

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра естественно-математического образования в начальной школе

Выпускная квалификационная работа

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ**

«Допущена к защите в ГЭК»
Зав. кафедрой Худякова М.А.

(подпись)

«___» _____ 2016 г.

Руководитель магистерской
программы Селькина Л.В.

(подпись)

«___» _____ 2016 г.

Работу выполнил:

магистрант направления подготовки
44.04.02 «Психолого-педагогическое
образование», магистерская
программа «Учитель начальных
классов»

Федорова Елена Юрьевна

(подпись)

Руководитель:

кандидат психологических наук,
доцент кафедры практической
психологии

Вихман Александр Александрович

(подпись)

ПЕРМЬ
2016

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы исследования	7
1.1. Психологические аспекты возраста. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста.....	7
1.2. Особенности развития коммуникативных и личностных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте	19
1.3. Психологические факторы, влияющие на развитие речи и коммуникативные навыки в младшем школьном возрасте.....	28
1.4. Роль учителя в формировании коммуникативных универсальных учебных действий	35
1.6. Постановка проблемы и задачи исследования.....	51
Глава II. Организация и методики исследования	54
2.1. Организация исследования	56
2.2. Характеристика выборки.....	56
2.3. Математико-статистический аппарат исследования	56
2.4. Методики исследования	57
Глава III. Результаты исследования и их обсуждение	66
3.1. Анализ взаимосвязей параметров коммуникативных навыков и личностных характеристик	66
3.2. Анализ взаимосвязей параметров коммуникативных навыков и общительности с детско-родительскими отношениями	71
3.3. Анализ значимых различий в личностных характеристиках у младших школьников, обучающихся у разных учителей	74
Выводы	79
Заключение	81
Библиографический список	84
Приложения	90

ВВЕДЕНИЕ

Актуальное состояние системы образования демонстрирует вектор направленности на формирование и развитие в современных детях комплекса гуманистических ценностей, коммуникативной культуры, процессов развития и самоактуализации личности. В качестве одной из главных составляющих личностных результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования в соответствии с ФГОС выступает формирование совокупности коммуникативных навыков в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.

Коммуникативная культура в целом и коммуникативные навыки в частности являются одними из важнейших качественных характеристик личности, позволяющие реализовать ее потребности в социальном признании, уважении, самоактуализации и помогающие успешному процессу социализации. Однако в научных источниках не выявлено однозначного понимания и четкой структуры коммуникативных навыков, их особенностей у детей разного возраста, что создает почву для дальнейших научных исследований.

Чем в более раннем возрасте закладываются основы для формирования и развития коммуникативных навыков, тем больше возможностей получает ребенок в будущем. Именно поэтому возрастной категорией исследования выбраны дети младшего школьного возраста, ведь следующий этап в жизни ребенка – подростковый возраст, когда одними из доминирующих факторов являются навыки общения.

Актуальность исследования определяется необходимостью дальнейшей работы по совершенствованию коммуникативных навыков младших школьников, что связано с требованиями работодателей, а также

требованиями развития Пермского края и в целом нашей страны по пути выстраивания инновационной экономики, а также с требованиями современного этапа реформирования российской системы образования.

Вышеперечисленные причины раскрывают важность и актуальность выбранной нами темы применительно к периоду младшего школьного возраста, а также дальнейших научных исследований развития коммуникативных навыков.

Имеет место тот факт, что рассмотрение факторов, влияющих на развитие речи и речевых навыков в психологии, происходит применительно к периоду раннего детства и ограничивается им. Данных о влиянии различных факторов на развитие именно коммуникативных навыков ребенка крайне мало, и они носят преимущественно описательный характер. Вместе с тем, психологи и исследователи указывают на наличие взаимосвязи общительности и успешности социального функционирования человека в обществе.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах А.А. Бодалева, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Н.И. и др. Учеными выявлены сущность коммуникативных умений, предложены способы их формирования. Однако все они не затрагивают проблемы формирования коммуникативных умений в младшем школьном возрасте, а в частности, недостаточно исследований в области условий, которые влияют на развитие коммуникативных навыков.

Таким образом, основная проблема исследовательской работы состоит в отсутствии точного представления о комплексе психологических факторах, влияющих на развитие коммуникативных навыков у младших школьников.

Цель исследования: изучить комплекс психологических факторов развития коммуникативных навыков младших школьников для понимания сущности развития коммуникативной культуры детей.

Объект исследования: коммуникативные навыки детей в период младшего школьного возраста.

Предмет исследования: комплекс психологических факторов, влияющих на развитие коммуникативных навыков у младших школьников.

Исходя из проблемы, цели и предмета исследования выдвинуты следующие **гипотезы:**

1. Уровень развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника находит взаимосвязи с личностными характеристиками и с самооценкой.

2. Уровень развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника связаны с детско-родительскими отношениями.

3. Метаиндивидуальные характеристики учителя влияют на развитие коммуникативных навыков и общительности младших школьников.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности связей коммуникативных навыков, общительности младших школьников, личностной сферы и самооценки.

2. Исследовать особенности формирования коммуникативных навыков в детско-родительских отношениях.

3. Исследовать влияние метаиндивидуальных характеристик учителя на развитие коммуникативных навыков.

Теоретическая значимость исследования: данное исследование обобщает и расширяет объем знаний о роли влияния личностных характеристик ребенка, учителя и родителей на развитие коммуникативных навыков младшего школьника.

Научная новизна исследования состоит в получении новых эмпирических данных о комплексе психологических факторов, влияющих на развитие коммуникативных навыков младших школьников.

Практическое значение исследования заключается в возможности использования полученных данных в психолого-педагогической деятельности, особенно, в целях выстраивания гармоничных детско-

родительских отношений, эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся, а также развития коммуникативных навыков младших школьников.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Психологические аспекты возраста. Психолого-педагогическая характеристика младшего школьного возраста

Рассматривая процесс развития ребенка, возрастная психология дает характеристику разных возрастных периодов и, следовательно, оперирует такими понятиями, как «возраст» и «детство». Возраст или возрастной период - это цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику.

Возрастной период со своим неповторимым содержанием особенностями развития психических функций и личности ребенка, особенностями его взаимоотношений с окружающими и главной для него деятельностью - имеет определенные границы. Но эти хронологические границы могут сдвигаться, и один ребенок вступит в новый возрастной период раньше, а другой - позже. Особенно сильно «плавают» границы подросткового возраста, связанного с половым созреванием детей.

Периодизации различаются потому, насколько широко детально представлены в них возрастные изменения различных сторон психики и в какой степени выражены метрические и топологические свойства возрастного развития человека. По мнению Б.Г. Ананьева, наиболее сложным делом является определение продолжительности фаз развития и критических точек, его дискретных моментов, поскольку следует учитывать гетерохронность функциональных и личностных изменений, а также возрастную и индивидуальную изменчивость в изменяющихся исторических условиях [2].

Далее мы рассмотрим возрастные особенности развития младших школьников в периодизациях известных психологов Э. Эриксона, Д.Б.

Элькониная и Л.И. Божович с целью выявления ключевых компонентов, для построения дальнейшего исследования.

Одним из центральных понятий теории Э. Эриксона является идентичность личности. Личность развивается благодаря включению в различные социальные общности (нацию, социальный класс, профессиональную группу и т.д.). Идентичность (социальная тождественность) определяет систему ценностей личности, идеалы, жизненные планы, потребности, социальные роли с соответствующими формами поведения.

Идентичность формируется в юношеском возрасте, это характеристика достаточно зрелой личности. До этого времени ребенок должен пройти через ряд идентификаций - отождествления себя с родителями; мальчиками или девочками (половая идентификация) и т.д. Этот процесс определяется воспитанием ребенка, поскольку с самого его рождения родители, а затем и более широкое социальное окружение приобщают его к своей социальной общности, группе, передают ребенку свойственное ей мировосприятие [1].

Младший школьный возраст - предпубертатный, т.е. предшествующий половому созреванию ребенка. В это время разворачивается четвертая стадия, связанная с воспитанием у детей трудолюбия, необходимостью овладения новыми знаниями и умениями. Постигание основ трудового и социального опыта дает возможность ребенку получить признание окружающих и приобрести чувство компетентности. Если же достижения невелики, он остро переживает свою неумелость, неспособность, невыгодное положение среди сверстников и чувствует себя обреченным быть посредственностью. Вместо чувства компетентности образуется чувство неполноценности. Период начального школьного обучения - это также начало профессиональной идентификации, ощущения своей связи с представителями определенных профессий.

Ребенок теперь должен научиться всему, что может подготовить его к взрослой жизни. Наиболее важные умения, которые он должен приобрести -

это следующие аспекты социализации: кооперация, взаимозависимость и здоровое чувство соревнования. У ребенка появляется понятие системы, интерес к устройству вещей, развивается способность к дедукции, коллективным играм, последовательным занятиям [7].

Д.Б. Эльконин рассматривает ребенка как личность, активно познающую окружающий мир — мир предметов и человеческих отношений. Эти системы отношений осваиваются ребенком в деятельности разного типа. Среди видов ведущей деятельности Эльконин выделяет две группы (см. Схема №1).

Схема №1

Виды ведущей деятельности по Д.Б. Эльконину



В первую группу входят деятельности, которые ориентируют ребенка на нормы отношений между людьми. Это непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра дошкольника и интимно-личностное общение подростка. Они значительно отличаются друг от друга по содержанию, но представляют собой деятельности одного типа, имеющие дело с системой отношений «ребенок - взрослый».

Вторую группу составляют ведущие деятельности, благодаря которым усваиваются способы действий с предметами: предметно-манипулятивная деятельность ребенка раннего возраста, учебная деятельность младшего школьника и учебно-профессиональная деятельность старшеклассника [69].

Согласно Д.Б. Эльконину, каждый возраст характеризуется своей социальной ситуацией развития; ведущей деятельностью, в которой преимущественно развивается мотивационно-потребностная или интеллектуальная сфера личности; возрастными новообразованиями, формирующимися в конце периода, среди них выделяется центральное, наиболее значимое для последующего развития. Границами возрастов служат кризисы — переломные моменты в развитии ребенка. Согласно периодизации Эльконина, процесс детского развития в целом можно разделить на этапы (более крупные временные образования), включающие в себя периоды детского развития (см. Таблица №1).

