводя итоги исследования по методике «Узор под диктовку», можно сделать вывод о том, что независимо от состояния зрения младшие школьники с нарушениями зрения, как и их нормально видящие сверстники, умеют выделять и отображать в речи и передать партнеру существенные ориентиры действия. В то же время нарушение зрения оказывает негативное влияние на умение школьников

задавать вопросы, что, в свою очередь, приводит к слабому взаимоконтролю и взаимопомощи при выполнении совместной деятельности.

При исследовании сформированности умения выслушивать собеседника при помощи теста «Умение слушать» были получены следующие результаты: в экспериментальной группе 10 обучающихся показали высокий уровень умения слушать, 2 обучающихся – средний уровень; в контрольной группе высокий уровень умения слушать был выявлен у 2 обучающихся, средний – у 10. Низкого уровня умения слушать (менее 10 баллов) не было выявлено ни в экспериментальной, ни в контрольной группе. Для наглядности представим результаты исследования в виде диаграммы (рис.6).

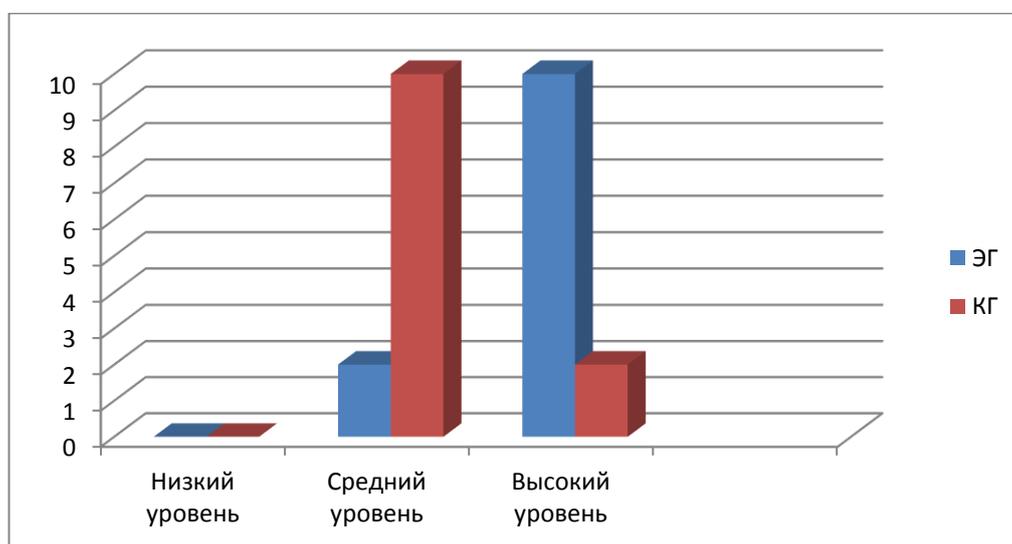


Рисунок 6. Анализ результатов исследования умения слушать

Результаты, представленные на диаграмме (рис. 6), позволяют констатировать, что независимо от состояния зрения у детей с нормальным и нарушенным зрением отсутствует низкий уровень, то есть к младшему школьному возрасту дети умеют слушать собеседника независимо от состояния зрения. Так же можно констатировать, что у обучающихся с нарушениями зрения уровень сформированности умения выслушивать собеседника значительно выше, чем у нормально видящих сверстников. Такой результат можно объяснить тем, что младшие школьники с нарушенным зрением в условиях зрительной недостаточности в целях компенсации дефекта вынуждены максимально использовать все сохранные анализаторы, в том числе слуховой анализатор.

Кроме того, под умением слушать подразумевается не только умение воспринимать информацию при помощи слухового анализатора, но и умение понять собеседника, выслушать его до конца, проявляя интерес, понимание и уважение. Считаем, что высокий показатель данных характеристик умения младших школьников с нарушениями зрения слушать наблюдается благодаря целенаправленной коррекционной работе на коррекционных занятиях по курсу «Развитие коммуникативной деятельности», на изучение которого в школе-интернате во втором классе отводится 0,5 часа в неделю.

На основе результатов исследования можно утверждать, что высокий уровень умения младших школьников с нарушениями зрения слушать является особенностью развития данного коммуникативного умения и сильной стороной коммуникативной деятельности слабовидящих школьников, которую важно учитывать при организации педагогического и коррекционного воздействия.

Модифицированный вариант теста коммуникативных умений Михельсона состоял из 24 коммуникативных ситуаций, при помощи которых определялась сформированность 12 коммуникативных умений на основе выбора одного из трех предлагаемых вариантов реагирования на предложенные коммуникативные ситуации. Все реакции учащихся при выборе ответов делились на три группы: зависимые, «пристройка снизу»; компетентные, уверенные, «на равных»; агрессивные, давящие, «пристройка сверху». Результаты исследования занесены в таблицу и представлены в Приложении 7.

Из таблицы следует, что средний показатель зависимых, уверенных и агрессивных реакций примерно одинаковый в экспериментальной и в контрольной группах: наибольший процент составляют уверенные реакции (60% в ЭГ и 64% в КГ), зависимых реакций выявлено в ЭГ на 3% больше, чем в КГ (22% и 19% соответственно), агрессивных реакций выявлено 18% в ЭГ и 17% в КГ. Данное обстоятельство позволяет констатировать, что нарушение зрения не оказывает влияния на соотношение в ответах испытуемых количества уверенных, агрессивных и зависимых реакций, то есть независимо от состояния зрения у детей младшего школьного возраста по средним показателям исследуемые

коммуникативные умения сформированы на одном уровне, с преобладанием уверенных реакций.

Особенности коммуникативных умений можно отметить при более детальном рассмотрении результатов данной методики.

Проанализируем реакции младших школьников экспериментальной и контрольной групп по каждому из 12 коммуникативных умений, на исследование уровня сформированности которых была направлена данная методика.

1. Умение оказывать и принимать знаки внимания.

Особенностей не выявлено, процентное соотношение зависимых, уверенных и агрессивных реакций у ЭГ и КГ полностью совпадает, преобладают уверенные реакции (79%), низкий процент агрессивности (4%), уровень зависимых реакций не высок (17%), что свидетельствует о том, что независимо от состояния зрения к младшему школьному возрасту дети умеют оказывать и принимать знаки внимания.

2. Реагирование на справедливую критику.

В КГ уверенных реакций на 17% больше, чем в ЭГ, тогда как зависимые реакции в ЭГ проявляются на 13% чаще, чем в КГ, уровень агрессивных реакций в обеих группах невысокий, в ЭГ на 4% выше, чем в КГ. Таким образом, в умении адекватно реагировать на справедливую критику отмечается некоторая тенденция у младших школьников с нарушениями зрения проявлять зависимые и агрессивные реакции чаще, чем их проявляют нормально видящие младшие школьники. Однако малый процент разницы в полученных результатах не позволяет с уверенностью констатировать факт влияния нарушения зрения на умение реагировать на справедливую критику.

3. Реагирование на несправедливую критику.

Уровень уверенных реакций не очень высок у ЭГ (58%), снижен у КГ (29%), отмечено превышение уверенных реакций в ЭГ над КГ на 29%. Если агрессивных реакций 21% в обеих группах, то зависимых в ЭГ – 21%, а в КГ – 50%. Можно сделать вывод о том, что у младших школьников с нарушениями зрения уровень сформированности умения адекватно реагировать на несправедливую критику

выше, чем у нормально видящих сверстников, у которых преобладают в данном умении зависимые реакции. Оценить влияние нарушения зрения на уровень сформированности умения реагировать на несправедливую критику по полученным результатам трудно, поскольку уровень уверенных реакций не высок в обеих группах испытуемых, что свидетельствует о возрастных особенностях младших школьников. Более высокий показатель уверенных реакций в ЭГ может свидетельствовать о целенаправленной воспитательной работе, в том числе на коррекционных занятиях, с данным контингентом обучающихся.

4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение.

В ЭГ отмечен низкий уровень уверенных реакций (29%), в КГ уровень уверенных реакций на 21% выше (50%), зависимые реакции в ЭГ составляют 50%, а в КГ – 29%, соотношение агрессивных реакций примерно одинаковое (21% и 25% в ЭГ и КГ соответственно). Приведенные значения показывают, что невысокий уровень уверенных реакций в ситуациях реагирования на задевающее, провоцирующее поведение характерен для детей младшего школьного возраста, независимо от состояния зрения. В то же время у детей младшего школьного возраста со зрительными нарушениями, в отличие от нормально видящих младших школьников, ярко выражено зависимое реагирование на задевающее, провоцирующее поведение, то есть для младших школьников с нарушениями зрения характерно избегание конфликтных ситуаций, принятие позиции «пристройка снизу» в конфликтных ситуациях.

5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой.

Уверенные реакции на достаточно высоком уровне в обеих группах младших школьников (71% и 83%), что свидетельствует об умении детей младшего школьного возраста компетентно обратиться к сверстнику с просьбой, независимо от состояния зрения. Незначительный процент разницы зависимых (4%) и агрессивных (8%) реакций в ЭГ и КГ не позволяет отметить каких-либо особенностей данного умения у детей с нарушениями зрения.

6. Умение ответить отказом на чужую просьбу.

Уровень уверенных реакций снижен в обеих группах испытуемых (33% в ЭГ и 42% в КГ), что говорит о том, что общей особенностью детей младшего школьного возраста, независимо от нарушения зрения, является невысокий уровень умения ответить отказом на чужую просьбу. Проявление зависимых реакций в ЭГ составило 50% от всех реакций, в КГ – 33%, тогда как процент агрессивных реакций выше в КГ (25%), чем в ЭГ (17%). В 50% случаев слабовидящие школьники готовы выполнить обращенную к ним просьбу вопреки своему нежеланию. Данное обстоятельство может свидетельствовать о том, что младшие школьники с нарушениями зрения испытывают трудности в умении уверенно ответить отказом на чужую просьбу тогда, когда это необходимо сделать, в большей степени, чем нормально видящие сверстники, то есть общая возрастная особенность у них более ярко выражена.

7. Умение оказывать сочувствие, поддержку.

Результаты исследования сформированности данного умения показали самый высокий процент уверенных реакций – 83% в той и другой группе испытуемых, что позволяет сделать вывод о том, что независимо от состояния зрения дети младшего школьного возраста имеют достаточно высокий уровень сформированности умения оказывать сочувствие, поддержку.

8. Умение принять сочувствие, поддержку.

Результаты исследования свидетельствуют о достаточно высоком проценте уверенных реакций в обеих группах (75% в ЭГ и 71% в КГ), на основании чего можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста умеют принимать сочувствие и поддержку независимо от состояния зрения. Зависимые реакции составили 17% в ЭГ и 8% в КГ, агрессивные – 8% и 21% в ЭГ и КГ соответственно. Выявленное процентное соотношение зависимых и агрессивных реакций показывает, что младшие школьники с нарушениями зрения в большей степени, чем нормально видящие младшие школьники, выражают пассивную реакцию на проявление к ним сочувствия и поддержки, тогда как нормально видящие младшие школьники в большей степени склонны выражать агрессивную реакцию на проявление к ним сочувствия и поддержки. Но поскольку в той и

другой группе школьников прослеживается значительное преобладание компетентных, уверенных реакций, а разница в процентном соотношении зависимых и агрессивных реакций обеих групп школьников незначительна, можно сделать заключение об отсутствии влияния зрения на умение принять сочувствие и поддержку.

9. Умение вступать в контакт.

При анализе результатов исследования сформированности данного умения выявлен примерно одинаковый процент уверенных реакций в обеих группах испытуемых (63% в ЭГ и 66% в КГ). В КГ был отмечен равный процент (17%) зависимых и агрессивных реакций, тогда как в ЭГ агрессивных (25%) реакций на 8% больше, чем зависимых (17%). На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что уровень сформированности умения вступать в контакт в экспериментальной и контрольной группах одинаковый, независимо от состояния зрения. Уровень умения несколько выше среднего, что является общей возрастной особенностью детей младшего школьного возраста. При равном соотношении неуверенных реакций у нормально видящих младших школьников, у младших школьников с нарушениями зрения среди неуверенных реакций преобладают агрессивные реакции, однако показатель данной разницы невысок (8%), что не позволяет сделать каких-либо объективных выводов относительно особенностей данного умения у младших школьников с нарушениями зрения.