Таблица №1

Возрастная периодизация по Д.Б. Эльконину

Критерии	Дошкольный 3-7 лет	Младший школьный 7-12 лет
Линия развития	Мотивационно-потребностная	Операционально-техническая
Социальная ситуация развития	Взрослый как носитель социальных и личностных отношений	Взрослый как носитель обобщенных способов деятельности в системе научных понятий
Ведущая деятельность	Игровая деятельность	Учебная деятельность (познавательная, мышление, интеллектуально-когнитивная сфера)
Проблема возраста, решаемая через социальную ситуацию развития	Соподчинение мотивов и проявление личностной характеристики ребенка	Овладение системой научных понятий
Психическое новообразование	- формирование внутренних позиций; - произвольность мышления (логический тип обобщения)	- внутренний план действий; - рефлексия; -внутренняя опосредованность всех психических процессов; - самооценка

У дошкольника имеется две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети». В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок – взрослый» дифференцируется. Система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям. Первое, что взрослые спрашивают у ребенка: «Как ты учишься?». Система «ребенок – учитель» становится центром жизни ребенка, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий.

Впервые отношение «ребенок – учитель» становится отношением «ребенок – общество». Ситуация «ребенок – учитель» пронизывает всю жизнь ребенка. Если в школе хорошо, значит и дома хорошо, значит и с детьми тоже хорошо. Эта социальная ситуация развития ребенка требует особой деятельности. Эта деятельность называется учебной деятельностью.

Учебная деятельность направлена не на результат, а на выделение способа его усвоения, подчеркивал Д.Б. Эльконин. Эти способы – важные орудия самостоятельной умственной деятельности, они делают доступными каждому результаты работы гениев. В младшем школьном возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Таким образом, младший школьный возраст – возраст интенсивного интеллектуального развития [69].

Л.И. Божович считает, что в качестве переломных этапов онтогенетического развития личности следует рассматривать кризисы развития, анализ которых позволяет вскрыть психологическую сущность процесса формирования личности. Отметим, что кризисы возникают на стыке двух возрастов. Каждый возраст характеризуется центральными системными новообразованиями, которые возникают в ответ на потребности ребенка и включают аффективный компонент, а потому несут в себе побудительную силу. Поэтому центральное для данного возраста новообразование, являющееся обобщенным результатом психического

развития ребенка в соответствующий период, становится исходным для формирования личности ребенка следующего возраста [13].

Одним из центральных в период детства становится кризис 7 лет. У ребенка возникает сознание себя как существа социального и своего места в системе доступных ему общественных отношений. Условно этот период можно обозначить периодом рождения социального «Я». Именно в это время у ребенка формируется «внутренняя позиция», порождающая потребность занять новое место в жизни и выполнять новую общественно значимую деятельность. И здесь, так же, как и во всех других случаях, у ребенка возникает протест, если обстоятельства его жизни не изменяются и тем самым мешают проявлению его активности.

Возрастные рамки появления той или иной стадии интеллектуального развития зависят от активности самого ребенка, богатства или бедности его спонтанного опыта, от культурной среды. К биологическим факторам на определенном уровне развития присоединяются социальные, благодаря которым у ребенка вырабатываются нормы мышления и поведения. Это достаточно высокий и поздний уровень: лишь после переломного момента (около 7—8 лет) социальная жизнь начинает играть прогрессивную роль в развитии интеллекта. Ребенок социализируется постепенно. Социализация - процесс адаптации к социальной среде - приводит к тому, что ребенок переходит от своей узкой позиции к объективной, учитывает точки зрения других людей и оказывается способным с ними сотрудничать [9].

Стадии развития интеллекта - это ступени, или уровни, развития, последовательно сменяющие друг друга. На каждом уровне достигается относительно стабильное равновесие, которое затем снова нарушается. Процесс развития интеллекта представляет собой смену трех больших периодов, в течение которых происходит становление трех основных интеллектуальных структур. Сначала формируются сенсомоторные структуры - системы последовательно выполняемых материальных действий. Затем возникают структуры конкретных операций - системы действий,

выполняемых в уме, но с опорой на внешние, наглядные данные. Еще позже происходит становление формально-логических операций [19].

Для Льва Семеновича Выготского развитие – это, прежде всего, возникновение нового. Стадии развития характеризуются возрастными новообразованиями, т.е. качествами или свойствами, которых не было раньше в готовом виде. Источником развития, по Выготскому, является социальная среда. Взаимодействие ребенка со своим социальным окружением, воспитывающим и обучающим его, определяет возникновение возрастных новообразований. Л.С. Выготский вводит понятие «социальная ситуация развития» - специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и социальной средой. Среда становится совершенно иной, когда ребенок переходит от одной возрастной стадии к следующей. Социальная ситуация развития меняется в самом начале возрастного периода. К концу периода появляются новообразования, среди которых особое место занимает центральное новообразование, имеющее наибольшее значение для развития на следующей стадии [24].

Обобщая результаты исследования указанных психологов, можно сделать следующие выводы. Младший школьный возраст связан с переходом ребенка к систематическому школьному обучению. Начало обучения младших школьников в школе ведет к коренному изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку. Вся система жизненных отношений ребенка перестраивается и во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с новыми требованиями.

Ведущей становится учебная деятельность. В рамках учебной деятельности происходит дальнейшее физическое развитие ребенка, совершенствуются психофизиологические функции, формируются психологические новообразования, возникают сложные личностные новообразования. Эти новообразования характеризуют наиболее значимые

достижения в развитии младших школьников и являются фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе [26].

С приходом в школу изменяется эмоциональная сфера ребенка. С одной стороны, у младших школьников, особенно первоклассников, в значительной степени сохраняется характерное и для дошкольников свойство бурно реагировать на отдельные, задевающие их, события и ситуации. Дети чувствительны к воздействиям окружающих условий жизни, впечатлительны и эмоционально отзывчивы. Они воспринимают прежде всего те объекты или свойства предметов, которые вызывают непосредственный эмоциональный отклик, эмоциональное отношение. Наглядное, яркое, живое воспринимается лучше всего. С другой стороны, поступление в школу порождает новые, специфические эмоциональные переживания, т. к. свобода дошкольного возраста сменяется зависимостью и подчинением новым правилам жизни. Ситуация школьной жизни вводит ребенка в строго нормированный мир отношений, требуя от него организованности, ответственности, дисциплинированности, хорошей успеваемости. Ужесточая условия жизни, новая социальная ситуация у каждого ребенка, поступившего в школу, повышает психическую напряженность. Это отражается и на здоровье младших школьников, и на их поведении.

В этом возрасте происходит появление важного новообразования - произвольного поведения. В основе этого вида поведения лежат нравственные мотивы, формирующиеся в этом возрасте. Ребенок становится самостоятельным, сам выбирает, как ему поступать в определенных ситуациях, старается следовать определенным правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобренным взрослым или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. Ребенок способен побороть в себе свои желания, если результат их выполнения не будет соответствовать определенным нормам или не приведет к поставленной цели и тем самым изменить свое поведение, спланировать его соответствующим образом. Это даёт возможность подчинять свои

непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо» и способствует формированию произвольности как особого, нового качества психических процессов [27]. Она проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия, искать и находить средства их достижения, преодоления трудностей и препятствий. Это психическое новообразование у детей младшего школьного возраста является основой не только их успешного обучения, но и формирования коммуникативных умений, которые направлены на социальную адаптацию детей к школьной общественно значимой жизни и в целом к жизни в социуме. То есть поведение младших школьников так или иначе, связано с основным мотивом, доминирующем в этом возрасте - мотивом достижения успеха.

Младший школьный возраст - возраст достаточно заметного формирования личности. Закладывается фундамент нравственного поведения, происходит усвоение моральных норм и правил поведения, начинает формироваться общественная направленность личности. Ребенок начинает понимать их ценность и необходимость. Для него характерны новые отношения с взрослыми и сверстниками, включение в целую систему коллективов, включение в новый вид деятельности - учение, которое предъявляет ряд серьезных требований к ученику.

Младший школьник - это человек, активно овладевающий навыками общения. Существует две формы общения: «Ребенок - взрослый», и «Ребенок - дети». В сфере «ребенок - взрослый» эмоционально-оценочное отношение взрослого к поступкам ребенка определяет развитие его нравственных чувств, индивидуального ответственного отношения к правилам, с которыми он знакомится в жизни. Помимо отношений «ребенок - родитель» возникают новые отношения «ребенок - учитель», поднимающие ребенка на уровень общественных требований к его поведению. В начальной школе дети принимают новые условия, предъявляемые им учителем, и стараются неукоснительно следовать правилам. Они очень доверчиво воспринимают оценки и поучения учителя, подражают ему в манере рассуждать, в

интонациях. Такие психологические особенности, как доверчивость, исполнительность, являются предпосылкой для успешного обучения и воспитания. Вместе с тем безраздельное подчинение авторитету учителя, бездумное выполнение его указаний могут в дальнейшем отрицательно сказаться на процессе обучения и воспитания [35].

Именно в этом возрасте ребенок переживает свою уникальность, он осознает себя личностью, стремится к совершенству. Это находит свое отражение во всех сферах жизни ребенка, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Учебная деятельность носит коллективный характер, поэтому при поступлении в школу ребенок должен уметь контактировать с другими людьми, владеть необходимыми навыками общения, благодаря которым он может быстро приобщиться к группе сверстников.

Если в конце дошкольного возраста, потребность в общении со сверстниками только оформляется, то у младшего школьника она уже становится одной из главных. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение устанавливать дружеские контакты являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе. Для детей 7 лет друзья – это, прежде всего, те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Большинство детей легко устанавливают дружеские связи, которые в этом возрасте основываются, как правило, на общности внешних жизненных обстоятельств и случайных интересов (дети сидят за одной партой, живут в одном доме и др.). Дети больше внимания обращают на поведение, чем на качества личности. Дружеские связи непрочны и недолговечны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться. Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. Постепенно, по мере освоения ребенком школьной

действительности, у ребенка складывается система личных отношений в классе. Если у ребенка к 9 - 10 летнему возрасту устанавливаются дружеские отношения с кем-либо из одноклассников, это значит, что ребенок умеет наладить тесный социальный контакт с ровесником, поддерживать отношения продолжительное время, что общение с ним тоже кому-то важно и интересно. При этом они проявляют определенную степень уверенности и инициативности (например, задают вопросы и обращаются за поддержкой в случае затруднений). С возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников.

Потребность в общении в младшем школьном возрасте выступает на первый план и поэтому определяет развитие речи. К моменту поступления в школу словарный запас ребенка увеличивается настолько, что он может свободно объясниться с другим человеком по любому поводу, касающемуся обыденной жизни и входящему в сферу его интересов. Но высказывания дошкольника и младшего школьника, как правило, непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние; преобладает сжатая, непроизвольная, реактивная (диалогическая) речь [44].

В младшем школьном возрасте дети умеют слушать и понимать чужую речь, а также грамотно строить понятные для партнера высказывания, соблюдать логику передаваемой информации, уметь задавать вопросы, чтобы с их помощью получить необходимые сведения от партнера по деятельности, в достаточной мере владеть планирующей и регулирующей функциями речи. Они владеют такими элементами культуры общения, как умение приветствовать, прощаться, выражать просьбу, благодарность, извинение, умение выражать свои чувства (основные эмоции) и понимать чувства другого, владеть элементарными способами эмоциональной поддержки сверстника, взрослого.