10. Реагирование на попытку другого вступить в контакт.

Процент реакций «на равных» при исследовании данного умения у нормально видящих младших школьников достаточно высокий (79%), у младших школьников с нарушениями зрения на 12% ниже (67%). Процент пассивных реакций в обеих группах испытуемых низкий (8% в ЭГ и 4% в КГ), агрессивных – выше (25% в ЭГ и 17% в КГ), причем в ЭГ на 8% больше, чем в КГ. Анализируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что независимо от состояния зрения у детей младшего школьного возраста сформировано умение адекватно реагировать на попытку другого вступить в контакт. Однако младшие школьники с нарушениями зрения чаще, чем их нормально видящие сверстники, на попытку

другого вступить с ними в контакт склонны проявлять зависимые и агрессивные реакции, с преобладанием агрессивных.

11. Умение просить и принимать помощь.

По данному умению выявлен средний показатель уровня сформированности умения – по 54% уверенных реакций в обеих группах испытуемых, что свидетельствует о том, что трудности в умении просить и принимать помощь младшие школьники как с нарушениями зрения, так и без нарушений, испытывают в равной мере. То есть недостаточно высокий уровень сформированности данного умения является общей возрастной особенностью детей младшего школьного возраста. Также общей возрастной особенностью младших школьников является выявленный высокий процент агрессивных реакций в обеих группах испытуемых (38% в ЭГ и 42% в КГ).

12. Реагирование на собственный неуспех и успех другого.

По данному умению также отмечается средний показатель уровня сформированности – по 54% уверенных реакций в обеих группах испытуемых, что говорит о том, что трудности в умении уверенно реагировать на собственный неуспех и успех другого младшие школьники, как с нарушениями зрения, так и без нарушений, испытывают в равной степени. Недостаточно высокий уровень сформированности данного умения является общей возрастной особенностью детей младшего школьного возраста. Если процент зависимых реакций в ЭГ на 17% меньше, чем в КГ, то процент агрессивных реакций в ЭГ на 17% больше, чем в КГ (25% в ЭГ и 8% в КГ). На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что при невысоком уровне умения адекватно реагировать на собственный неуспех и успех другого младшие школьники с нарушением зрения склонны в большей степени, чем их нормально видящие сверстники, проявлять агрессивные реакции. Для нормально видящих младших школьников в большей степени характерно проявление пассивного поведения в ситуациях собственного неуспеха и успеха другого. Таким образом, при общих возрастных особенностях обеих категорий школьников наблюдается некоторое своеобразие в разной полярности неуверенных реакций.

В ходе детального анализа по каждому из 12 блоков коммуникативных умений были выявлены как общие возрастные особенности коммуникативных умений младших школьников, так и специфические особенности коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения. К выявленным специфическим особенностям коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения относятся:

- для младших школьников с нарушениями зрения характерно избегание конфликтных ситуаций, принятие позиции «пристройка снизу» в конфликтных ситуациях;
- у младших школьников с нарушениями зрения среди неуверенных реакций в ситуациях проявления умения вступать в контакт и реагирования на попытку другого вступить в контакт среди неуверенных реакций преобладают агрессивные реакции;
- младшие школьники с нарушением зрения в ситуациях собственного успеха и неуспеха другого склонны в большей степени, чем их нормально видящие сверстники, проявлять агрессивные реакции.

Обобщая полученные результаты эксперимента, направленного на выявления особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения, можно сделать следующие выводы:

1. Независимо от состояния зрения к младшему школьному возрасту дети умеют:
 - выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики лица;
 - договариваться, находить общее решение;
 - выделять, отображать в речи и передавать партнеру существенные ориентиры действия;
 - слушать собеседника;
 - оказывать и принимать знаки внимания;
 - обратиться к сверстнику с просьбой;
 - принять и оказать сочувствие и поддержку;
 - вступать в контакт.
2. Независимо от состояния зрения младшие школьники испытывают трудности:

- в опознании эмоций страха и удивления, их дифференциации при воспроизведении путем рисования рта и бровей на рисунках-схемах;
- в адекватном реагировании на справедливую и несправедливую критику, на провоцирующее поведение;
- в умении ответить отказом на чужую просьбу в ситуациях, когда это необходимо сделать;
- в умении просить и принимать помощь;
- в умении адекватно реагировать на собственный успех и неуспех другого.

3. Особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения в ходе эксперимента проявились:

- в трудностях, связанных с умением правильно воспроизводить эмоции при помощи собственной мимики;
- в избегании конфликтных ситуаций, в уступчивости при разрешении конфликтных ситуаций, безынициативности в отстаивании своей позиции;
- в неумении задавать вопросы;
- в слабом взаимоконтроле и взаимопомощи при выполнении совместной деятельности;
- в склонности выражать агрессивные реакции в ситуациях проявления умения вступать в контакт и реагирования на попытку другого вступить в контакт;
- в высоком уровне сформированности умения слушать;
- в ярко выраженных проявлениях таких общих возрастных особенностей, как трудность в опознании эмоций страха и удивления, зависимое реагирование на провоцирующее поведение, пассивность в умении ответить отказом на чужую просьбу в ситуациях, когда это необходимо сделать.

4. Выявленные общие возрастные и специфические особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения обуславливают необходимость разработки методических рекомендаций по развитию коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения как с целью развития коммуникативных умений, так и с целью нивелирования общих возрастных трудностей развития коммуникативных умений и с целью

коррекции специфических особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения.

2.3 Методические рекомендации для тифлопедагогов по развитию коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения

Анализ исследования литературы и результатов собственного эксперимента показал, что, наряду с общими возрастными особенностями развития коммуникативных умений у младших школьников с нарушениями зрения есть своеобразие развития данных умений, которое указано на странице 51. Поэтому предлагаемые нами методические рекомендации по развитию коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения включают рекомендации, направленные на работу по развитию коммуникативных умений в младшем школьном возрасте, но в то же время направленные на работу по коррекции своеобразия особенностей развития коммуникативных умений у младших школьников с нарушениями зрения.

Поскольку дети младшего школьного возраста не утратили своего интереса к игре, в качестве методических рекомендаций предлагаем коммуникативные игры и упражнения (см. Приложение 8). В процессе игры у детей появится возможность для свободного выражения своих эмоций, чувств, собственного мнения, они смогут свободно отвечать и задавать вопросы, согласовывать совместные действия, распределять роли, договариваться и т.д.

В процессе использования предложенных игр и упражнений при работе с младшими школьниками с нарушениями зрения необходимо создавать следующие специальные условия:

- учет в процессе организации игр и упражнений клинической картины зрительного заболевания обучающихся, состояния основных зрительных функций, индивидуального режима зрительных и физических нагрузок;
- систематическое и целенаправленное развитие всех органов чувств;

- обеспечение доступности информации для непосредственного зрительного восприятия слабовидящими обучающимися;
- руководство процессом зрительного восприятия индивидуальных и фронтальных пособий, объектов и предметов окружающего мира;
- введение в содержание физкультминуток упражнений, обеспечивающих снятие зрительного напряжения и профилактику зрительного утомления;
- учет темпа работы обучающихся с нарушениями зрения в зависимости от состояния зрительных функций и уровня развития обучающихся;
- обеспечение безопасности предметно-пространственной среды;
- обеспечение свободного доступа естественного света в помещение, в котором проводятся игры и упражнения, поддержка необходимого уровня освещенности;
- использование дидактического материала и средств наглядности, отвечающих типологическим и индивидуальным особым образовательным потребностям младших школьников с нарушениями зрения;
- использование оптических, тифлотехнических средств; наличие в кабинете места для хранения индивидуальных тифлотехнических и оптических средств, дидактических материалов;
- учет особенности восприятия младшими школьниками с нарушениями зрения предметов и иллюстративного материала (увеличение изображений, усиление контура, контрастности и цветонасыщенности изображений и др.);
- для занятий выразительными движениями требуются для каждого учащегося зеркальце (для мимики), настенные большие зеркала (для пантомимики);
- необходимо систематическое подкрепление полученных знаний, умений, навыков, которое целесообразно осуществлять также на предметных уроках и на воспитательских занятиях.

Кроме того, для развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения целесообразно использовать следующие специальные приемы:

1) приемы, обеспечивающие доступность учебной информации для детей с различным характером и степенью нарушения зрения:

– приемы использования специальных, изготовленных в соответствии с особенностями познавательной и учебной деятельности школьников с нарушениями зрения наглядных пособий, в частности использование в качестве дидактического материала изображения выразительных движений, адаптированные тифлопедагогом с учетом нарушенного зрения (модели, муляжи, барельефы, рельефы, маски и др.);

– приемы адаптации к особенностям познавательной и учебной деятельности учащихся с различными нарушениями зрения пособий (сюжетных картинок различных коммуникативных ситуаций, изображений людей разных профессий, изображений невербальных средств общения и др.), предназначенных для детей с нормальным зрением (увеличение, детализация, упрощение, т.е. снижение уровня сложности наглядной информации, усиление контрастности, четкости изображения и др.);

2) приемы специфической организации деятельности обучающихся, отвечающей своеобразию познавательной и учебной деятельности школьников, находящихся в условиях зрительной депривации:

– приемы создания необходимых школьникам с различным характером и степенью нарушения зрения определенных офтальмо-гигиенических условий, обеспечивающих оптимальное восприятие ими информации;

– приемы, обеспечивающие полисенсорное восприятие материала за счет использования всех сохранных органов чувств (зрения, слуха, осязания и др.).

При развитии умения пользоваться невербальными средствами общения важно правильно организовывать наблюдение выразительных движений лица и тела с помощью всех сохранных анализаторов (в качестве наглядных пособий могут выступать адаптированные картинки (рельефные для слепых, оконтуренные и хорошо раскрашенные для тех, у кого форменное зрение), сам педагог; при изучении мимических выражений эмоциональных состояний надо четко выделять (жестом, косметикой, оконтуриванием) на лице брови, глаза, рот, морщинки, чтобы слабовидящие дети могли воспринимать лицо не только осязательным, но и зрительным способом. Обследование обязательно должно

сопровождаться словесным описанием (брови приподняты, глаза и рот широко раскрыты и округлены и т.д.);

– приемы снятия зрительной (тактильной) утомляемости школьников (проведение зрительных физкультминуток, соблюдение регламента зрительных (тактильных) нагрузок и др.);

– приемы, обеспечивающие создание условий для целенаправленного восприятия информации слепыми и слабовидящими школьниками;

3) приемы формирования и развития компенсаторных способов деятельности школьников с нарушениями зрения:

– приемы развития зрительного восприятия (прием наложения схематических изображений разных эмоциональных состояний с целью сравнения и выявления отличительных признаков и др.);

– приемы по развитию осязательного восприятия и кожной чувствительности (прием двуручного обследования объекта, прием ладонного обследования объекта и др.);

– приемы по формированию предметных действий (прием сопряженных действий, прием отраженных сопряженных действий, которые помогают школьникам с нарушениями зрения правильно выразить мимикой и пантомимикой предложенные задания, и др.);

– приемы пополнения и коррекции предметных представлений (прием установления аналогии по образцам, прием продуцирования образов памяти и др.);

4) приемы использования тифлотехники, специальных приборов и оборудования:

– приемы, обеспечивающие возможность учащимся с нарушениями зрения проводить практические занятия, осуществлять собственные наблюдения, выполнять творческие работы и др. (моделирование коммуникативных ситуаций, аудио- и видеозапись этюдов и выступлений, воспроизведение, наблюдение и оценка результатов творческой деятельности (речевых умений, умения воспроизведения невербальных средств общения и др.);

– приемы, позволяющие использовать специальные приборы и оборудование для работы учащихся с разной степенью и характером зрительных нарушений с пособиями, предназначенными для зрячих (увеличительные лупы, читающие машины и др.).