В общении школьников зарождается осознание собственной ценности и ценности других людей, возникают проявления эмпатии и толерантности. За несколько лет младший школьник накапливает при правильном

воспитании важный для своего дальнейшего развития опыт коллективной деятельности - деятельности в коллективе и для коллектива. Участвуя в общественных и коллективных делах, ребёнок приобретает основной опыт коллективной общественной деятельности.

Социальная позиция школьника, налагающая на него чувство ответственности. Ребёнок боится не успеть, опоздать, сделать не то, не так, быть осуждённым и наказанным. В младшем школьном возрасте страх быть не тем достигает максимального развития, поскольку дети стараются овладеть новыми знаниями, серьёзно относятся к своим обязанностям школьника и очень переживают по поводу отметок. Дети, которые не приобрели до школы необходимого опыта общения со взрослыми и сверстниками, не уверенные в себе, боятся не оправдать ожидания взрослых, испытывают трудности адаптации в школьном коллективе и страх перед учителем [47].

Становление мотивационной сферы, соподчинение, развитие познавательной мотивации, определенного отношения к школе теснейшим образом связаны с развитием самосознания ребенка, переходом его на новый уровень, с изменением его отношения к себе, у ребенка появится осознание своего социального «Я». Возникновение этого новообразования в значительной степени определяет как поведение, деятельность ребенка, так и всю системы отношений его к действительности, в том числе к школе, взрослым и т.д.

Основой первоначальной самооценки является овладение умением сравнивать себя с другими людьми. Развитие умения адекватно оценить себя в значительной степени, обусловлено возникающей именно в этот период децентрацией, способностью ребенка посмотреть на себя и на ситуацию с разных точек зрения. Оценка успеваемости в начале школьного обучения, по существу, является оценкой личности в целом, определяет социальный статус ребенка и непосредственно влияет на становление самооценки.

Е.Е. Сапогова справедливо отмечает, что особенности учебной

деятельности младших школьников создают условия для формирования у них коммуникативных умений. Иначе говоря, учебная деятельность поворачивает ребёнка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «чем я был» и «чем я стал». Процесс собственного изменения, рефлексия на себя выделяется для самого субъекта как новый предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребёнка оценивают [58].

Можно сделать вывод, что младший школьный возраст - это период важнейших новообразований, которые возникают во всех сферах развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения. Смена деятельности способствует перестройке всех психических процессов: мышления, восприятия, памяти, воображения. Они становятся более произвольными, то есть управляемыми. Развивается активная речь, крепнет воля, происходит волевая регуляция всей жизни.

Таким образом, младший школьный возраст - это оптимальный период активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми разного пола, усвоение коммуникативных и речевых умений, способов различения социальных ситуаций. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире. Его собственное поведение характеризуется наличием сформированной сферы познавательных мотивов и интересов, внутреннего плана действий, способностью согласовывать свои действия со сверстниками, регулируя свои действия с общественными нормами поведения, способностью к достаточно адекватной оценке результатов собственной деятельности и своих возможностей.

1.2. Особенности развития коммуникативных и личностных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте

М.А. Виноградова, Л.В. Июдина изучали общение как показатель

коммуникативного поведения, как необходимое условие формирования коммуникативных навыков. Навык – это автоматизированные компоненты сознательной деятельности, возникающие в результате упражнений, упрочившиеся способы действий. Говоря же о коммуникативных навыках, имеются ввиду автоматизированные коммуникативные компоненты речевой деятельности, формированию которых способствует пример общение со сверстниками, с педагогами, родителями, пример взрослых.

Е. Кормильцева и Л.Г. Соловьева считают, что любой коммуникативный навык подразумевает, прежде всего, распознавание ситуации, после чего в голове выплывает меню со способами реакции на эту ситуацию, а затем выбирается из списка наиболее подходящий и удобный способ для дальнейшего применения [29].

В дошкольной педагогике преобладает точка зрения М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской, исходя из которой «общение» и «коммуникативная деятельность» рассматриваются как синонимы. Ими отмечается, что развитие общения дошкольников со сверстником, взрослым, предстает как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности. М.И. Лисиной в структуре общения как коммуникативной деятельности выделены следующие компоненты:

1. Предмет общения - другой человек, партнер по общению как субъект.
2. Потребность в общении состоит в стремлении человека к познанию и оценке других людей, а через них и с их помощью - к самопознанию и самооценке.
3. Коммуникативные мотивы - то, ради чего предпринимается общение. Мотивы общения должны воплощаться в тех качествах самого человека и других людей, ради познания и оценки которых данный индивид вступает во взаимодействие с кем-то из окружающих.
4. Действия общения - единица коммуникативной деятельности, целостный акт, адресованный другому человеку и направленный на него как

на свой объект. Две основные категории действий общения - инициативные акты и ответные действия.

5. Задачи общения - цель, на достижение которой в данных конкретных условиях направлены разнообразные действия, совершаемые в процессе общения. Мотивы и задачи общения могут не совпадать между собой.

6. Средства общения - это операции, с помощью которых осуществляются и действия общения.

7. Продукты общения - образования материального и духовного характера, создающиеся в итоге общения [45].

Таким образом, коммуникация – это акт и процесс установления контактов между субъектами взаимодействия, через выработку общего смысла передаваемой и воспринимаемой информации. В более широком философском смысле коммуникация рассматривается как «социальный процесс, связанный с общением, либо с обменом мыслями, сведениями, идеями и так далее, либо с передачей содержания от одного сознания к другому посредством знаковых систем» .

Способность человека к коммуникации определяется в психолого-педагогических исследованиях как коммуникативность (Н.В. Ключева, Ю.В. Касаткина, Л.А. Петровская, П.В. Растянников). Для того, чтобы обладать коммуникативностью человек должен овладеть определенными коммуникативными умениями.

Опираясь на концепцию общения, выстроенную М.М. Алексеевой, можно выделить комплекс коммуникативных умений, овладение которыми способствует развитию и формированию личности, способной к продуктивному общению:

1. межличностной коммуникации;
2. межличностного взаимодействия;
3. межличностного восприятия.

Владение перечисленными умениями, способность устанавливать контакт с другими людьми, поддерживать его была определена как

коммуникативная компетентность рядом исследователей (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровский, П.В. Растянников и др.).

В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта основной задачей образования становится формирование универсальных учебных действий. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [63].

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (далее ФГОС) универсальные учебные действия (далее УУД) - это обобщенные действия, порождающие широкую ориентацию учащихся в различных предметных областях познания и мотивацию к обучению.

Мы можем сделать вывод, что коммуникативные навыки и коммуникативная компетентность являются составляющими коммуникативных универсальных учебных действий.

Коммуникативные универсальные учебные действия – это совокупность действий, которые обеспечивают социализацию детей, их сознательную ориентацию на позиции других людей, а также партнеров по деятельности или общению, умение слушать и вступать в диалог, участвовать в обсуждении проблем, адаптироваться в группе сверстников, строить взаимодействие и сотрудничество с взрослыми людьми.

Коммуникативные УУД (далее КУУД) включают в себя сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу

сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и, тем самым, обеспечивают общую социальную компетентность.

Ребенок начинает общаться и говорить с самого раннего возраста. К моменту поступления в школу он обычно уже обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций. В психологии и педагогике развитию речи и общения в дошкольном возрасте, а также коммуникативно-речевой стороне готовности детей к школе традиционно уделяется большое внимание. Известно, что, хотя уровень развития реальной коммуникативной компетентности школьников весьма различен, в целом он далек от желаемого. Это и побуждает разработчиков нового проекта стандартов общего образования считать эту сторону развития одной из приоритетных, а не факультативных задач школьного образования.

В соответствии со своей основной и исходной функцией коммуникативные действия обеспечивают сознательную ориентацию школьников на позиции других людей. Данная функция предполагает установленную номенклатуру коммуникативных действий, осваиваемых учащимися на протяжении периода обучения в общеобразовательном учреждении (см. Приложение №1).

Решающая роль в формировании и развитии КУУД принадлежит учителю, который сам должен быть образцом неавторитарного стиля ведения дискуссии и обладать достаточной общей коммуникативной культурой. Учитель должен давать учащимся речевые образцы и оказывать им помощь в ведении дискуссии, споров, приведении аргументов и т.д.

Хотя предметом обсуждения этого параграфа являются возрастные особенности развития коммуникативных действий, ограничиться только их рассмотрением нельзя. На практике немалое значение имеет также вопрос о формировании и развитии личностных УУД для формирования смысловой ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях.

Далее мы рассмотрим более подробно особенности личностных УУД.

Личностные универсальные учебные действия обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию обучающихся (умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, знание моральных норм и умение выделить нравственный аспект поведения) и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях. По мнению А. Г. Асмолова личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

Ценностно-смысловая ориентация личности школьника лежит в основе поведения субъективного и отношения к выбранной деятельности, является сензитивным периодом развития компонентов личности, связанных с формированием мировоззрения. В частности, становление мировоззрения взаимосвязано с ценностно-смысловой сферой личности, которая в данный период устойчивые. Это проявляется в виде возрастных особенностей младшего школьника, черт характера, его интересов и т.д. [6].

Применительно к учебной деятельности следует выделить три вида личностных действий:

- Личностное, профессиональное, жизненное самоопределение.
- Смыслообразование.
- Нравственно - этическая ориентация.

Рассмотрим каждый аспект более детально.

Самоопределение

Зарубежные ученые-психологи Э. Эриксон и Р. Хевигхерст утверждают: «Самоопределение является ключевой задачей развития в юношеском возрасте. Однако уже в самом раннем возрасте происходит формирование личности ребенка, подготавливающее успешность будущего жизненного и профессионального самоопределения. В младшем школьном возрасте развиваются Я-концепция и основы идентичности личности, в первую очередь социальной идентичности (семейной, этнической, гражданской, групповой). Рассмотрим становление основ идентичности, Я-концепции и самооценки как результат личностного действия

самоопределения и их роль в образовательном процессе. Следствием определения «Я» в указанных формах самоопределение является порождение системы смыслов, находящихся отражение в отношении ребенка к школе, учению, семье, сверстникам, к себе и социальному миру» [70, с. 36].

В.С. Мухина утверждает: «Самооценка является ядром самосознания личности, выступая как система оценок и представлений о себе, своих качествах и возможностях, своем месте в мире и в отношениях с другими людьми. Выделяются следующие структурные компоненты самосознания: физический облик; имя, пол через реализацию притязаний ребенка на признание их в прошлом, настоящем и будущем; развитие рефлексии, обучение навыкам позитивного стиля общения» [49, с. 199].