2.4 Выводы по главе 2

В результате проведения экспериментального исследования были выявлены общие возрастные особенности развития коммуникативных умений младших школьников и специфические особенности развития коммуникативных умений, присущие младшим школьникам с нарушениями зрения (см. стр. 51). С целью развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения разработаны методические рекомендации, направленные как на развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, так и на коррекцию специфических особенностей развития коммуникативных умений, возникающих в условиях нарушенного зрения.

Так, для развития умения понимать и воспроизводить эмоции человека и их экспрессивное выражение, умения выражать и понимать чувства другого, а также умения различать эмоции страха и удивления в качестве методических рекомендаций нами были предложены упражнения «Клоун», «Салют», «Покажи оценку маме», приведен пример сюжетно-ролевой игры.

Для развития умения договариваться, согласовывать свои действия, находить общее решение, для развития координации совместных действий в качестве методических рекомендаций выступают упражнения «Ковер» и «Сиамские близнецы».

С целью развить умение задавать вопросы и отвечать на них, умение вести диалог, для формирования навыков связной речи и развития речевой активности, быстроты мышления, сообразительности и находчивости представлены упражнения «Что в сундучке?», «Интервью», «Вопрос – ответ».

Для развития умения вступать в разговор, умения вступать в процесс общения, обмениваться чувствами, переживаниями, умения просить и оказывать

помощь, эмоционально и содержательно выражать свои мысли и ориентироваться в партнёрах и в ситуациях общения предлагается использовать упражнение «Позвони другу» и разнообразные игры-ситуации из упражнения 11.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения на основе теоретического осмысления психолого-педагогической литературы, методической общей и специальной литературы, результатов собственного исследования была подтверждена гипотеза о наличии у младших школьников с нарушениями зрения особенностей развития коммуникативных умений и сделаны следующие выводы:

1. Общение является одним из основных условий развития ребенка, высокий уровень развития коммуникативных умений выступает залогом успешной адаптации ребенка в любой социальной среде, что определяет важность и практическую значимость дальнейшего исследования обозначенной проблемы.

2. В соответствии с коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторонами общения в процессе жизнедеятельности и в общении с окружающими формируются коммуникативные умения. Трудности в развитии коммуникативных умений приводят к затруднениям в общении.

3. Общая динамика развития коммуникативных умений детей с нарушениями зрения осуществляется в процессе сменяющих друг друга ведущих деятельностей и подчиняется тем же основным законам развития, что и динамика развития коммуникативных умений нормально видящих школьников. Вследствие чего младшие школьники с нарушениями зрения испытывают те же, связанные с их общими возрастными особенностями, трудности, что и нормально видящие сверстники.

4. Кроме общих возрастных особенностей развития коммуникативных умений, младшим школьникам с нарушениями зрения свойственны специфические особенности развития коммуникативных умений, связанные со своеобразием восприятия окружающего мира, обедненностью представлений и зрительных образов предметов и явлений, снижением уровня чувственного опыта в условиях зрительной недостаточности, которые проявляются:

- в трудностях, связанных с умением правильно воспроизводить эмоции при помощи собственной мимики;
- в избегании конфликтных ситуаций, в уступчивости при разрешении конфликтных ситуаций, безынициативности в отстаивании своей позиции;
- в неумении задавать вопросы;
- в слабом взаимоконтроле и взаимопомощи при выполнении совместной деятельности;
- в склонности выражать агрессивные реакции в ситуациях проявления умения вступать в контакт и реагирования на попытку другого вступить в контакт;
- в высоком уровне сформированности умения слушать;
- в ярко выраженных проявлениях некоторых общих возрастных особенностей, таких как трудность в опознании эмоций страха и удивления, зависимое реагирование на провоцирующее поведение, пассивность в умении ответить отказом на чужую просьбу в ситуациях, когда это необходимо сделать.

5. Наличие особенностей развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения обуславливает необходимость практической работы, направленной как на развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста, так и на коррекцию особенностей коммуникативных умений, связанных со зрительной недостаточностью, что возможно сделать, используя предложенные в работе методические рекомендации.

Таким образом, в результате проделанной работы были выявлены как общие возрастные, так и специфические, связанные с нарушениями зрения, особенности развития коммуникативных умений младших школьников с нарушениями зрения, предложены методические рекомендации для практической работы по развитию коммуникативных умений данной категории детей.

Поставленные в работе задачи полностью выполнены, цель работы достигнута.

Список используемой литературы

1. Абдуллина, Л.Б. Развитие коммуникативных умений и навыков младших школьников / Л.Б. Абдуллина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С.9-11.
2. Абидова, Н.З. Анализ проблемы развития речи и общения у детей с нарушением зрения / Н.З. Абидова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. – Т.6, №3. – С.29-33.
3. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. – 416 с.
4. Бегларян, А.А. Специфические особенности развития навыков общения у детей с нарушениями зрения в процессе межличностного взаимодействия [Электронный ресурс] / А.А. Бегларян // VII Международная студенческая научная конференция. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015011040> (дата обращения: 23.10.2019)
5. Белая, Н.А. Исследования особенностей коммуникативно-речевой сферы детей в специальной педагогике / Н.А. Белая // Электронный научный журнал «APRIORI. Серия: Гуманитарные науки». – 2014. – №1. – С.1-15. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=21435307> (дата обращения: 14.09.2019)
6. Белл, Р.Т. Социолингвистика: Цели, методы, проблемы / под ред. А.Д. Швейцера. – М.: Международные отношения, 1980. – 50 с.
7. Блинова, Т.Г. Групповая работа обучающихся на уроке как средство развития коммуникативных универсальных учебных действий: учебно-методический комплект / Т.Г. Блинова. – Барнаул: АКППКРО, 2013. – 43 с.
8. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 328 с.
9. Бодалев, А.А. Психология общения: Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
10. Болотских Ю.В. Значение учения Л.С. Выготского для развития теории и практики обучения, воспитания и реабилитации детей с нарушениями зрения на

рубеже третьего тысячелетия / Ю.В. Болотских // Материалы конференции студентов, аспирантов и преподавателей, посвященной памяти проф. А.Г. Литвака / Сост. Г.В. Никулина, В.К. Рогушин. – СПб.: Изд-во «Новая библиотека». – 2003. – 90 с.

11. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: АСТ, 2003. – 811 с.

12. Бороздина, Г.В. Психология общения: учебник и практикум для СПО / Г.В. Бороздина – М.: Юрайт, 2016. – 463 с.

13. Быкова, Е.Б. Формирование коммуникативной деятельности младших школьников с нарушениями зрения: учебно-методическое пособие / Е.Б.Быкова. – СПб.: ЛЕМА, 2018. – 104 с.

14. Быкова, Е.Б., Замашнюк, Е.В. Развитие коммуникативной деятельности как компонента содержания образования слабовидящих школьников / Е.Б. Быкова, Е.В. Замашнюк // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – №6. – С.58-60.

15. Венгер, А.Л., Цукерман, Г.А., Психологическое обследование младших школьников / А.Л. Венгер, Г.А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 162 с.

16. Волкова, И.П. Социальная интеграция инвалидов по зрению: психологические аспекты: учебное пособие / И.П. Волкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. – 203 с.

17. Гладченко, В.Е. Коммуникативные умения: подходы и классификации / В.Е. Гладченко // Культурная жизнь Юга России. – 2013. – № 2 (49). – С.84-85.

18. Гонина, О.О. Психология младшего школьного возраста: учебное пособие / О.О. Гонина – М.: ФЛИНТА, 2015. – 300 с.

19. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», – 2009. – 112 с.

20. Григорьева Г.В. Особенности владения невербальными средствами общения дошкольниками с нарушением зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология. – 1998. – №5. – С.76-87.

21. Григорьева, Г.В. Особенности формирования и развития средств общения у

дошкольников с нарушениями зрения / Г.В. Григорьева // Дефектология. – 1996. – №4. – С.84-88.

22. Григорьева Л.П. Психофизиологические исследования зрительных функций нормальновидящих и слабовидящих школьников / Л.П. Григорьева. – Науч.-исслед. ин-т дефектологии. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 152 с.

23. Даутова О.Б. Основы исследования в тифлопедагогике. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 83 с.

24. Денискина, В.З. Учимся улыбаться / В.З.Денискина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – №1. – С.66-73; №2. – С.74-79.

25. Денискина, В.З. Формирование неречевых средств общения у детей с нарушением зрения: метод. рекомендации / В.З.Денискина. – Верхняя Пышма, 1997. – 22 с.

26. Денискина, В.З. Коррекционные занятия по социально-бытовой ориентировке в школах для детей с нарушениями зрения: методические рекомендации / В.З. Денискина. – М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2008. – 152 с.

27. Денискина, В.З. Особенности воспитания детей с нарушением зрения: учебно-метод. пособие / В.З. Денискина. – М.: ООО «ИПТК «Логосвос», 2016. – 328 с.

28. Епишина, Л. В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности / Л.В. Епшина // Начальная школа. – 2007. – №11. – С. 12-17.

29. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогике: развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М. : Владос, 2000. – 237 с.

30. Жеребило, Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. – 486 с.

31. Зальцман, Л.М. Формирование коммуникативной компетентности незрячих детей средствами невербального общения / Л.М. Зальцман // Проблемы этического и эстетического воспитания детей с нарушением зрения: сб. статей. – М., 2004. – С.115-135.

32. Залюбовский, П.М. Философский анализ проблемы общения человека в условиях сенсорной недостаточности : автореф. дис. ... канд. философ. наук /

П.М. Залюбовский. – каф. философии гуманитарных фак. Киевского ордена Ленина гос. ун-та им. Т.Г. Шевченко. – Киев, 1981. – 22 с.

33. Заорска, М. Коррекция и развитие средств общения у слепых и слабовидящих детей младшего школьного возраста в условиях специальной школы-интерната: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Маженна Заорска. – фак. дефектологии РГПУ им. А.И. Герцена; Российский пед. ун-т. – Л., 1991. – 16 с.

34. Заорска, М. Овладение слабовидящими младшими школьниками средствами общения / М. Заорска // Психолого-педагогические основы коррекционно-воспитательной работы со слепыми и слабовидящими : межвуз. сб. науч. трудов. – Л.: ЛГПУ им. А.И. Герцена, 1991. - С.122-127. - Библиогр.: с.127.

35. Зорина, С.С. Формирование коммуникативных умений у детей с нарушениями зрения / С.С. Зорина // Специальное образование. – 2010. – №4. – С.20-26.

36. Зубкова, В.П. К проблеме изучения представлений об эмоциях у детей в условиях зрительной недостаточности / В.П.Зубкова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2015. – № 5. – С.30-34.

37. Ильенко, Н.М. Проблемы формирования коммуникативной компетентности школьника педагогом начального общего образования // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. – 2016. – № 21 (242). – Вып. 31. – С.173-179.

38. Истратова, О.Н. Психология эффективного общения и группового взаимодействия: учебное пособие [Электронный ресурс] / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону – Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2018. – 192 с. – Режим доступа: <https://new.znanium.com/catalog/document?pid=1039716> (дата обращения: 10.11.2019)

39. Карандаева, Т.А. Пути совершенствования общения детей с нарушениями зрения в ходе специальных занятий / Т.А. Карандаева, Е.А. Егубанова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т.1, №5. – С.22- 25.

40. Кожанова, Н.С. Состояние сформированности коммуникативных умений дошкольников с нарушениями зрения / Н.С. Кожанова // Специальное образование. – 2009. – №2. – С.18-29.

41. Колмогорова, Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. Психологов / Л.С. Колмогорова. – Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.: ил.
42. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет: учебное пособие / И.Ю. Кулагина. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
43. Курбанов Р.А. Особенности общения слепых детей в условиях совместной деятельности // Современные исследования по проблемам учебной и трудовой деятельности аномальных детей: X научная сессия по дефектологии: Тезисы докладов. Ч. 1. – М., 1990.
44. Левина, А.А. Особенности общения детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения / А.А. Левина, М.В. Бут-Гусаим // Инновационная наука. – 2016. – №3. – С.214-216.
45. Леонтьев, А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
46. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. Ружской А.Г. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384с.
47. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М. И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
48. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.Г. Литвак. – СПб.: Каро – 2006. – 336 с.
49. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников / автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лозован Любовь Ярославовна. – Кемерово, 2005. — 19 с.
50. Максимова А.А. Основы педагогической коммуникации: учеб. пособие. [Электронный ресурс] / А.А. Максимова. – М.: ФЛИНТА, 2015. – 168 с. – Режим доступа: <https://www.litres.ru/anzhelika-maksimova/osnovy-pedagogicheskoy-kommunikacii-uchebno-metodicheskoe-posobie/> (дата обращения: 14.01.2020)
51. Мединцева, О.В. Особенности общительности (коммуникабельности) лиц с тяжелой зрительной патологией / О.В. Мединцева // Успехи современной науки. –

2016. – Т.10, №12. – С.181-183.

52. Мжельская, Н.В. Развитие общения младших школьников с нарушениями зрения / Н.В. Мжельская // Специальное образование. – 2013. – №2(30). – С.72-79.

53. Мжельская, Н.В. Некоторые особенности и результаты коррекционной работы с младшими школьниками с нарушением зрения по развитию коммуникативной компетентности / Н.В. Мжельская // Дефектология. – 2016. – №6. – С.71-80.

54. Мжельская, Н.В. Результаты апробации коррекционно-развивающей программы по развитию коммуникативной компетенции младших школьников с нарушениями зрения / Н.В. Мжельская // Вестник Брянского госуниверситета. – 2015. – №3. – С.28-31.

55. Мжельская, Н.В. Модель развития коммуникативной компетентности младших школьников с нарушениями зрения / Н.В. Мжельская // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – №5 (54). – С.189-191.

56. Мжельская, Н.В. Некоторые особенности и результаты коррекционной работы с младшими школьниками с нарушением зрения по развитию коммуникативной компетентности / Н.В. Мжельская // Дефектология. – 2016. – №6. – С.71-80.

57. Моргулис, И.С. Общение как средство формирования социального опыта у детей с нарушенным зрением / И.С. Моргулис // Дефектология. – 1971. – №6. – С.70-74.

58. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие для студ. высш. уч. заведений / А.В. Мудрик. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

59. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Мухина В.С. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.

60. Навыки общения у детей с множественными нарушениями развития: учеб. пособие для педагогов, психологов, дефектологов / под ред. Л.М. Шипицыной и Е.В. Михайловой. – СПб.: НОУ «Институт специальной педагогики и психологии», 2013. – 207 с.

61. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с

нарушениями зрения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Галина Владимировна Никулина. – СПб., 2004. – 42 с.

62. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения в условиях образовательного и реабилитационного процесса: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 299 с.

63. Никулина, Г.В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: теоретико-экспериментальное исследование: учеб.-методич. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г.В. Никулина. – СПб.: Каро, 2006. – 391 с.

64. Никулина, Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса: учеб.-метод. пособие / Г.В. Никулина. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 93 с.

65. Никулина, Г.В. Общая характеристика принципов организации и содержания работы по формированию коммуникативной культуры школьников с нарушениями зрения / Г.В. Никулина // Модернизация специального образования: проблемы коррекции, реабилитации, интеграции: мат. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (СПб., 13-15 окт. 2003 г.): в 2 ч. Часть 2. – СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2003. – С.201-206.

66. Никулина, Г.В. К вопросу восприятия учащимися с нарушенным зрением окружающих людей / Г.В. Никулина // Реабилитационная работа со слепыми и слабовидящими: межвуз. сб. науч. тр. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – С.90-

67. Никулина Г. В., Замашнюк Е. В., Никитина А. В., Никулина И. Н., Потемкина А.В. Организация и содержание коррекционно-развивающей работы со слепыми и слабовидящими на этапе начального общего образования: методические рекомендации. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – 600 с.

68. Никулина, И.Н. Возможности использования игры-тренинга в коррекционно-развивающей работе со слепыми и слабовидящими учащимися / И.Н. Никулина // Школа для всех: образование слепых и слабовидящих: сборник статей / под общ. ред. Г.В. Никулиной. – СПб.: Издательство «Граница» – 2015. – С.65-68.

69. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. / – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 240 с.
70. Полуэктова, Н.М. Психодиагностика и формирование коммуникативных качеств личности / Н.М. Полуэктова, Н.В. Яковлева. – Ленинград, 1989. – 97 с.
71. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для слабовидящих обучающихся. Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 22 декабря 2015 г. № 4/15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-adaptirovannaya-osnovnaya-obshheobrazovatel'naya-programma-nachalnogo-obshhego-obrazovaniya-dlya-slabovidyashhix-obuchayushhixsya/> (дата обращения: 25.11.2019).
72. Севастьянова, Е.В. Трансдисциплинарный подход к изучению паралингвистических средств общения детей с нарушением зрения / Е.В. Севастьянова // Специальное образование. – 2011. – №3(23). – С.68-75.
73. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. / – СПб.: Речь, 2005. – 384 с., ил.
74. Сиротюк, А.Л. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников: учебное пособие [Электронный ресурс] / А.Л. Сиротюк. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 92 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226150> (дата обращения: 10.11.2019)
75. Скоробогатова, Н.В. Особенности развития коммуникативной сферы у детей с нарушениями зрения / Н.В. Скоробогатова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – №5-1. – С.111-117.
76. Содержание и организация образования слабовидящих в свете ФГОС начального общего образования для обучающихся с ОВЗ: учебно-методическое пособие / Г.В. Никулина, Е.В. Замашнюк, А.В. Потемкина, Л.В. Фомичева. – СПб.: Издательство «Граница», 2016. – 186 с.
77. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства: для учителей школ, воспитателей детских садов для детей с нарушениями зрения и студ. высш. учеб. заведений /

Л.И. Солнцева. – М. : Полиграф сервис, 2000. – 126.

78. Солнцева, Л.И. Речь и общение при нарушениях зрения / Л.И. Солнцева // Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2006. – С.338-345.

79. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.И. Лубовского. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 464 с.

80. Стасенко, В.Г. Психология общения: Учеб. пособие / В.Г. Стасенко. – Воронеж: Международный институт компьютерных технологий, 2007. – 114 с.

81. Тищенко, В.А. Коммуникативные умения: к вопросу классификации / В.А. Тищенко // Педагогика и психология профессионального образования. – 2008. – № 2. – С. 15-22.

82. Турлова Е.А., Фомина С.И. Формирование коммуникативных умений младших школьников средствами игровой деятельности. / Начальная школа: Проблемы и перспективы, ценности и инновации. 2014; 7: 167 – 171.

83. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 N 373 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 12.10.2019).

84. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 года № 1598 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/?page_id=556 (дата обращения: 12.10.2019).

85. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей / В.А. Феоктистова. / – СПб.: Речь, 2005. – 128 с.

86. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: Учебно-методическое пособие / Л.В. Фомичева. – СПб.: КАРО, 2007. – 256 с.

87. Цветкова, Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, исправленное и дополненное / Л.С. Цветкова. / – М.: «Российское педагогическое агентство», «Когито-центр», 1998. – 128 с.
88. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении / Цукерман Г.А. / – Томск: Пеленг, – 1993. – 268 с.
89. Чернова, Г. Р. Психология общения: Учебное пособие / Г. Р. Чернова, Т.В. Слотина – СПб.: Питер, 2012. – 240 с.
90. Шалюгина Т.А. Особенности и условия развития общения и межличностных отношений у дошкольников с нарушениями зрения: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Шалюгина Татьяна Александровна. – Краснодар, 2001. – 143 с.
91. Яшкова, Л.А. Развитие коммуникативных умений у младших школьников / Л.А. Яшкова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – № 2. С.162-167.

Таблица 1. Индивидуальная офтальмологическая характеристика контингента

№	Имя Ф.	Зрительный диагноз	Vis в/о	
			OD	OS
1.	Александра В.	Анизометропия	0,3	0,4
2.	Алёна В.	Гиперметропия сл.ст. OU	0,4	0,4
3.	Борис Г.	OD миопия ср.ст OS миопия сл.ст	0,1	0,3
4.	Виктория Г.	Сходящееся аккомодационное содружественное альтернирующее косоглазие Амблиопия 1 ст. Сложный гиперметропический астигматизм OU	0,4	0,2
5.	Алина К.	ROP IV ст., рубцовая стадия Оперированная отслойка сетчатки	0,09	0,06
6.	Анастасия К.	Смешанный астигматизм	0,3	0,2
7.	Владимир К.	Простой миопический астигматизм	0,4	0,5
8.	Николай К.	Простой миопический астигматизм	0,4	0,3
9.	Алексей О.	Сходящееся содружественное косоглазие Анизометропия Гиперметропия ср.ст.	0,2	0,15
10	Серафим Р.	Смешанный астигматизм	0,2	0,4
11	Василиса С.	Гиперметропический астигматизм	0,6	0,4
12	Юлия С.	Анизометропия	0,3	0,3

Методика «Опознавание и воспроизведение эмоционального выражения лиц»
(по методикам: Н. Семаго, М. Семаго «Эмоциональные лица», Цветковой Л.С.
«Связь эмоциональных состояний с мимикой», В.А. Феоктистовой)

Цель: выявление уровня сформированности умения пользоваться невербальными средствами общения, умения выражать и понимать эмоциональные состояния при помощи мимики.

Стимульный материал: две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии для опознавания: 1-я серия (3 изображения) состоит из контурных (схематичных) изображений лиц. В схематичном виде приводятся следующие эмоциональные выражения: злость (гнев), печаль (грусть), радость; 2-я серия (7 изображений) включает в себе изображения конкретных лиц детей (мальчиков), используются фотографии со следующими эмоциональными выражениями: радость, страх, сердитость, приветливость, удивление, обида, задумчивость (адаптированная методика «Эмоциональные лица» Н. Семаго, М. Семаго); картинки-схемы лица без рта и бровей (адаптированная методика «Связь эмоциональных состояний с мимикой» Л.С. Цветковой).

Процедура проведения исследования состоит из 4 последовательных этапов:

1-й этап: предъявление для опознавания эмоциональных состояний 1-й серии изображений (схематичные изображения).

Ребенку предъявляются схематичные изображения лиц, раскладываемые в случайном порядке перед ребенком. Раскладка производится так, чтобы все изображения находились в поле зрения ребенка. Важно, чтобы все три изображения, помимо отличающих их друг от друга признаков (положение углов рта и бровей), были полностью идентичны.

Инструкция: «Посмотри на эти рожицы и скажи, какое у каждой настроение».

После того как ребенок назвал настроение «рожиц», необходимо изменить порядок карточек и попросить его назвать настроение еще раз. Неукоснительно

должно соблюдаться правило отсутствия каких-либо «наводок», как в плане «названий» эмоций, так и в плане помощи в названии.

2-й этап: предъявление для опознания реальных фотографических изображений (в соответствии с полом ребенка).

На данном этапе ребенку предъявляются изображения 2-й серии: реальные фотографии, соответствующие полу ребенка. Изображения 2-й серии подаются в определенном порядке: радость, страх, сердитость, приветливость, удивление, обида, задумчивость.

Инструкция: «Теперь я покажу тебе фотографии, на которых изображен мальчик (девочка). Посмотри на эту фотографию, как ты думаешь, какое настроение у этого мальчика (девочки)?»

После того как ребенок назовет, какое это настроение, необходимо спросить: «Что могло вызвать такое настроение, почему у мальчика такое настроение?»

3-й этап: соотнесение эмоций с мимикой лица путем изображения рта и бровей на картинках-схемах лица без рта и бровей в соответствии с заданной эмоцией.

Инструкция: «Дорисуй рот и брови в каждой картинке в соответствии с подписанной к ней эмоцией».