Самооценка, являясь системнообразующим ядром индивидуальности личности, во многом определяет жизненные позиции человека, уровень его притязаний, всю систему оценок. Неслучайно одной из важнейших задач воспитания на современном этапе является «развитие способностей у учащихся к адекватной оценке и самооценке.

По мнению психологов И.И. Чеснокова и В.В. Столина, центральной функцией самооценки является регуляторная функция, определяющая особенности поведения и деятельности личности, характер построения взаимоотношений с миром. Устойчивость самооценки определяет возможности и эффективность реализации функции регуляции. Происхождение самооценки связано с общением и деятельностью ребенка. Причем когнитивная составляющая самооценки (система представлений о себе) определяется достижениями и успешностью деятельности ребенка, а эмоциональная — в первую очередь опытом его общения и межличностных отношений со Значимыми Другими (с эмоционально близкими ему и авторитетными для него людьми) [47].

Психолог М.И. Лисина полагает, что структура самосознания ребенка включает ядерную часть - общую самооценку (целостное отношение ребенка к самому себе) и периферию - представление об отдельных качествах

личности. В структуре самооценки традиционно выделяются общая самооценка (самоотношение, образ «Я», самоуважение, сила «Я») и частные конкретные самооценки. Анализ самооценки предполагает выделение таких структурных компонентов, как реальная самооценка («Я- реальное»), идеальная самооценка («Я- идеальное»), зеркальная самооценка (самооценка, ожидаемая от других, то, каким меня видят другие в моем представлении). Характеристики самооценки включают уровень (высоту самооценки), адекватность (обоснованность), устойчивость, рефлексивность [45].

По мнению отечественных психологов А.В. Захаровой и Д.И. Фельдштейна, развитие самооценки в младшем школьном возрасте характеризуется интенсивным развитием когнитивного компонента и качественной трансформацией самооценки, которая приобретает черты рефлексивности. Важную роль в развитии самооценки на ступени начального образования играет учебная деятельность. Результатом начального образования является становление ребенка как субъекта учебной деятельности, способного определить границы своего незнания и обратиться к взрослому за помощью. Для того чтобы ребенок развивался как субъект (личность) в учебной деятельности, учитель должен показать ему те изменения, которые произошли в его сознании в процессе обучения. Это требует обучения детей дифференцированной самооценке, позволяющей сравнивать свои прежние достижения с сегодняшними результатами [27].

Смыслообразование

«Смыслообразование – это установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, другими словами, между результатом учения, и тем, что побуждает деятельность, ради чего она осуществляется. Ученик должен задаваться вопросом о том, «какое значение, смысл имеет для меня учение», и уметь находить ответ на него», - утверждает выдающийся психолог А.Н. Леонтьев [43, с.67].

Отечественный психолог М.В. Матюхина отмечает: «Наиболее показательна в контексте смысловой ориентации школьника мотивация учения. Применительно к начальной школе выделяют две группы мотивов:

- 1) мотивы (учебные и познавательные), связанные с собственно учебной деятельностью и ее прямым продуктом, самим развивающимся субъектом учебной деятельности;
- 2) мотивы (социальные, позиционные, в том числе статусные, узколичностные), связанные с косвенным продуктом учения.

Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщенные способы действий. Содержание и формы организации учебной деятельности и учебного сотрудничества являются ключевым фактором, определяющим мотивационный профиль учащихся. Адекватной системой мотивов для начальной школы следует признать сочетание познавательных, учебных, социальных мотивов и мотивации достижения» [46, с. 84].

Нравственно-этическая ориентация

Выдающиеся ученые-психологи А.Г. Асмолов и Г.В. Бурменская утверждают: «Мораль — специфический нормативный способ регуляции человеческой деятельности. Моральные действия носят надпредметный характер. В психологии морального развития традиционно выделяют моральное сознание и моральное поведение, единицей которого является моральный поступок [6, с. 43].

Нравственно-этическая ориентация представляет собой выбор действия в условиях морального конфликта и включает следующие компоненты:

- 1) выделение морального содержания ситуации, а именно моральных норм, составляющих основу моральной дилеммы;
- 2) ориентацию на мотивы поступка участников дилеммы, которая предполагает возможность ребенка увидеть ситуацию нарушения нормы с разных позиций;

3) ориентацию на выделение, идентификацию моральных чувств и их осознание.

Моральные нормы можно рассматривать как виды норм, выполняющих функцию регуляции морально-нравственных отношений между людьми и выступающих основанием для оценки поступка.

Конвенциональные нормы представляют собой социальные стандарты поведения, регламентирующие жизненные ситуации в быту и общественной жизни. Они включают в себя школьные правила и предписания школьного устава, требования к соблюдению приличий внешнего вида, формы обращения людей друг к другу, нормы этикета в разных сферах социальной жизни, нормы, отражающие гендерные различия в поведении личности.

Условиями выделения морального смысла ситуации являются эмпатия и децентрация. Эмпатия обеспечивает адекватное понимание ребенком чувств участников ситуации и их взаимоотношений. Децентрация позволяет ребенку скоординировать различные позиции участников взаимодействия и выделить морально-нравственное содержание ситуации.

Зарубежные психологи Ж. Пиаже и Л. Кольберг считают, что моральное развитие тесно связано с развитием как познавательной, так и личностной сферы человека. Изменение когнитивных способностей детей и их опыта обеспечивает формирование структур, необходимых для универсального учебного действия нравственно-этического оценивания [53].

1.3. Психологические факторы, влияющие на развитие речи и коммуникативные навыки в младшем школьном возрасте

Развитие общения зависит от множества условий и факторов. Различные факторы могут, как способствовать развитию общения, так и приводить к нарушениям в этой сфере.

В рамках деятельностного подхода выделяется три характеристики возраста, которые определяют направление развития общения. Это социальная ситуация развития, ведущая деятельность и те качественные

изменения психики, которые появляются в конце возрастного периода. Так, в младшем школьном возрасте социальная ситуация развития, учебная деятельность и достижения возраста влияют на формирование и развитие общения со взрослыми и со сверстниками.

Рассмотрим социальную ситуацию развития. Многие исследователи указывают на влияние стиля воспитания, которого придерживаются родители по отношению к своему ребенку. Стиль воспитания оказывает влияние на всех этапах развития ребенка. Особенности семейного воспитания стали предметом исследований Эриксона, Маккоби, Мартина. Ими были выделены два критерия родительского функционирования. Это родительская требовательность/ контроль (иногда называется вседозволенностью и родительское принятие/отзывчивость. Требовательность/контроль – это объем требований и контроля, предпринимаемых родителями по отношению к своим детям. Принятие/отзывчивость – это степень, в которой родители проявляют поддержку и чувствительность к нуждам своих детей и готовы предоставить любовь и похвалу, когда дети отвечают их ожиданиям.

На основе этих двух критериев Дайаной Баумринд при изучении дошкольников и их родителей, были выделены стили семейного воспитания: авторитетный, авторитарный, либеральный. В последние годы исследователи выделили еще один тип функционирования родителей с детьми - индифферентный стиль или отстраненное родительское функционирование.

Авторитарный стиль общения (высокий контроль и низкое принятие): ограничивающий стиль воспитания, отличается множеством правил и ограничений, требует максимального соответствия ожиданиям взрослого, безоговорочного уважения и послушания, без объяснения и малой чувствительности к потребностям и перспективам ребенка.

Авторитетный стиль общения (высокий контроль и принятие): отличается разумными требованиями, постоянно проводимыми в жизнь, с пониманием и принятием ребенка.

Либеральный стиль общения (низкий контроль, высокое принятие):

принимающий, но небрежный стиль воспитания, при котором взрослые устанавливают относительно немного требований, позволяют детям свободно выражать свои переживания, не наблюдают за их деятельностью и редко регулируют поведение своих детей.

Индиifferentный стиль воспитания (низкий контроль и принятие): нетребовательный и небрежный подход родителей, которые либо отвергают своих детей, либо не находят времени или энергии заниматься детьми.

По мнению многих авторов, авторитетный стиль воспитания является наиболее благоприятным.

Дети авторитетных родителей демонстрируют высокие показатели когнитивного (оригинальность мышления, высокую мотивацию достижения, интеллектуальное соперничество) и социального развития (общительны, дружелюбны, активность, лидерство).

Дети авторитарных родители демонстрировали средние, а либеральных родителей низкие достижения в когнитивной и социальной сферах. Преимущества детей, которые воспитывались в авторитетной семье сохранялись и в младшем школьном, и в подростковом возрастах.

Наименее успешный стиль воспитания – индиifferentный, или отстраненный, тип воспитания. Детям нужны и любовь, и ограничения, помогающие им строить и оценивать собственное поведение.

Если в рамках психоанализа особое внимание уделяется характеру взаимодействия ребенка с близкими взрослыми в раннем периоде детства, то многие зарубежные исследователи одним из условий, определяющим успешность развития общения, рассматривают уровень развития социального познания. Наиболее распространенные из теорий социального познания являются когнитивно-эволюционный подход Ж. Пиаже и теория ролевого анализа Роберта Сельмана.

Ж. Пиаже считал, что развитие социально-когнитивных способностей у детей связано с когнитивным развитием в целом, в частности с развитием децентрации и обобщения. Дэвид Шэффер выделяет несколько фаз развития

социального познания:

Первая фаза развития социального познания длится до 7 лет. Дети младше 7 лет характеризуют знакомых людей с помощью конкретных, основанных на наблюдении понятиях.

Это не значит, что дошкольники совсем не оценивают внутренние качества, выражаемые другими людьми. К возрасту от 3 до 5 лет дети знают о том, как их ближайшие сверстники обычно ведут себя в типичных ситуациях. Дети с 5 до 6 лет постепенно осознают закономерности поведения, учитывая мотивы и желания других. Дошкольники еще не рассматривают личностные черты как стабильные во времени.

Вторая фаза – фаза поведенческих сравнений. Начиная с 7 лет, дети все меньше и меньше используют язык конкретных понятий, переходя к использованию психологических описаний. Эти изменения были предметом исследования Карла Баренбойма, который просил детей 6–11 лет описать трех хорошо знакомых людей. В полученных ответах преобладали не описания поведения, а сравнение. Например: «Она бежит быстрее меня», «Она рисует лучше всех в классе». Использование поведенческих сравнений наиболее характерно для периода 6–8 лет, но быстро убывает после 9 лет.

Третья фаза - фаза психологических конструкторов. Одним из результатов процесса поведенческого сравнения является осознание детьми систематичности поведения окружающих людей. Дети начинают приписывать людям стабильные психологические конструкторы. Таким образом, 10-летний ребенок, ранее описывавший своего знакомого как того, кто рисует лучше всех в классе, теперь может сказать, что его знакомый обладает прекрасными художественными способностями [53].