4-й этап: воспроизведение мимических движений, характеризующих заданные эмоции.

Инструкция: «Изобрази при помощи мимики радость, печаль, удивление, страх, злость, нормальное состояние».

Показатели уровня сформированности умения:

Низкий уровень – эмоциональное выражение лиц обучающийся не опознает и/или не воспроизводит.

Средний уровень – эмоциональное выражение лиц опознает и воспроизводит со словесной стимуляцией или с ошибками.

Высокий уровень – эмоциональное выражение лиц опознает и воспроизводит без ошибок.

Стимульный материал

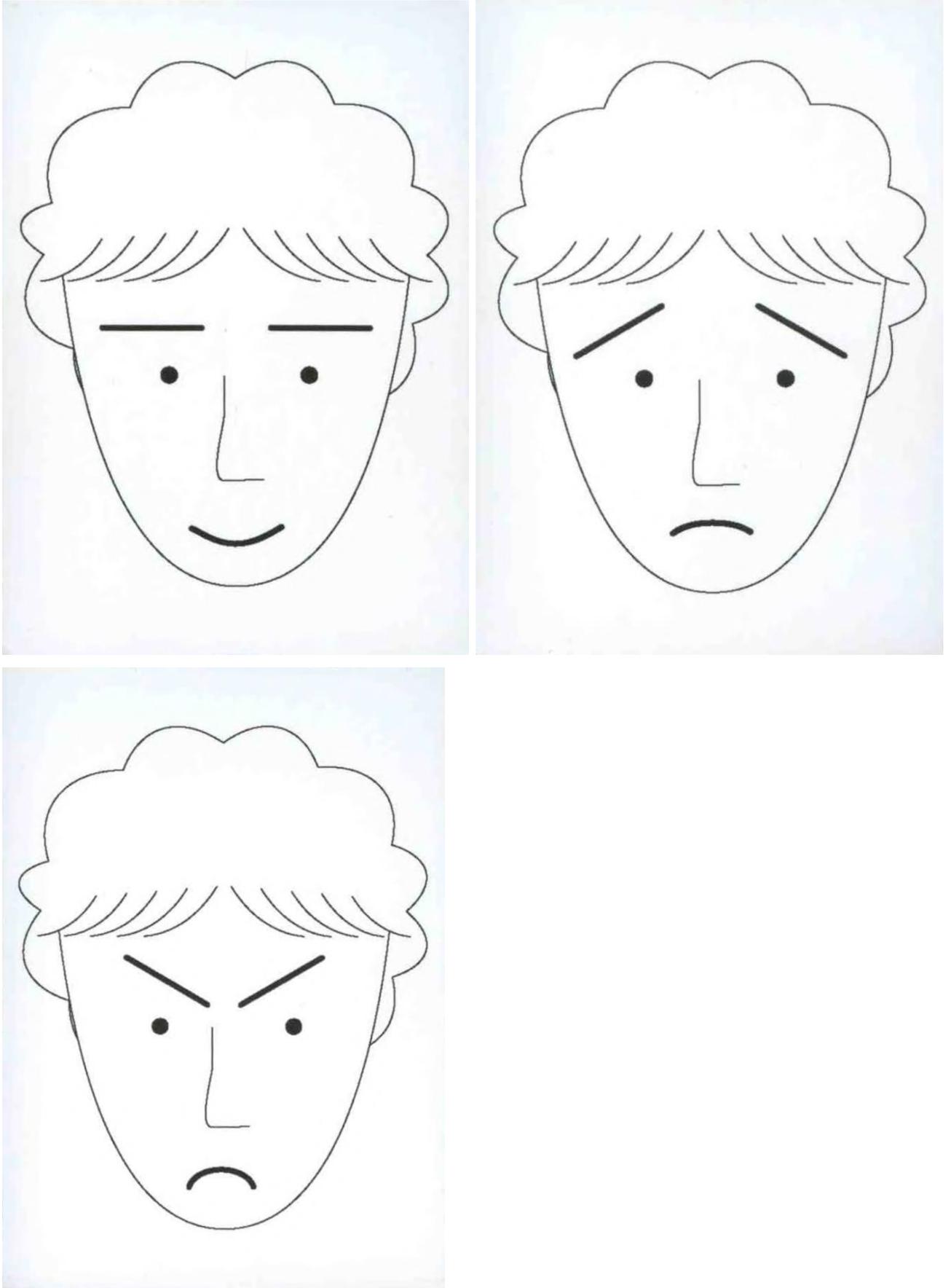


Рисунок 1. Схематичные изображения эмоциональных состояний

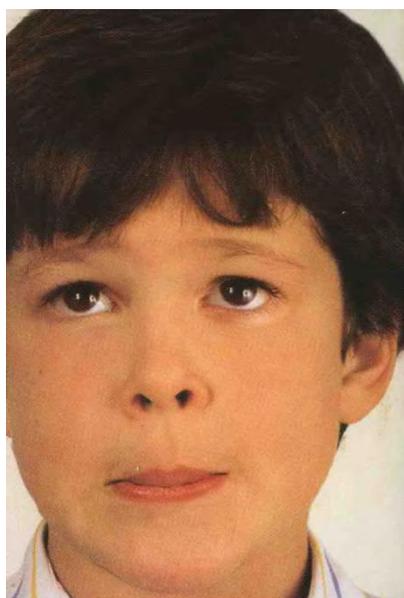
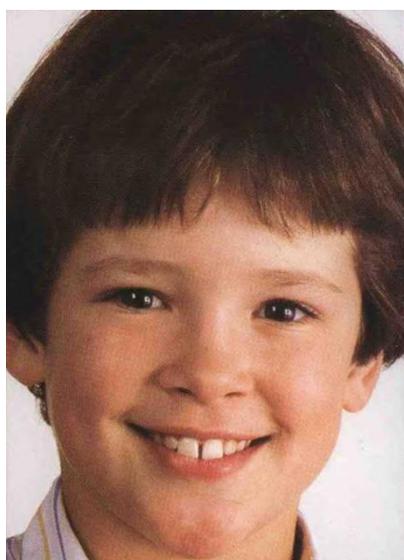
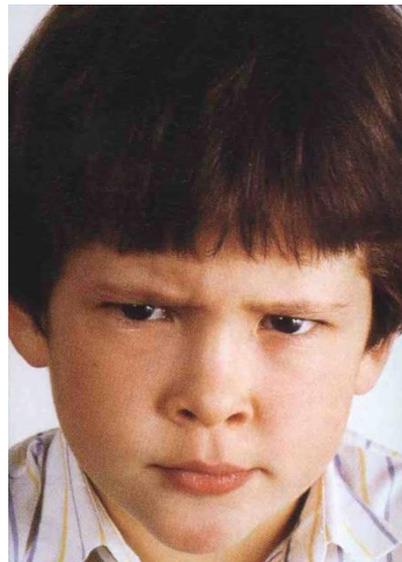
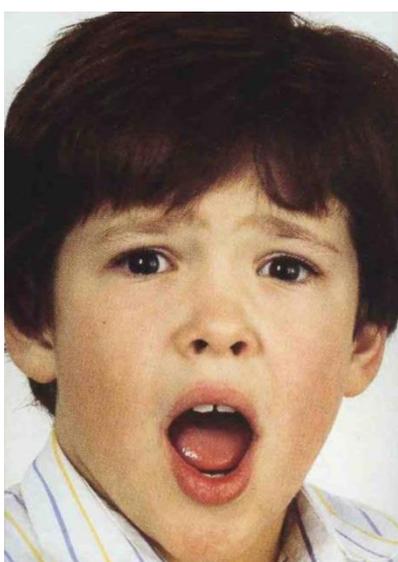
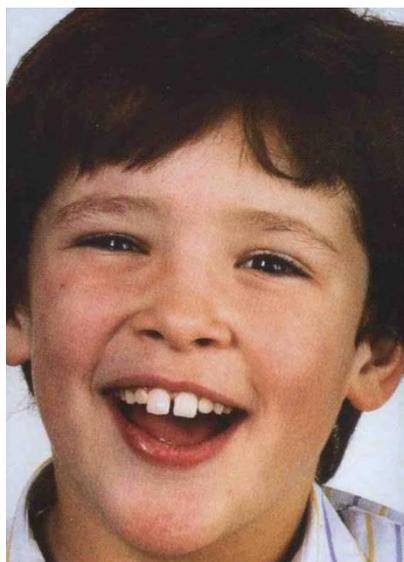


Рисунок 2. Фотографические изображения эмоций (мал.)

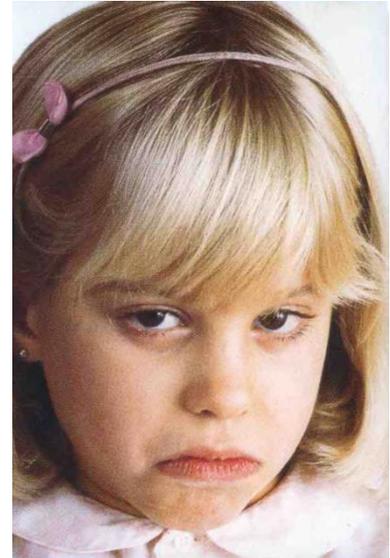
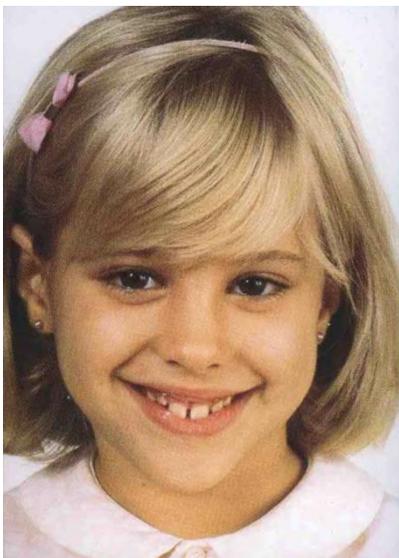
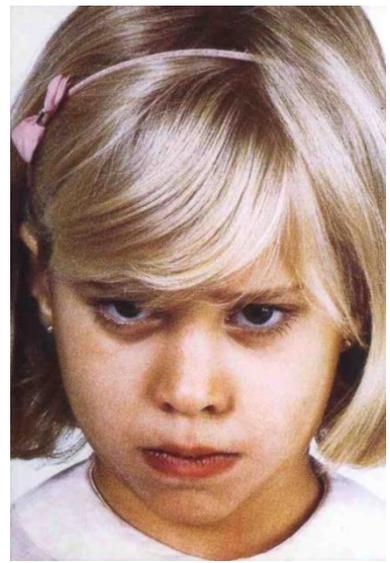
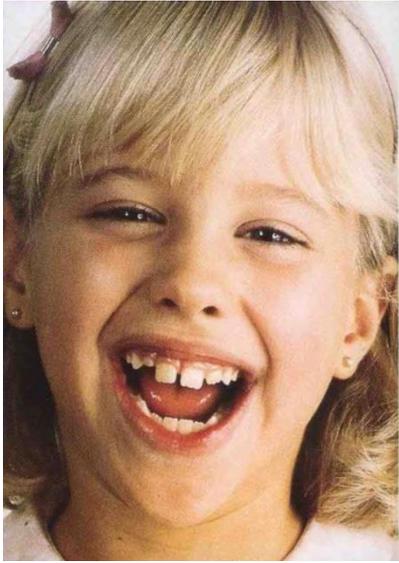
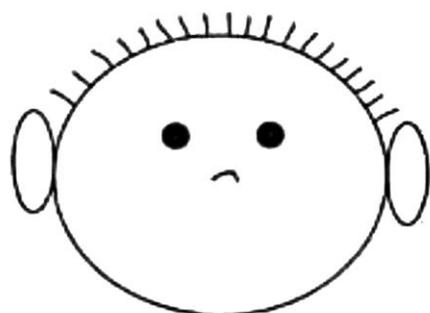
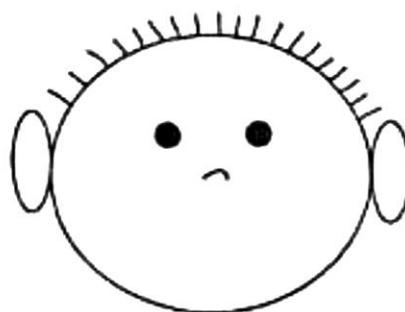


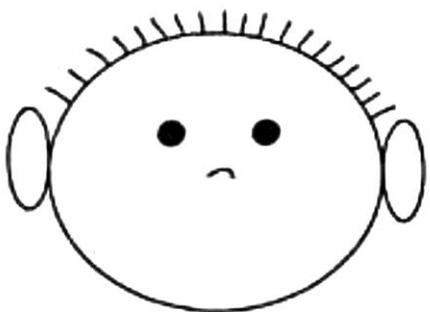
Рисунок 3. Фотографические изображения эмоций (дев.)