Согласно Р. Сельману, дети достигают значительно более полного осознания себя и других, если у них появляется способность встать на точку зрения другого. Если ребенок еще не приобрел навыков приобретения роли, то при понимании другого он может ориентироваться только на внешние факторы (внешность, конкретные действия). Появление навыка принятия

роли связано с необходимостью принять точку зрения другого, понять мысли, чувства, мотивы и намерения другого [35].

Одним из основных условий развития социального познания выделяется социальный опыт человека.

Особое значение для социального развития имеют социальные взаимодействия, в первую очередь равноправные контакты со сверстниками. Они вносят косвенный вклад в развитие навыков принятия роли и позволяют приобрести опыт, улучшающий понимание других людей.

Итак, основные факторы, влияющие на формирование социального познания, – это навыки принятия роли и социальный фактор когнитивное развитие, которое оказывает прямое влияние на воспитание способности понимать намерения и особенности другого человека.

Таким образом, наиболее изученными условиями развития общения являются такие условия, как стиль воспитания, степень и особенности социального познания, социальный опыт человека. Успешность общения определяется с помощью социометрических методов.

Именно в период младшего школьного возраста особое значение приобретает успешность отношений «ребенок – учитель». Важным условием успешного общения является принятие и эмоциональное отношение со стороны учителя. Жестко авторитарный или отчужденный стиль вызывает нарушения в процессе адаптации к школе и в процессе формирования внутренней позиции ученика.

В младшем школьном возрасте происходит перестройка всей системы отношений ребенка к окружающей его действительности. С точки зрения Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Славиной система «ребенок – учитель» начинает определять отношения ребенка с родителями и со сверстниками.

Учитель является, по мнению Д.Б. Эльконина, носителем социально заданных норм и правил. С точки зрения Т.Д. Марцинковской, общение с близкими взрослыми реализуется в системе эмоционально-теплых отношений, тогда как общение с учителем определяют социально-

нормативные взаимодействия. Особенность ребенка младшего школьного возраста в том, что он еще находится в большой эмоциональной зависимости от учителя [68].

Отношение учителя определяет статусное место ребенка и влияет на успешность общения со сверстниками. В каждой детской группе есть пользующиеся популярностью и непопулярные дети. На популярность среди сверстников в младшем школьном возрасте влияют успехи в учебе, оценка учителя. Принимая проблемных детей, учитель может влиять на их положение в группе сверстников. Ребенок начинает относиться к другому ребенку с позиции того, как ребенок относится к эталону, который вводит учитель.

Особое значение имеет общение со сверстниками. Характер общения, форма организации общения со сверстниками определяет не только развитие адекватного образа-Я и успешность социализации, но и стимулирует успешность обучения детей младшего школьного возраста. Так, Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации и со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Дети, работающие в форме совместной деятельности со сверстниками в классе, в два раза лучше оценивают свои возможности и уровень знаний, по сравнению с учениками, занимающимися традиционным способом. Эти результаты согласуются с мнением Пиаже. Он считал, что в группе сверстников отношения равноправные и симметричные, а между ребенком и взрослым – иерархические и несимметричные. Такие качества, как критичность, терпимость, умение встать на точку зрения другого, развиваются только при общении детей между собой. То есть через разделение точек зрения и проявление активности можно преодолеть эгоцентризм. Г.А. Цукерман, с помощью экспериментального исследования доказала, что через общение со взрослыми ребенку задаются цели, осуществляется контроль и оценка учебных действий ребенка. Общение же со сверстниками, считает Цукерман, существенное условие интериоризации действий, их перехода от взрослого к ребенку [65].

В младшем школьном возрасте постепенно развивается децентрация, что позволяет детям понимать чувства и мысли других людей. Процесс социального познания изучался представителями социально-когнитивного подхода, считающими, что все знания существуют как организованная система или структура, а не в виде отдельных частей информации. Дети пытаются осмыслить свой опыт как организованное целое. В младшем школьном возрасте дети начинают постигать принципы и правила, по которым строится общение у людей.

То есть если в раннем возрасте ребенок при взаимодействии и общении ориентируется на взрослого и его эмоциональные проявления, мимику, речь, в дошкольном возрасте ребенок ориентируется еще и на оценку и поведение сверстника. В период младшего школьного возраста наряду с вышеперечисленными ориентирами формируются собственные ориентиры в системе взаимоотношений и интеракций за счет развития социального познания и общения со сверстниками.

Таким образом можно выделить следующие психологические факторы, влияющие на развитие коммуникативных навыков младших школьников (см. Таблица №2):

Таблица №2

**Психологические факторы,
влияющие на развитие коммуникативных навыков
младших школьников**

Название фактора	Авторы	Краткая характеристика
Учитель	Б. Роберт, Л.С. Выготский, Б.Г.Ананьева, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин	Положительное отношение к ребенку является важным условием формирования межличностных отношений ребенка к окружающим его одноклассникам и взрослым. Формирует позитивное восприятие себя как личности в младшем школьном возрасте, основу уверенности в себе, доверие к миру в целом.

Родители	Э. Эриксон, Э. Маккоби, С. Мартин	Эмоциональное принятие ребенка родителями, уважение его прав способствует формированию коммуникативных навыков
Личность ребенка	Ж. Пиаже, Р. Сельман	Развитие социально-когнитивных способностей у детей связано с когнитивным развитием в целом, в частности с развитием децентрации и обобщения.
Сверстники	Ж. Пиаже, Г.А. Цукерман	Наличие навыков межличностного общения, умение устанавливать дружеские отношения со сверстниками, популярность в группе способствуют формированию общительности.

В следующих параграфах мы более подробно раскроем факторы, которые оказывают наибольшее влияние на развитие коммуникативных умений младших школьников - это учитель и родители.

1.4. Роль учителя в формировании коммуникативных универсальных учебных действий

Развитие личности - это процесс вхождения ребенка в новую социальную среду и интеграция с ней. Для школьников такой средой является учебный класс, в котором они заняты совместной деятельностью, которая ведет к становлению новых коллективных отношений, возникновению общественной направленности личности, выражающейся в стремлении к общению со сверстниками, на фоне ведущей в этом возрасте деятельности - учебы. Как только ученик приходит в школу, у него появляется новый взрослый - учитель, влияние которого порой выше влияния родителей. Он способствует знакомству детей друг с другом, созданию атмосферы общей работы, сотрудничества, взаимопонимания. Именно учитель является наиболее значимой личностью. Именно поэтому педагог начальной школы должен обладать целым рядом определенных характеристик.

Профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются в их совокупности, поскольку

учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия - это целостная сложная система. Впервые систему характеристик, обозначающих неповторимое взаимосочетание биохимических, соматических, нейродинамических, психодинамических, личностных и социальнопсихологических свойств называли метаиндивидуальностью отечественные психологи - В.С. Мерлин и А.В. Петровский.

В работе В.С. Мерлина метаиндивидуальность рассматривается как некоторое продолжение либо альтернатива интраиндивидуальности, обозначающая неповторимое взаимосочетание биохимических, соматических, нейродинамических, психодинамических, личностных и социальнопсихологических свойств человека как субъекта жизнедеятельности [21].

Кроме того, под метаиндивидуальностью следует понимать также те вклады, которые производит индивидуальность данного человека в других людей, осуществляя реальные изменения в их личности, сознании и поведении.

В русле обозначенных выше подходов к пониманию метаиндивидуальности были проведены исследования метаиндивидуальных характеристик учителей, что позволило разделить понятия «метаиндивидуальное свойство» и «метаиндивидуальная характеристика».

Вероятно, метаиндивидуальное свойство может выступать в качестве какого-либо личностного образования (например, общительности, тревожности и т.д.), которое воспринимается другими людьми, но не обязательно оказывает влияние на их индивидуальность. Характеристикой же это свойство может быть только при детерминированности разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности, при выявленной прочности связей этих свойств и обязательном влиянии на индивидуальность других людей. Итак, метахарактеристика - это обязательно многоуровневое, интегральное образование, представленное в социальном

мире и воплощенное в других субъектах социальной действительности.

Общая активность

В исследовании Т.А. Мантовой изучалась метаиндивидуальность учителя в зависимости от уровня его общей активности.

Были выявлены две группы учителей, характеризующихся полярными проявлениями активности: группа высокоактивных и группа низкоактивных. Экспериментально изучены особенности личности учителей из обеих групп, а также выявлены свойства личности учащихся, обучавшихся у высокоактивных и низкоактивных педагогов [20].

Первоначально группы учителей начальных классов исследовались на предмет их общей активности. Для этого применялись две методики: «Порог активности» и шкала «Общая активность» психодиагностического теста В.М. Мельникова и Л.Т. Ямпольского. На основании полученных данных были отобраны две полярные группы учителей: с высоким и низким уровнем активности.

Обе группы исследовались на наличие статистически достоверных различий между показателями, характеризующими свойства личности.

Высокоактивные учителя отличаются высокой степенью импульсивности. Это энергичные, разговорчивые, дружелюбные, жизнерадостные люди, верящие в свою удачу и умеющие справляться с трудностями. Для этих лиц характерна решительность, стремление к лидерству, их легко слушаются, с их требованиями считаются.

Для низкоактивных учителей характерна холодность и жесткость в отношении с окружающими, они уравновешенны, послушны и легко внушаемы, следуют всегда за более активными, очень осторожны в своих поступках, беспокоятся о своем будущем, робки и неуверенны в себе, тревожны, часто находятся в состоянии подавленности.

Ученики высокоактивных учителей отличаются более высокими показателями доброжелательности, но они более импульсивны, не способны контролировать свои эмоции. Такие учащиеся стремятся к

самостоятельности, лидерству, настойчивости. Ученики высокоактивных учителей более энергичны, разговорчивы и доверчивы, верят в свою удачу. Они по сравнению со второй группой менее восприимчивы к угрозам, более решительны и смелы, склонны к риску. Ученикам высокоактивных учителей в большей степени свойственны жизнерадостность и безмятежность, они умеют справляться с неудачами, свои поражения превращают в победы. Таким образом, общая активность учителя выступает в качестве его метаиндивидуальной характеристики.

Стиль педагогического общения

Рассмотрим, как стиль педагогического общения влияет на развитие коммуникативных универсальных учебных действий.

Педагогическое общение - специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе [52].

Под профессионально-педагогическим общением понимают систему приёмов и методов обеспечивающую реализацию целей и задач педагогической деятельности и организацию направленного социально - психологического взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием этого взаимодействия является обмен информацией, организация и регуляция взаимоотношений.