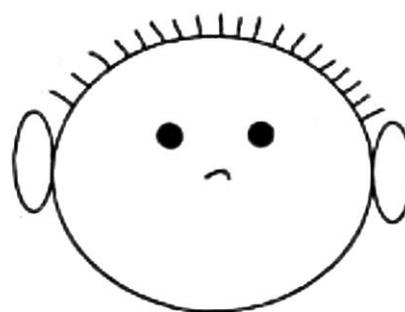
РАДОСТЬ



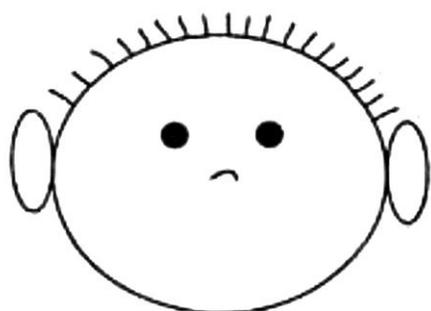
ПЕЧАЛЬ



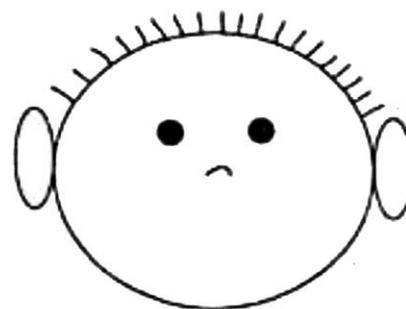
УДИВЛЕНИЕ



СТРАХ



ЗЛОСТЬ



СПОКОЙСТВИЕ

Рисунок 4. Картинки-схемы лица без рта и бровей

Методика «Совместная сортировка» (Бурменская, 2007)

Цель: выявление уровня сформированности умения договариваться, находить общее решение; умения аргументировать свое предложение, убеждать и уступать.

Форма (ситуация оценивания): работа учащихся в классе парами.

Метод оценивания: наблюдение за взаимодействием и анализ результата совместной деятельности.

Описание задания: детям, сидящим парами, дается набор фишек для их сортировки (распределения между собой), согласно заданным условиям.

Инструкция: «Дети, перед Вами лежит набор разных фишек. Пусть одному(ой) из Вас будут принадлежать красные и желтые фишки, а другому(ой) круглые и треугольные. Действуя вместе, нужно разделить фишки по принадлежности, т.е. разделить их между собой, разложив на отдельные кучки. Сначала нужно договориться, как это делать. В конце надо написать на листе бумаги, как Вы разделили фишки и почему именно так».

Материал: Каждая пара учеников получает набор из 25 картонных фишек (по 5 желтых, красных, зеленых, синих и белых фигур разной формы: круглых, квадратных, треугольных, овальных и ромбовидных) и лист бумаги для отчета.

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по правильности распределения полученных фишек;
- умение договариваться в ситуации столкновения интересов (необходимость разделить фишки, одновременно принадлежащие обоим детям), способность находить общее решение;
- способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов;
- умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать;
- взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения задания;

– эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (дети работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся и др.).

Показатели уровня выполнения задания:

– низкий уровень - задание вообще не выполнено или фишки разделены произвольно, с нарушением заданного правила; дети не пытаются договориться или не могут прийти к согласию, настаивают на своем, конфликтуют или игнорируют друг друга;

– средний уровень - задание выполнено частично: правильно выделены фишки, принадлежащие каждому ученику в отдельности, но договориться относительно четырех общих элементов и 9 «лишних» (ничьих) детям не удается; в ходе выполнения задания трудности детей связаны с неумением аргументировать свою позицию и слушать партнера;

– высокий уровень - в итоге фишки разделены на четыре кучки: 1) общую, где объединены элементы, принадлежащие одновременно обоим ученикам, т.е. красные и желтые круги и треугольники (4 фишки); 2) кучка с красными и желтыми овалами, ромбами и квадратами одного ученика (6 фишек) и 3) кучка с синими, белыми и зелеными кругами и треугольниками (6 фишек) и, наконец, 4) кучка с «лишними» элементами, которые не принадлежат никому (9 фишек - белые, синие и зеленые квадраты, овалы и ромбы). Решение достигается путем активного обсуждения и сравнения различных возможных вариантов распределения фишек; согласия относительно равных «прав» на обладание четырьмя фишками; дети контролируют действия друг друга в ходе выполнения задания.

Методика «Узор под диктовку» (Цукерман и др., 1992)

(адаптированная, усложненная в соответствии с возрастом испытуемых)

Цель: изучение уровня сформированности умения выделять и отображать в речи существенные ориентиры действия, а также передать (сообщить) их партнеру; умения задавать вопросы.

Форма (ситуация оценивания): выполнение совместного задания в классе парами.

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

Описание задания: двоих детей усаживают друг напротив друга за стол, перегороженный экраном (ширмой), одному дается образец узора на карточке, другому - фишки, из которых этот узор надо выложить. Первый ребенок диктует, как выкладывать узор, второй - действует по его инструкции. Ему разрешается задавать любые вопросы, но нельзя смотреть на узор. После выполнения задания дети меняются ролями, выкладывая новый узор того же уровня сложности. Для тренировки вначале детям разрешается ознакомиться с материалами и сложить один-два узора по образцу.

Материал: набор фишек из желтых, красных, зеленых и синих фигур разной формы: круги, квадраты, треугольники, овалы и ромбы (примерно одинаковых по размеру), по 4 карточки с образцами узоров для каждой пары, 2 листа с ячейками для выкладывания узора, экран (ширма).

Инструкция: «Сейчас мы будем складывать картинки по образцу. Но делать это мы будем не как обычно, а вдвоем, под диктовку друг друга. Для этого один из Вас получит карточку с образцом узора, а другой – фишки, из которых этот узор надо выложить. Один будет диктовать, как выкладывать узор, второй - выполнять его инструкции. Можно задавать любые вопросы, но смотреть на узор нельзя. Сначала диктует один, потом другой, - Вы поменяетесь ролями. А для начала давайте потренируемся, как надо складывать узор».

Критерии оценивания:

- продуктивность совместной деятельности оценивается по сходству выложенных узоров с образцами;
- способность строить понятные для партнера высказывания, учитывающие, что он знает и видит, а что нет; в данном случае достаточно точно, последовательно и полно указать ориентиры действия по построению узора;
- умение задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности;
- способы взаимного контроля по ходу выполнения деятельности и взаимопомощи;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (работают с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости), негативное.

Показатели уровня выполнения задания:

- низкий уровень - узоры не построены или не похожи на образцы; указания не содержат необходимых ориентиров или формулируются непонятно; вопросы не по существу или формулируются непонятно для партнера;
- средний уровень - имеется хотя бы частичное сходство узоров с образцами; указания отражают часть необходимых ориентиров; вопросы и ответы позволяют получить недостающую информацию; частичное взаимопонимание;
- высокий уровень - узоры соответствуют образцам; в процессе активного диалога дети достигают взаимопонимания и обмениваются необходимой и достаточной информацией для построения узоров; доброжелательно следят за реализацией принятого замысла и соблюдением правил.

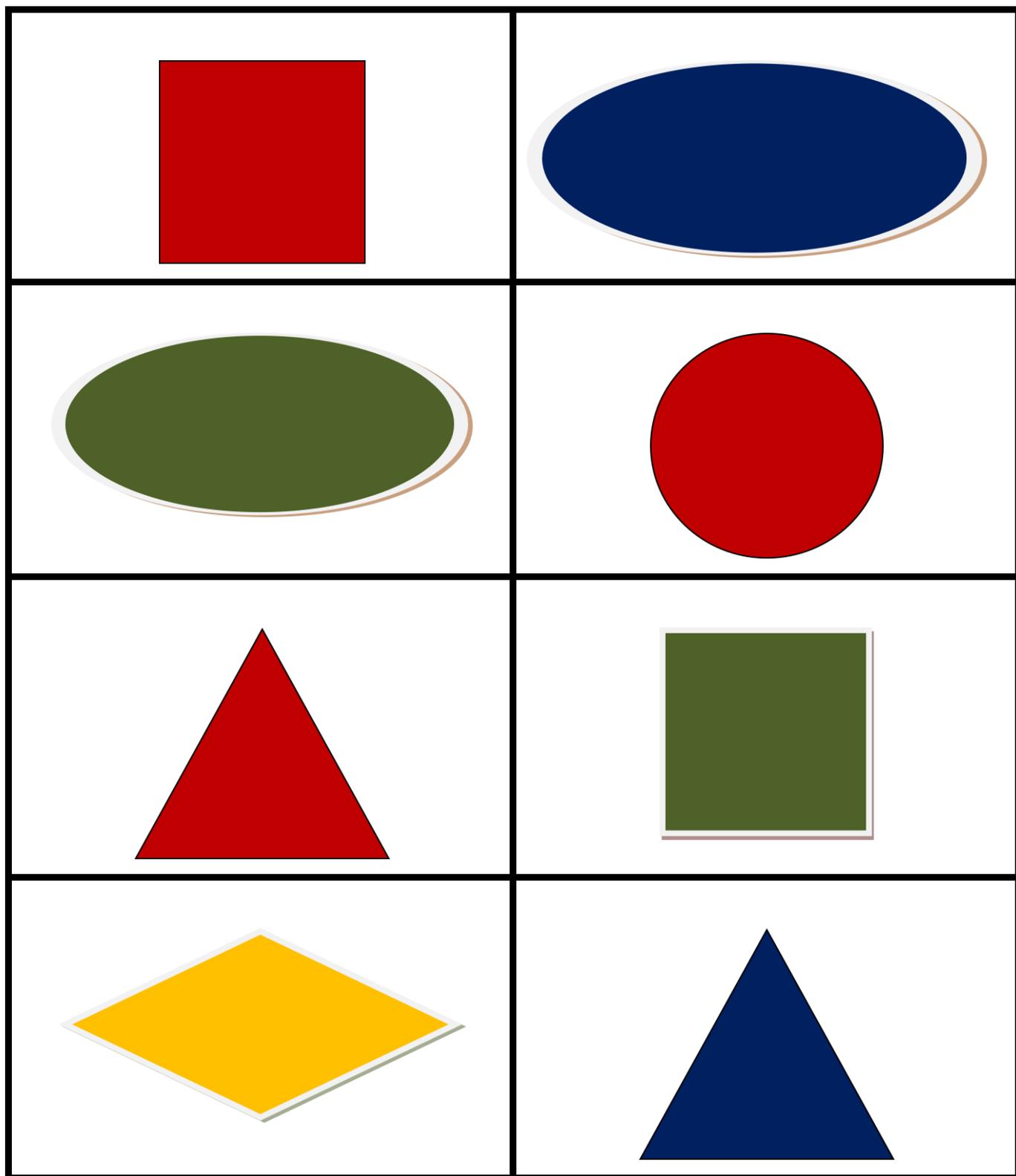


Рисунок 5. Пример образца узора

Вопросы теста «Умение слушать»

1. Обычно ты быстро понимаешь, что тебе хотят сказать, и дальше слушать уже неинтересно.
2. Ты терпеливо ждешь, когда собеседник закончит рассказ.
3. Твое внимание полностью сосредоточено на рассказе.
4. Ты стараешься понять, что собеседник при этом хочет скрыть от тебя и почему.
5. Ты перебиваешь собеседника, чтобы уточнить детали, интересующие тебя факты.
6. Если тема тебе неинтересна, ты стараешься перевести разговор в другое русло.
7. Ты невольно отмечаешь ошибки в речи и поведении говорящего.
8. Не каждый человек заслуживает твоего внимания.
9. Ты стараешься из каждой беседы извлечь максимум информации.
10. Ты можешь спокойно выслушать до конца мнение, с которым категорически не согласен(а).
11. Когда ты понял(а) суть рассказа, ты начинаешь обдумывать то, что ты скажешь в свою очередь.
12. Тебе трудно слушать до конца длинные и подробные объяснения.
13. Ты стараешься запомнить важную информацию и необходимые подробности.
14. Чаще всего ты слушаешь из вежливости.
15. Ты ставишь себя на место говорящего, чтобы понять его чувства и намерения.
16. Услышав противоположную точку зрения, обязательно высказываешь свою.
17. В разговоре ты чаще говоришь собеседнику «да», выражая понимание, чем «нет».
18. Обычно ты прямо отвечаешь на вопросы, стараясь не уклоняться от ответа.
19. Люди охотно беседуют с тобой.
20. Выслушав собеседника, ты обязательно выскажешь собственное мнение.
21. Ты избегаешь вступать в разговор с незнакомым человеком, даже если он стремится к этому.