Педагогическое общение является основной формой осуществления педагогического процесса. Его продуктивность определяется, прежде всего, целями и ценностями общения, которые должны быть приняты всеми субъектами педагогического процесса в качестве императива их индивидуального поведения. Основная цель педагогического общения состоит как в передаче общественного и профессионального опыта (знаний, умений, навыков) от педагога учащимся, так и в обмене личностными смыслами, связанными с изучаемыми объектами и жизнью в целом. В общении происходит становление (т.е. возникновение новых свойств и

качеств) индивидуальности, как учащихся, так и педагогов. Педагогическое общение создает условия для реализации потенциальных сущностных сил субъектов педагогического процесса.

Стиль общения есть устойчивая форма способов и средств взаимодействия людей друг с другом, в данном случае – педагогического. В психолого-педагогической литературе наиболее часто выделяют 3 основных стиля: авторитарный, демократический и либеральный [40].

Для педагогов, которым свойственен авторитарный стиль характерно подавление своих воспитанников категоричным, не терпящим возражений суждениями, и бесцеремонностью в способах отдачи приказов и распоряжений. Такие педагоги любят командовать, навязывать свое мнение, свою волю не только школьникам, но также их родителям и своим коллегам. Мнения окружающих их мало волнуют, поэтому они предпочитают единоличное принятие решений и настойчивые требования по их выполнению, «организуют» чисто формальное участие коллектива в поддержке собственных решений. Сторонники этого стиля считают, что одной из самых главных ценностей, которая должна быть сформирована у ребенка, является подчинение авторитету педагога (а также родителя, начальника, представителя власти). Каждый ученик обязан уважать любого учителя, а каждый педагог должен всячески поддерживать авторитет коллег. За четкое выполнение требований ученик заслуживает поощрения, за непослушание - наказания.

Для педагогов, ориентирующихся на демократический стиль руководства, характерно стремление к опоре на мнение своих подопечных, к учету их интересов, желаний и особенностей, к тактичному и корректному решению с ними всех возникающих вопросов и противоречий. В отличие от авторитарного требования предъявляются в тактичной, не оскорбляющей достоинства учеников корректной форме.

Для представителей либерального стиля характерно стремление к уходу от конфликтных ситуаций, от столкновения с окружающими, в том

числе и со своими учениками. Вместо требований они предпочитают уговоры и увещевания воспитанников, а порой просто выполняют за них какую-нибудь часть поручений. Этот стиль может проявляться в попустительстве или бездеятельности педагога, в его самоустранении от жизни классного коллектива, от ответственности за все происходящее в нем.

Первое экспериментальное исследование влияния стиля общения на учащихся провел Курт Левин в 1938 году. В ходе эксперимента К. Левин создал из десятилетних школьников несколько групп («кружков»). Ребята в группах занимались – изготовлением игрушек. Все группы работали в одних и тех же условиях, выполняли одно и то же задание. Единственным важным отличием было существенное различие преподавателей. Разница была в стилях руководства: преподаватели придерживались кто авторитарного, кто демократического, а кто попустительского стиля. Каждый из них работал с одной группой шесть недель, а затем осуществлялся обмен группами. Потом работа продолжалась еще в течение шести недель, и затем новый переход в другую группу. Таким образом, группы не только были идентичными исходно, но и претерпели одинаковое влияние всех преподавателей и, соответственно, всех стилей [42].

Таким образом, выявилось что, при авторитарном стиле характерная общая тенденция к жесткому управлению и всеобъемлющему контролю выражалась в следующем. Преподаватель значительно чаще, чем в других группах, прибегал к тону приказа, делал резкие замечания. Авторитарный преподаватель определял не только общие цели деятельности и задание, но и указывал способы выполнения его. Задания и способы его выполнения давались ученикам поэтапно. Следует также заметить, что в социально-перцептивном плане и в плане межличностных установок ориентация на поэтапное разграничение деятельности и поэтапный же контроль свидетельствуют о недоверии преподавателя к самостоятельности и ответственности собственных учеников. Авторитарный преподаватель жестко пресекал всякое проявление инициативы, рассматривая ее

недопустимое самоуправство. Кроме того, оказалось, что авторитарный лидер оценивал успехи участников субъективно, адресуя упреки (похвалу) исполнителю как личности.

При авторитарном стиле исследователь отметил проявления враждебности во взаимоотношениях участников в сочетании с покорностью и даже заискиванием перед руководителем. Авторитарный стиль руководства был причиной повышения агрессии и жестоких шуток. Увеличение агрессии отмечалось и при переходе от авторитарного к попустительскому стилю

При демократическом стиле главной особенностью оказалось активное участие группы в обсуждении хода предстоящей работы и ее организации. В результате у участников развивалась уверенность в себе, и стимулировалось самоуправление, развивалась общительность, доброжелательность, проявлялось чувство сопереживания. При этом стиле в группе возросла общительность и доверительность взаимоотношений.

Судя по результатам эксперимента, наихудшим стилем оказался попустительский. При нем было выполнено меньше всего работы, да и качество ее оставляло желать лучшего. Дети не хотели заниматься работой, отмечали низкую удовлетворенность работой в группе попустительского стиля, хотя никакой ответственности за нее не несли, а работа скорее напоминала игру. Главная особенность попустительского стиля руководства заключалась в том, что педагог по сути дела самоустранился от ответственности за происходящее.

Наиболее эффективным оказался демократический стиль. Участники группы проявляли живой интерес к работе, позитивную внутреннюю мотивацию деятельности. Значительно повышалось качество и оригинальность выполнения заданий. Групповая сплоченность, чувство гордости общими успехами, взаимопомощь и дружелюбие во взаимоотношениях – все это у демократической группы развилось в очень высокой степени.

Более поздние исследования лишь подтвердили результаты

эксперимента Левина. Предпочтительность демократического стиля в педагогическом общении была доказана на разных возрастных группах, начиная от младших школьников и кончая старшеклассниками.

В.С. Мерлин проводил исследования влияния стиля на развитие личности учащихся. Он выявил, что индивидуальный стиль общения выступает как основное звено, опосредующее влияние на учащегося. Также выделил что компенсаторная функция индивидуального стиля общения повышает активность и продуктивность не только общения, но и той предметной деятельности, в которую оно включено. Исследование В.С. Мерлина выявило формирование индивидуального стиля благодаря положительному отношению к деятельности [21].

Исследования, проведённые М.И. Лисиной по влиянию стиля общения, выявило, что у детей складывается более высокий уровень общения при демократическом стиле. Вместе с тем оказалось, что у всех детей значительно повысились показатели познавательной активности: сосредоточенность детей, количество высказываний. В эксперименте обнаружились три различных пути влияния общения со взрослым на ориентировочно-исследовательскую деятельность ребенка, повышение эмоционального тонуса ребенка вследствие одобрений его взрослым. Создание у ребенка спокойного и бодрого эмоционального состояния снимает скованность и высвобождает естественную активность ребенка, а отчасти и повышает ее. Мы имеем здесь неспецифический активизирующий эффект общения. Однако его значение немаловажно и во всех других ситуациях, где присутствовал взрослый, а также и сверстник [45].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что стиль общения непосредственно влияет на такие характеристики ребенка, как уверенность в себе, общительность, доброжелательность, чувство сопереживания, которые, в свою очередь, во многом определяет результативность формирования КУУД.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности

Понятие стиля сегодня довольно широко употребляется для описания индивидуального своеобразия человека, его личности, деятельности, поведения.

Стиль деятельности в самом широком смысле слова - устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее существования. Он обуславливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, Е.А. Климов и др.).

По мнению Е.А. Климova, индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать разносторонне. В узком смысле - это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности», а в широком смысле - «индивидуально - своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности» [40]. Подчеркивается, что это «индивидуальное своеобразное наилучшее выполнение деятельности» (В.С. Мерлин). Стиль деятельности включает ее операциональный состав умения и навыки (В.Э. Чудновский), выявляя способности самого субъекта и обуславливаясь его индивидуально-психологическими и личностными особенностями. В.Д. Шадриков определяет стиль деятельности как способ деятельности, учитывающий индивидуальные качества субъекта и характеризующийся устойчивостью, обусловленный личностными качествами. Это также есть средство эффективного приспособления к объективным требованиям.

Все авторы сходятся во мнении, что стиль деятельности следует рассматривать как систему наиболее эффективных приемов и способов организации собственной работы отдельным человеком.

В отечественной педагогике и психологии накоплен значительный теоретический и экспериментальный материал по проблемам профессиональной деятельности педагогов через призму их стиля деятельности.

И.В. Долгополовой, кандидатом психологических наук, доцентом кафедры Пермского государственного университета г.Березники было проведено комплексное исследование особенностей стиля деятельности учителей начальных классов и их учащихся. В нем приняли участие 72 педагога и 226 школьников. В ходе данного исследования был разработан психодиагностический инструментарий, который позволяет оценить стиль деятельности учителя начальных классов и как показатель педагогического мастерства, и как фактор, влияющий на развитие коммуникативных универсальных учебных действий и индивидуальности детей [21].

Данная методика стала результатом разработки конструкта «стиль педагогической деятельности», который включил в себя 4 компонента (см. Схема №3).

Схема №3

Структура стиля педагогической деятельности



Реализация коммуникативных действий включает стремление избегать избирательности в контактах, угроз в их адрес при проявлении должной строгости и требовательности.

Действия, активизирующие интеллект учащихся, характеризуют умение педагога организовать интеллектуальную деятельность детей, что особенно важно в первые годы обучения в школе. При этом учитель умеет разнообразить формы и методы работы с учащимися, старается подбирать учебные задания, имеющие несколько вариантов решения, а также умеет наметить в ходе урока перспективу дальнейшего роста ученика и дать ему необходимые советы.

Третий и четвертый компоненты структуры стиля деятельности учителя - это, соответственно, организационные и самоорганизационные действия. Необходимость их выделения обусловлена важностью вопросов совершенствования педагогического процесса и формирования учебной деятельности. Организационная сторона стиля проявляется в стремлении учителя четко и лаконично формулировать вопросы к учащимся, в стимулировании их вдумчиво выслушивать ответы товарищей и задавать им вопросы и пр.

Что касается самоорганизации деятельности, то в начальной школе именно эффект самоорганизации в работе педагога приобретает особое значение, так как преподавание в младших классах является специфичным. Во-первых, учитель в одном лице преподает несколько предметов, устанавливая сложные планы действий. Во-вторых, самоорганизация деятельности педагога может отражаться в самоорганизации и организации деятельности учащихся, только начинающейся складываться в первые годы обучения в школе.

В результате данных исследований было выявлено, что у учителей, которые придерживаются стиля активизации интеллектуальной деятельности и используют авторитарный стиль общения, дети демонстрируют низкие показатели абстрактного мышления, имеют меньший объем знаний, при выполнении заданий чаще используют конкретно-ситуативные признаки, примитивно подходят к решению своих проблем. Напротив, у учителей, использующих демократический стиль общения и стиль самоорганизации,

учащиеся показывают более высокий уровень развития вербального интеллекта, умеют выделять частное из общего, владеют логическими и математическими операциями, легко усваивают новые знания более ответственны, целеустремленны, добросовестны, аккуратны.