22. Большую часть времени ты смотришь в глаза рассказчику.
23. Ты всегда помнишь, что у тебя и твоего собеседника могут быть разные взгляды на одни и те же проблемы.
24. Большую часть времени ты делаешь вид, что слушаешь, а сам думаешь о своих проблемах и заботах.
25. Обычно решение проблемы приходит тебе в голову гораздо раньше, чем собеседник закончит говорить.
26. Ты всегда помнишь, что ты и твой собеседник можете по-разному понимать смысл одних и тех же слов.
27. Ты поправляешь ошибки в речи собеседника (ударения, произношения).
28. Ты не будешь слушать человека, которого не уважаешь или считаешь глупым.
29. Обычно ты получаешь удовольствие от общения с людьми, даже малознакомыми.
30. Обычно ты больше слушаешь других, чем говоришь сам(а).

При подсчете ставится по 1 баллу за ответ «да» на вопросы: 2, 3, 4, 9, 10, 13, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 26, 29, 30 и по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 14, 16, 20, 21, 24, 25, 27, 28.

25-30 баллов: Вы просто идеальный слушатель, за что пользуетесь заслуженной любовью и уважением окружающих. Вы до тонкостей постигли это сложное искусство, и у Вас есть чему поучиться.

20-24 балла: Вы — хороший слушатель, но допускаете отдельные ошибки.

15-19 баллов: Вероятно, Вы считаете себя хорошим слушателем, но Вас можно, скорее, отнести к числу посредственных. Вы допускаете довольно много ошибок, которые раздражают других людей и мешают Вам овладеть искусством слушания.

10-14 баллов: Вас следует отнести к людям, плохо умеющим слушать. Кое-что Вы делаете правильно, и это позволяет Вам не быть в полном одиночестве. Но гораздо больше Вы делаете неправильно, и это отталкивает Ваших собеседников.

Меньше 9 баллов: Вы не умеете слушать других людей. Вам следует внимательно проанализировать свои ошибки.

Тест коммуникативных умений Л. Михельсона
(Модификация Колмогоровой Л.С.)

Цель: изучение сформированности коммуникативных умений.

Инструкция: «Послушай внимательно задание. К каждой ситуации выбери и напиши цифрой один из трех вариантов, который соответствует твоему поведению. Отмечай, как ты делаешь, а не как следует делать».

1. Если кто-нибудь совершает хороший поступок, в таких случаях ты обычно:

- 1) Ничего не говоришь.
- 2) Говоришь: «Я мог бы сделать гораздо лучше».
- 3) Говоришь: «Это действительно замечательно, здорово!»

2. Ты занимаешься делом, которое тебе нравится, и думаешь, что оно получается у тебя хорошо. Кто-либо из взрослых говорит: «Мне это не нравится!» Обычно ты в таких ситуациях:

- 1) Говоришь: «Вы ничего не понимаете!»
- 2) Говоришь: «Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки».
- 3) Чувствуешь себя обиженным, но не возражаешь.

3. Ты забыл взять с собой какой-то предмет, а думал, что принес его. Кто-то из сверстников говорит тебе: «Какой ты растяпа! Хорошо еще, что свою голову не забыл!» Обычно ты в ответ говоришь:

- 1) «Это может случиться с каждым. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то».
- 2) «Да, ты прав» или промолчишь.
- 3) «Если кто-то растяпа, так это ты!»

4. Тебе нужно, чтобы кто-то сделал за тебя одно дело. Обычно в таких ситуациях ты:

- 1) Говоришь: «Вы должны это сделать за меня!»
- 2) Говоришь: «Не могли бы вы сделать за меня одно дело?», — после этого объясняешь, что именно.

3) Слегка намекаешь, что тебе нужна услуга или помощь этого человека.

5. Ты видишь, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких случаях ты:

1) Ничего не говоришь и оставляешь этого человека наедине с собой.

2) Смеяшься, говоришь: «Ты просто как маленький!»

3) Говоришь: «Ты выглядишь расстроенным, что-то случилось?»

6. Ты чувствуешь себя расстроенным, а кто-то говорит: «Ты выглядишь расстроенным». Обычно в таких ситуациях ты:

1) Ничего не отвечаешь.

2) Говоришь: «Не твое дело!»

3) Говоришь: «Да, я немного расстроен, спасибо за сочувствие».

7. Кто-то обвиняет тебя за ошибку, совершенную другим. В таких случаях ты обычно:

1) Говоришь: «С чего вы взяли, вы же сами не разобрались!»

2) Говоришь: «Это не моя вина. Кто-то другой совершил ошибку».

3) Принимаешь обвинение и не отвечаешь ничего.

8. Кто-то просит тебя сделать что-то, но ты не знаешь, зачем. Обычно ты в таких ситуациях:

1) Говоришь: «Если вы этого хотите, то я сделаю».

2) Говоришь: «Это не имеет смысла, я не собираюсь этого делать».

3) Вначале пытаешься выяснить, зачем это нужно, а потом решаешь, делать это или нет.

9. Кто-то из взрослых говорит тебе: «То, что ты сделал, замечательно!» В этих случаях ты:

1) Говоришь: «Спасибо, мне это тоже нравится».

2) Говоришь: «Да, обычно у меня получается лучше, чем у других».

3) Ничего не отвечаешь или говоришь: «Получилось не так уж хорошо».

10. Кто-то из сверстников был очень вежлив с тобой. Обычно в таких ситуациях ты:

1) Не замечаешь или ничего не говоришь.

2) Говоришь: «Не нужны мне твои любезности».

3) Говоришь: «Мне приятно, когда ко мне так обращаются, спасибо».

11. Ты разговариваешь с приятелем очень громко и кто-то говорит тебе: «Извини, но ты ведешь себя слишком шумно». Обычно ты в таких случаях говоришь:

1) «Извините», — и прекращаешь беседу.

2) «Если не нравится, отойди!»

3) «Извините, я буду говорить тише», — после чего разговариваешь тихим голосом.

12. Кто-то из сверстников делает что-нибудь такое, что тебя раздражает. Обычно в таких случаях ты:

1) Говоришь: «Ну и дурак (болван)!» или «Ненавижу тебя!»

2) Стараешься не замечать этого, промолчишь.

3) Говоришь: «Я рассержен. Мне не нравится то, что ты делаешь».

13. Кто-то из сверстников имеет вещь, которой ты бы хотел попользоваться. Обычно в таких случаях ты:

1) Говоришь этому человеку, что ты хотел бы попользоваться этой вещью, и затем просишь ее у него.

2) Отбираешь или не спрашивая берешь эту вещь.

3) Говоришь об этом предмете, но прямо не просишь дать его.

14. Кто-либо просит твою вещь, но она новая, тебе не хочется давать ее даже на время. В таких случаях ты обычно:

1) Говоришь: «Не дам, приобретай свою!»

2) Говоришь: «Вообще-то я не хотел давать ее никому, но ты ее можешь взять ненадолго».

3) Одалживаешь вещь вопреки своему нежеланию.

15. Сверстники ведут разговор об увлечениях, которые нравятся и тебе. Ты тоже хочешь присоединиться к разговору. В таких случаях ты:

1) Ничего не говоришь, молча слушаешь или ждешь, когда на тебя обратят внимание.

2) Включаешься в беседу и начинаешь рассказывать, чем ты занимаешься и как тебе это нравится.

3) Подходишь к сверстникам и в удобный момент вступаешь в разговор.

16. Ты занимаешься своим любимым делом. Кто-то спрашивает: «Ты что делаешь?» Обычно ты:

1) Говоришь: «Не мешайте, видите, я занят!»

2) Продолжаешь работать молча или говоришь: «Да ничего особенного».

3) Объясняешь, рассказываешь, что именно ты делаешь.

17. Ты видишь споткнувшегося и упавшего незнакомого человека. В таких случаях ты:

1) Рассмеявшись, говоришь: «Надо посмотреть под ноги!»

2) Спрашиваешь: «У вас все в порядке? Может быть, нужно помочь?»

3) Никак не реагируешь и проходишь мимо.

18. Ты стукнулся головой о полку (шкаф) и набил шишку. Кто-то подошел и спрашивает: «С тобой все в порядке?» Обычно ты:

1) Ничего не говоришь или отворачиваешься.

2) Говоришь: «Отстаньте, займитесь своими делами!»

3) Говоришь: «Ничего страшного, немного ушибся».

19. Кто-то часто перебивает, когда ты говоришь. В таких ситуациях ты:

1) Говоришь: «Извини, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».

2) Прерываешь этого человека или говоришь: «Помолчи, дай я расскажу!»

3) Ничего не говоришь, позволяя другому продолжить свой рассказ.

20. Кто-то из взрослых просит тебя сделать что-либо, что помешало бы тебе сделать свои дела. Ты обычно говоришь:

1) «Хорошо, я сделаю то, что вы хотите».

2) «Нет, мне некогда, попросите кого-нибудь другого!»

3) «Я уже делаю другое дело, а попозже могу выполнить вашу просьбу».

21. Если ты встретил родителей своего друга и тебе что-то нужно спросить о нем, то ты:

1) Предпочтешь не обращаться.

2) Поздороваешься, а потом спросишь.

3) Сразу спрашиваешь, что тебе нужно.

22. В школе на перемене к тебе обращается сверстник с предложением поиграть, ты в ответ:

1) С удовольствием соглашаешься, если это интересно.

2) Отвечаешь: «Я занят другим делом, не приставай».

3) Не отвечаешь на его предложение.

23. Вы с ребятами играли в интересную игру и ты проиграл. В этом случае ты:

1) Обидишься на тех, кто выиграл, но ничего не скажешь.

2) Подумаешь о том, почему не удалось выиграть и скажешь: «Ничего страшного. В следующий раз буду больше стараться и мне больше повезет».

3) Скажешь: «Подумаешь, выиграла, а я и не старался!» или «Вы нечестно выиграла!»

24. Ты выиграл в интересной игре, и тебе это очень приятно. Ты скажешь другим ребятам:

1) «Я так и знал! У вас было нетрудно выиграть!»

2) «В этот раз у меня неплохо получилось и еще, наверное, повезло».

3) Будешь молчать и ждать, когда тебя другие поздравят или похвалят.