Таким образом, еще раз подтверждается вывод о том, что стиль деятельности учителя оказывает огромное влияние не только на развитие КУУД, но и на развитие личности в целом.

Устойчивость к стрессу

Первой работой подобного рода было диссертационное исследование С.В. Субботина [61]. Многочисленные исследования педагогической деятельности свидетельствуют о том, что устойчивость к стрессу теснейшим образом связана с эмоциональной сферой и является одним из важнейших профессионально значимых качеств учителя (С.Г. Вергиловский, Б. Волков, Г.Ф. Заремба и другие).

По результатам исследования Б.А. Вяткина были выявлены различия индивидуально-психологических особенностей между двумя выборками учащихся. Получились следующие психологические портреты: ученики стрессоустойчивых учителей более доброжелательны, открыты, общительны, эмоционально стабильны, расслаблены, интровертированы; ученики стрессонеустойчивых учителей более замкнуты, холодны, эмоционально нестабильны, покорны, зависимы, напряжены, экстравертированы.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что устойчивость к стрессу является метаиндивидуальной характеристикой учителя и влияет на развитие коммуникативных универсальных учебных действий.

Конфликтность

В исследовании психологов по изучению личностной предрасположенности к конфликтному поведению, было обнаружено, что конфликтность является сложным, многоуровневым образованием. При этом отмечено, что структура интегральной индивидуальности неконфликтных учителей более гармонизирована и направлена в основном на

интраиндивидуальный уровень (внутренняя конфликтность), а структура интегральной индивидуальности конфликтных учителей преимущественно направлена на социальный уровень и олицетворяет собой поведенческую конфликтность. Изучение тех реальных изменений, которые происходят в личности учащихся, обучающихся у конфликтных и неконфликтных учителей, с помощью сопоставления данных, показало, что у учащихся, обучающихся у конфликтных учителей, более выражены такие качества, как тревожность, враждебность, конфликтность. Полученные данные свидетельствуют о реальности воплощенности конфликтности учителей в социальной действительности, о возможности отнесения конфликтности к метаиндивидуальным характеристикам учителя [51].

Обнаружены также различия в структуре личностных свойств в разных выборках учащихся. Выделившиеся значимые корреляционные связи в выборке учащихся конфликтных учителей позволяют характеризовать данную группу как обособленных, неуверенных в себе, несдержанных, тревожных, раздражительных, часто конфликтующих с родителями и учителями по поводу правил и норм поведения. Данная характеристика не способствует благоприятной тенденции личностного развития учащихся. В выборке учащихся, занимающихся у неконфликтных учителей обозначились значимые связи показателей «самоконтроль» и «интеллект» с другими личностными свойствами, что предполагает возможную конструктивную тенденцию личностного развития учащихся.

Таким образом, предположение о влиянии учителей с разным уровнем конфликтности на свойства и структуру личностных свойств учащихся получило экспериментальное подтверждение. Это позволяет считать конфликтность метаиндивидуальной характеристикой учителя. И сделать вывод о том, что у неконфликтных учителей есть большая вероятность сформировать у учащихся следующие умения:

- с уважением относиться к партнерам, быть внимательным к личности другого человека;

- адекватно реагировать на нужды других людей, например, оказывать помощь и поддержку партнерам в процессе достижения цели совместной деятельности;
- устанавливать доверительные отношения взаимопонимания, способность к эмпатии;
- успешно адаптироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- обеспечивать бесконфликтную совместную работу в коллективе, группе.

Перечисленные характеристики являются составляющими компонентами метапредметных компетенций - КУУД.

1.5. Роль родителей в формировании коммуникативных навыков

Семья как социально-психологическая целостность оказывает социализирующее воздействие на личность ребенка посредством эмоционального, нормативного и информационного влияния. Чем сплоченнее семья, тем эффективнее воздействие. Общение имеет самое прямое отношение к развитию будущей личности ребенка, потому что даже в своей примитивной форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими людьми и становится первым компонентом «целокупности» общественных взаимоотношений, которая и составляет сущность личности [43].

Далее мы рассмотрим особенности детско-родительских отношений, которые психологи объединяют в типы семейного воспитания.

Типы семейного воспитания

Стиль детско-родительского общения – результирующая сложной мотивационной динамики, отражающая индивидуальные стратегии разрешенных мотивационных конфликтов между родителями и детьми.

Значение семьи в воспитании ребенка во многом определяется теми отношениями, которые складываются между родителями и детьми.

По мнению А.Н. Харитонова, в глазах ребенка мать и отец выступают в нескольких ипостасях:

- как источник эмоционального тепла и поддержки, без которых ребенок чувствует себя незащищенным и беспомощным;
- как власть, директивная инстанция, распорядитель наказаний и поощрений;
- как образец, пример для подражания, воплощение мудрости и лучших человеческих качеств;
- как старший друг и советчик, которому можно доверить все [22].

Принятие той или иной роли родителями по отношению к детям определяет стиль воспитания. По мнению В.И. Гарбузова, существуют три типа неправильного воспитания: тип А – неприятие, эмоциональное отвержение, тип Б – гиперсоциализация, тип В – эгоцентрическое воспитание [14].

Родители влияют на своих детей посредством некоторых психологических механизмов:

- подкреплением, когда поощряется поведение, которое взрослые считают правильным, наказываются нарушения установленных в семье правил;
- идентификацией – ребенок подражает родителям, ориентируясь на их пример и стараясь стать таким же, как они;
- пониманием, когда родители чутко улавливают внутренний мир ребенка и стараются откликаться на все его проблемы, формируя тем самым его самосознание и коммуникативные качества.

Нарушенное родительское поведение часто приводит к формированию "невротической" личности, как указывает А.И. Захаров [14]. В тоже время принятие со стороны родителей, безусловная любовь, поддержка способствуют формированию уверенности в собственных силах, оптимистичности, стремлению к самореализации.

Е.Т. Соколова выделяет следующие стили воспитания детей:

1) Сотрудничество. В общении родителей и ребенка преобладают поддерживающие высказывания над отклоняющими. В общении присутствуют взаимоуступчивость, гибкость (смена позиций ведущего и ведомого). Взрослые побуждают ребенка к активности.

2) Изоляция. В семье не принимаются совместных решений. Ребенок изолируется и не собирается делиться своими впечатлениями и переживаниями с родителями.

3) Соперничество. Партнеры по общению противостоят друг другу, критикуют друг друга, реализуя потребности в самоутверждении и симбиотической привязанности.

4) Псевдосотрудничество. Партнеры проявляют эгоцентризм. Мотивация совместных решений не деловая, а игровая (эмоциональная). Псевдосотрудничество может протекать в двух вариантах: доминирование матери, когда мать отклоняет предложения ребенка, а он проявляет покорность, поддерживает ее и действует за спиной матери; доминирование ребенка, когда мать вступает в согласие с ребенком для обоснования его слабости и вследствие тревоги за него [28].

Наилучшие взаимоотношения в семье складываются при условии, что родители в процессе воспитания придерживаются стиля, направленного на реальное сотрудничество с ребенком. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию у детей самостоятельности, активности, инициативы, социальной ответственности. Родители должны объяснять мотивы своих требований и поощрять их обсуждение ребенком, власть использовать лишь при необходимости, в ребенке ценить как послушание, так и независимость, установленные правила внутрисемейной жизни твердо проводить в жизнь, прислушиваться к мнению ребенка, учитывать, что и родители могут быть не правы.

1.6. Постановка проблемы и задачи исследования

Проблема формирования коммуникативных навыков у младших школьников является достаточно острой и требует особого внимания. Это обусловлено незрелостью их эмоционально-волевой сферы, отставанием в формировании системы социальных отношений, возрастной идентификации, проблемами семейного воспитания. Ситуация современного школьного обучения требует от ребенка активного решения новых сложных коммуникативных задач: организации делового общения учеников друг с другом и с учителем по поводу изучаемого материала. Поэтому очень важно развивать у ребенка высокие формы общения с взрослыми и сверстниками, что составит предпосылку формирования нового типа взаимоотношения между учителем и учеником, между одноклассниками.

Необходимость изучения развития коммуникативных навыков диктуется следующими выводами:

1. В младшем школьном возрасте основными психологическими факторами, влияющими на развитие коммуникативных навыков являются учитель и родители.
2. В ПГПУ проводились исследования влияния метаиндивидуальных характеристик учителей начальной школы на развитие личности детей, но экспериментальных данных о том вкладе, который оказывает такая метаиндивидуальная характеристика на развитие именно коммуникативных навыков младших школьников обнаружено не было.
3. Развитие коммуникативных навыков человека в современном обществе становится чрезвычайно актуальной проблемой. Концепция компетенций (навыков) человека XXI века, ставшая своеобразным мейнстримом изменения содержания и технологий на всех уровнях образования, в основе своей системы имеет 4 основные компетенции (навыка): критическое мышление, креативное мышление, коммуникативные навыки и ИКТ компетенция. Анализ требований работодателей, а также требования развития Пермского края и в целом нашей страны по пути

выстраивания инновационной экономики, приводят нас к пониманию, что коммуникативные навыки становятся едва ли не самыми востребованными. На сегодняшний момент, в том числе благодаря принятию государственных стандартов образования нового поколения на всех уровнях образования, можно четко выстроить траекторию развития определенных навыков и компетенций, в том числе коммуникативных навыков. Постулат о больших результатах (успехах) при системном более раннем развитии применим абсолютно ко всем навыкам, в том числе и к коммуникативным. В то же время понимание механизма формирования и развития коммуникативных навыков у младших школьников должно стать своеобразной опорой дальнейшего изучения данной группы навыков человека XXI века.

4. Проблема развития коммуникативных навыков является одной из ключевых в психологии и педагогике. Она широко обсуждается в рамках отечественных и зарубежных психологических исследований. Изучение структуры коммуникативных навыков, факторов развития представляет большой интерес, как в теоретическом, так и в практическом плане, поскольку позволяет приблизиться к пониманию механизмов формирования личности.

По итогам главы можно сделать следующие выводы:

- 1) Младший школьный возраст - это период важнейших новообразований, которые возникают во всех сферах развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения. Смена деятельности способствует перестройке всех психических процессов: мышления, восприятия, памяти, воображения. Они становятся более произвольными, то есть управляемыми. Развивается активная речь, крепнет воля, происходит волевая регуляция всей жизни. Именно поэтому младший школьный возраст - это оптимальный период активного обучения социальному поведению, искусству общения между детьми и взрослыми, усвоение коммуникативных и речевых умений, способов различения

социальных ситуаций. В течение этого периода на качественно новом уровне реализуется потенциал развития ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

2) В связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта общего образования основной задачей образования становится формирование универсальных учебных действий. А в частности - коммуникативных. Коммуникативные УУД включают в себя сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и, тем самым, обеспечивают общую социальную компетентность. Далее под термином коммуникативные УУД мы будем подразумевать и коммуникативные навыки.