Ключ к тесту

№	1	2	3	№ умения
1	3	А	К	1
2	А	К	3	3
3	К	3	А	2
4	А	К	3	5
5	3	А	К	7
6	3	А	К	8
7	А	К	3	3
8	К	3	А	11

№	1	2	3	№ умения
15	3	А	К	9
16	А	3	К	10
17	А	К	3	7
18	3	А	К	8
19	К	А	3	4
20	3	А	К	6
21	3	К	А	9
22	К	А	3	10

9	К	А	3	1	23	3	К	А	12
10	3	А	К	11	24	А	К	3	12
11	3	А	К	2					
12	А	3	К	4					
13	К	А	3	5					
14	А	К	3	6					

Типы реакций: 3 — зависимая, пассивная, К — компетентная, «на равных», уверенная, А — агрессивная, оказывающая давление (в столбцах указаны порядковые номера предложенных вариантов ответов).

Компетентность в общении характеризуется позицией «на равных», без давления сверху и без зависимости. В тесте определяется количество компетентных реакций по 12 блокам коммуникативных умений.

Блоки умений и входящие в них номера заданий:

1. Умение оказать и принимать знаки внимания (1, 9).
2. Реагирование на справедливую критику (3, 11).
3. Реагирование на несправедливую критику (2, 7).
4. Реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы (12, 19).
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой (4,13).
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу (14, 20).
7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку (5, 17).
8. Умение принять сочувствие, поддержку (6,18).
9. Умение вступить в контакт (15, 21).
10. Реагирование на попытку другого вступить в контакт (16, 22).
11. Умение просить и принимать помощь (8, 10).
12. Реагирование на собственный неуспех и успех другого (23, 24).

Таблица 2. Сформированность коммуникативных умений обучающихся

Умение	Зависимые реакции, %		Уверенные реакции, %		Агрессивные реакции, %	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
1. Умение оказывать и принимать знаки внимания	17	17	79	79	4	4
2. Реагирование на справедливую критику	25	12	58	75	17	13
3. Реагирование на несправедливую критику	21	50	58	29	21	21
4. Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение	50	25	29	50	21	25
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой	17	13	71	83	12	4
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу	50	33	33	42	17	25
7. Умение оказывать сочувствие, поддержку	13	8	83	83	4	9
8. Умение самому принимать сочувствие, поддержку	17	8	75	71	8	21
9. Умение вступать в контакт	12	17	63	66	25	17
10. Реагирование на попытку другого вступить в контакт	8	4	67	79	25	17
11. Умение просить и принимать помощь другого	8	4	54	54	38	42
12. Умение адекватно реагировать на собственный неуспех и успех другого	21	38	54	54	25	8
Средний показатель	22	19	60	64	18	17

Коммуникативные игры и упражнения

Упражнение 1. «Клоун» [85, с.105-106].

Цель: развитие умения понимать и воспроизводить эмоции человека и их экспрессивное выражение, а также умения различать эмоции страха и удивления.

Оборудование: три портрета клоуна с разным настроением: радость, страх, удивление с ярко выраженным расположением бровей, губ, глаз.

Педагог:

– Ребята, вы любите цирк? Сегодня в гости к нам пришел клоун. Посмотрите на доску, кто изображен?

– Одинаковое ли настроение у клоуна на портретах? Какое настроение у клоуна на первом портрете? Как вы узнали? Как вы думаете, почему он сейчас такой? Что с ним могло случиться?

– А какое настроение у клоуна на втором портрете? На третьем? По каким признакам вы об этом узнали?

Инструкция к выполнению задания:

– Ребята, у вас есть конверт, в котором две карточки. На этих карточках изображен клоун и части его лица. На одной карточке лицо клоуна без глаз, бровей, губ, носа – «пустое лицо». А на другой отдельно нарисованы брови, глаза, рот, нос клоуна. Разрежьте вторую карточку, из ее частей выберите поочередно те, которые передают удивление, радость, страх, и положите их по очереди на «пустое» лицо клоуна.

В ходе выполнения задания тифлопедагогом обращается особое внимание на отличительные особенности эмоций страха и удивления.

По окончании выполнения задания детям может быть предложено назвать и воспроизвести эмоции клоуна при помощи мимических движений лица.

Упражнение 2. «Салют» [13, с.66].

Цель: формирование умения экспрессивно выражать базовые эмоции.

Инструкция к выполнению: мелко нарезать выбранную цветную бумагу, подготовив, таким образом, материал для салюта. После этого каждый ребенок подбрасывает вверх свой «салют».

Педагог:

– Чей салют оказался самый красивый? Почему? Какие эмоции вы испытали, когда показывали салют?

Упражнение 3. «Сюжетно-ролевая игра» [13, с.66].

Цель: развитие умения воспроизводить эмоции, совершенствование мышечного аппарата, участвующего в воспроизведении мимических, жестовых, пантомимических движений.

Темы задаются педагогом.

Инструкция к выполнению:

– воспроизвести с помощью мимики следующие эмоции: печаль, огорчение, отвращение, заинтересованность, гордость, скука, радость, горе, спокойное состояние;

– с помощью жестов показать: звенит звонок, увидел и сорвал огромный гриб, собираю букет и дарю его маме, работаю в саду, на огороде и другие.

Упражнение 4. Игра «Покажи оценку маме» [13, с.86].

Цель: развитие умения выражать и понимать разные эмоциональные состояния, чувства другого.

Описание:

Из числа участников выбираются «мама» и «ученик». Ученик пишет на листочке оценку и показывает ее так, чтобы видела только «мама». «Мама» должна без слов выразить свое чувство так, чтобы остальные дети догадались, какую оценку получил ученик.

Упражнение 5. «Ковёр» [69].

Цель: развитие умения договариваться, находить общее решение, развитие координации совместных действий.

Учитель делит детей на команды, которые работают за отдельными столами. На каждом столе имеются одинаковые наборы всевозможных фигур, выполненных из цветной бумаги.

Описание задания:

Каждой команде предлагается изготовить один, общий ковёр. При этом педагог демонстрирует образцы нескольких готовых ковров. На основе анализа образцов коллективно с детьми устанавливаются общие признаки любого ковра, которые одновременно для учеников являются правилами выполнения работы и средствами контроля:

- а) наличие центрального рисунка;
- б) одинаковое оформление углов;
- в) симметричное расположение деталей относительно центра.

Инструкция: для того, чтобы сделать такие же красивые ковры, нужно работать дружно и слаженно, активно обсуждать возможный вариант узора; приходить к согласию относительно способа реализации узора; сравнивать способы действия и координировать их, строя совместное действие; следить за реализацией принятого замысла. Время выполнения для всех одинаково.

В процессе работы учитель сопровождает действия участников комментариями о необходимости договариваться для достижения лучшего результата. По окончании работы организуется выставка ковров, в ходе которой дети анализируют свою деятельность. Проводится групповое обсуждение, цель которого организация рефлексивно-содержательного анализа совместного действия. Команды обсуждают, что удалось, а что не удалось и степень соответствия продукта их деятельности поставленной задаче.

Упражнение 6. «Сиамские близнецы»

Цель: развитие умения согласовывать свои действия, развитие графических навыков.

Необходимые приспособления: перевязочный бинт, большой лист бумаги, восковые мелки.

Описание игры:

Дети разбиваются на пары, садятся за стол очень близко друг к другу, затем связывают правую руку одного ребенка и левую – другого от локтя до кисти. Каждому в руку дают мелок. Мелки должны быть разного цвета. До начала рисования дети могут договориться между собой, что они будут рисовать. Время на рисование – 5-6 минут. Чтобы усложнить задание, одному из игроков можно завязать глаза, тогда «зрячий» игрок должен руководить движениями «незрячего».

Комментарий: на первых этапах игры временные ограничения можно снять, чтобы игроки могли получить опыт взаимодействия в паре без посторонних помех. В процессе игры взрослый может сопровождать действия участников комментариями о необходимости договора в паре для достижения лучшего результата. После игры с детьми проводится беседа об их ощущениях, возникших в процессе рисования, было ли им комфортно, что им мешало, а что помогало.

Упражнение 7. «Что в сундучке?»

Цель: развитие умения задавать вопросы, формирование навыков связной речи, развитие тактильных ощущений.

Оснащение: сундучок, различные предметы.

Описание:

Педагог ставит на стол сундучок, внутри которого находится какой – либо предмет.

С помощью считалки выбирается водящий. Он заглядывает в сундучок. Остальные участники задают вопросы водящему о цвете, форме, назначении предмета, лежащего в сундучке. Водящему нужно отвечать на все вопросы словами «да» или «нет». Ребенок, который первым назовет то, что находится в сундучке, становится водящим. Педагог кладет в сундучок другой предмет, игра возобновляется.

Упражнение 8. Игра «Интервью»

Цель: развитие речевой активности и быстроты мышления, сообразительности и находчивости, умения вести диалог.

Оснащение: микрофоны (по количеству пар участников).

Описание:

Педагог разделяет детей на две команды. Одна команда – «эксперты», другая – «журналисты».

Педагог говорит:

– Каждому «журналисту» нужно выбрать себе «эксперта» и взять у него интервью по знакомой теме, например: «Город, в котором я живу». Пожалуйста, играйте свои роли так, чтобы ваше поведение и речь были бы как у настоящих журналистов и экспертов. Кто начнет первым?

Педагог выступает в роли наблюдателя.

Выигрывает пара, которая, по мнению большинства детей, наиболее удачно сыграла свои роли.

Упражнение 9. Игра «Вопрос – ответ»

Цель: развитие умения задавать вопросы и отвечать на вопросы партнера.

Описание игры:

Дети стоят в кругу. У одного из них в руках мяч. Произнеся реплику-вопрос, игрок бросает мяч партнёру. Партнёр, поймав мяч, отвечает на вопрос и перебрасывает его другому игроку, при этом задаёт собственный вопрос и т.д. («Какое у тебя настроение?» – «Радостное». «Где ты был в воскресенье?» – «Ходил с папой в гости». «Какую игру ты любишь?» – «Прятки» и т.д.).

Упражнение 10. Игра «Позвони другу»

Цель: развитие умения вступать в процесс общения и ориентироваться в партнёрах и ситуациях общения.

Игровое правило: сообщение должно быть хорошим, звонивший должен соблюдать все правила «телефонного» разговора.

Описание игры:

Дети стоят по кругу. В центре круга – водящий. Водящий стоит с закрытыми глазами с вытянутой рукой. Дети движутся по кругу со словами:

Позвони мне, позвони

И, что хочешь, мне скажи.

Можешь быль, а может сказку,

Можешь слово, можешь два –
Только, чтобы без подсказки,
Понял все твои слова.

На кого покажет рука водящего, тот ему должен «позвонить» и передать сообщение. Водящий может задавать уточняющие вопросы.

Упражнение 11. «Игры-ситуации»

Цель: развитие умения вступать в разговор, обмениваться чувствами, переживаниями, умения просить и оказывать помощь, эмоционально и содержательно выражать свои мысли, используя мимику и пантомимику.

Описание:

Детям предлагается разыграть ряд ситуаций:

- 1) Две девочки поссорились – помири их.
- 2) У твоего одноклассника есть вещь, которой тебе очень хочется попользоваться. Попроси у него эту вещь.
- 3) Ты нашел на улице маленького, замученного котенка. Пожалей его.
- 4) Ты очень обидел своего друга. Попробуй помириться с ним, попросить у него прощения.
- 5) Ты пришел в новый класс. Познакомься с детьми и расскажи о себе.
- 6) Ты потерял свой портфель. Подойди к незнакомым школьникам и спроси, не видели ли они его.
- 7) Ты пришёл в библиотеку. Попроси интересующую тебя книгу у библиотекаря.
- 8) Ребята играют в интересную игру. Попроси, чтобы они тебя приняли. Что ты будешь делать, если тебя не захотят принять в игру?
- 9) Начинается урок, у одного из одноклассников нет ручки. Поделись с ним.
- 10) Товарищ плачет. Успокой его.
- 11) У тебя не получается завязать шнурок на ботинке. Попроси товарища помочь тебе.
- 12) К тебе пришли гости. Познакомь их с родителями, покажи им свою комнату и свои игрушки.
- 13) Ты пришёл с прогулки проголодавшийся. Что ты скажешь маме или бабушке.