3) На развитие коммуникативных навыков в младших школьников оказывает влияние ряд факторов: учитель, родители, личность самого ребенка и сверстники. Фактор учитель оказывает наибольшее влияние, т.к. с появлением новой ведущей деятельности в этом возрасте — учебы, в жизни ребенка появляется новый референтный взрослый — учитель, влияние которого становится выше влияния родителей. Он способствует знакомству детей друг с другом, созданию атмосферы общей работы, сотрудничества, взаимопонимания. Именно учитель для младшего школьника является наиболее значимой личностью. Стиль его поведения, как правило, бессознательно присваивается детьми и становится своеобразной культурой учащихся класса.

4) Однако, эмпирических исследований по нашей проблеме развития коммуникативных навыков у младших школьников крайне мало. Это лишь единичные исследования (К. Левин, В.С. Мерлин, И.В. Долгополова). Все эти исследования направлены на решение проблемы, как стиль педагогического

общения влияет на развитие личности в целом. Но недостаточно исследований в рамках проблемы формирования именно коммуникативных навыков в младшем школьном возрасте.

5) Изучение факторов влияния на развитие коммуникативных УУД позволит сделать вывод о том, какое влияние оказывают учитель, родитель, сверстники и сам ребенок на коммуникативную составляющую, также позволит оценить «позитивные» и «негативные» аспекты этого фактора. Соответственно на базе полученных данных в перспективе можно разрабатывать коррекционные, развивающие программы практической помощи учителю для коррекции тех аспектов и факторов, которые оказывают наибольшее влияние на развития коммуникативных УУД, или наоборот, способствовать развитию тех сторон, характеристик которые оказывают благоприятный эффект на коммуникативные УУД. Данное исследование продолжает цикл исследований в Пермской психологической школе, посвященных изучению метаиндивидуальности учителя. Обогащает теоретическое пространство исследований метаиндивидуальности учителя.

Вышеперечисленные причины раскрывают важность и актуальность выбранной нами темы применительно к периоду младшего школьного возраста, а также дальнейших научных исследований развития коммуникативных навыков.

Цель исследования: изучить комплекс психологических факторов развития коммуникативных навыков младших школьников для понимания сущности развития коммуникативной культуры детей.

Объект исследования: коммуникативные навыки детей в период младшего школьного возраста.

Предмет исследования: комплекс психологических факторов, влияющих на развитие коммуникативных навыков у младших школьников.

Исходя из проблемы, цели и предмета исследования выдвинуты следующие **гипотезы:**

1. Уровень развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника находит взаимосвязи с личностными характеристиками и с самооценкой.

2. Уровень развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника связаны с детско-родительскими отношениями.

3. Метаиндивидуальные характеристики учителя влияют на развитие коммуникативных навыков и общительности младших школьников.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности связей коммуникативных навыков, общительности младших школьников, личностной сферы и самооценки.

2. Исследовать особенности формирования коммуникативных навыков в детско-родительских отношениях.

3. Исследовать влияние метаиндивидуальных характеристик учителя на развитие коммуникативных навыков.

ГЛАВА II

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКИ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Организация исследования

Процедура эмпирического исследования включала следующие основные этапы:

1. Подбор методик изучения коммуникативных УУД и особенностей детско-родительских отношений, а также личностных особенностей детей младшего школьного возраста.
2. Заполнение респондентами батареи диагностических методик на определение уровня сформированности коммуникативных УУД и личностных характеристик.
3. Статистическая обработка и интерпретация полученных данных.

2.2. Характеристика выборки

Исследование проводилось на базе одной из школ г. Перми в период с апреля 2016 по сентябрь 2016 года. Нами были обследованы обучающиеся 3 «А» (29 человек) и 3 «Б» (28 человек) классов, а также их родители (57 человек) и педагоги (2 человека), всего 116 человек.

2.3. Математико-статистический аппарат исследования

Результаты исследования обрабатывались методами математической статистики, посредством пакета прикладных программ статистической обработки данных Statistica 10.0.

Обработка результатов экспериментальных данных осуществлялась с использованием

- корреляционного анализа Пирсона;
- Т-критерия Стьюдента для независимых групп.

2.4. Методики исследования

В работе использовались следующие психодиагностические методики:

1. Для диагностики особенностей зависимости в отношениях с родителями использовался **«Опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина**. Данная методика направлена на диагностику типов родительского отношения. Авторы теста выделяют 5 типов отношения родителя к своему ребенку: принятие – отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, маленький неудачник.

Шкала «Принятие – отвержение»: высокий уровень выраженности (от 24 до 33 баллов) – взрослый принимает ребенка таким, какой он есть, уважает и признает его особенности, одобряет его интересы и поддерживает планы. Подобное отношение наиболее всего способствует благоприятному развитию ребенка. Средний уровень (от 9 до 23 баллов) – в ряде ситуаций взрослый принимает особенности ребенка, учитывает его интересы, но в некоторых случаях подобного не происходит. Низкий уровень (от 0 до 8 баллов) – взрослый испытывает к ребенку в основном отрицательные чувства, считает ребенка неспособным, не верит в его будущее. Это наиболее неблагоприятное отношение к ребенку, формирующее у него чувство отверженности, одиночества и ненужности.

Шкала «Кооперация»: высокий уровень выраженности (7 – 8 баллов) – взрослый проявляет искренний интерес к увлечениям ребенка, высоко оценивает его способности, поощряет самостоятельность и инициативу ребенка, старается быть с ним на равных. Благодаря этому отношению, у ребенка формируются такие качества, как самостоятельность, инициативность, умение принимать мнение другого человека. Средний уровень (3 – 6 баллов) – в зависимости от ситуации, поведение взрослого человека может быть разным. В одном случае, ребенок воспринимается как равный, в другом случае – мнение ребенка не учитывается. Низкий уровень (1 – 2 балла) – взрослый не учитывает интересы и мнение ребенка, воспринимает его как несамостоятельного, маленького, неспособного. В этом

случае у ребенка формируется представление о собственной беспомощности, несостоятельности.

Шкала «Симбиоз»: высокий уровень выраженности (6 – 7 баллов) – взрослый не устанавливает дистанцию между собой и ребенком, старается быть ближе к нему, ограждать его от неприятностей. Подобные отношения могут сформировать у ребенка инфантильность, он «застрянет» в детстве. Средний уровень (3 – 5 баллов) – наиболее приемлемый. Взрослый находится рядом с ребенком, поддерживает его, но не препятствует его развитию. Низкий уровень (1 – 2 балла) – взрослый отгораживается от ребенка, мало заботится о нем, что формирует у ребенка чувство ненужности, заброшенности.

Шкала «Авторитарная гиперсоциализация»: высокий уровень выраженности (6 – 7 баллов) – взрослый заставляет ребенка безоговорочно слушаться, задает ребенку строгие дисциплинарные рамки, навязывает ребенку свое мнение. Средний уровень (3 – 5 баллов) – наиболее благоприятный для развития ребенка, когда взрослый осуществляя частичный контроль за ребенком, дает ему возможность принимать решения самостоятельно. Низкий уровень (1 – 2 балла) – контроль за действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует.

Шкала «Маленький неудачник»: высокий уровень (7 – 8 баллов) – интересы, увлечения и чувства ребенка кажутся взрослому человеку несерьезными. Ребенок воспринимается как маленький, несмышленный, неспособный к достижениям. Средний уровень (3 – 6 баллов) – отношение ситуативное, в одном случае ребенок воспринимается, как слишком маленький, неспособный, в другом случае – как успешный. Низкий уровень (1 – 2 балла) – неудачи ребенка воспринимаются как случайные. Взрослый верит в успех ребенка и в его достижения.

2. Для диагностики личностных особенностей использовался опросник **«Многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла»**. Опросник состоит из 105 вопросов с вариантами ответа (а, б, с). Испытуемым

необходимо ответить на каждый вопрос, выбрав один, из представленных ответов. Выбранные ответы заносятся в специальный бланк. Полученные результаты обрабатываются в соответствии с ключом. При интерпретации уделяется внимание в первую очередь «пикам» профиля, т. е. наиболее низким и наиболее высоким значениям факторов в профиле, в особенности тем показателям, которые в «отрицательном» полюсе находятся в границах от 1 до 3 стенов, а в «положительном» — от 8 до 10 стенов.

При интерпретации полученных результатов целесообразно использовать не только выраженность отдельных факторов, но и их сочетаний, образующих симптомокомплексы коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств. При этом следует учитывать не только полюсные значения факторов, но и средние, которые довольно часто встречаются в практике работы психолога.

Группу коммуникативных свойств образуют следующие факторы:

- А – общительность.
- Н – смелость.
- Е – доминантность.
- L – подозрительность.
- N – дипломатичность.
- Q2 – самостоятельность.

В группу интеллектуальных свойств входят следующие факторы:

- В – интеллектуальность.
- М – мечтательность.
- N – дипломатичность.
- Q1 - восприимчивость к новому.

В группе эмоциональных свойств объединяются следующие факторы:

- С – эмоциональная устойчивость.
- F – беспечность.
- Н – смелость в социальных контактах.
- I – эмоциональная чувствительность.
- О – тревожность.
- Q4 – напряженность.

В группу регуляторных свойств личности входят следующие факторы:

- Q3 – самодисциплина
- G – моральная нормативность

Бланк с вопросами представлен в Приложении 2.

1. Фактор А. Высокая оценка характеризует ребенка как эмоционально-теплого, общительного, веселого. Ребенок с низкой оценкой по этому фактору отличается недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в его поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. Дети с высокими оценками по фактору а лучше приспособлены социально, девочки в среднем имеют более высокие показатели по сравнению с мальчиками.

2. Фактор В. Высокие оценки по данному фактору отражают хороший уровень развития вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний. Ребенок с низкими оценками выполняет предложенные задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходит к решению своих проблем. У этих детей часто отмечается плохое внимание, утомляемость. По этому фактору прослеживаются четкие различия между успевающими и неуспевающими школьниками, дети старшей возрастной группы имеют более высокие оценки.

3. Фактор С. Высокие значения фактора с отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Низкие значения регистрируются у детей, которые остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. На отрицательном полюсе группируются дети и с неблагополучием в учебной деятельности.

4. Фактор D. Дети с высокой оценкой по этому фактору обнаруживают повышенную возбудимость или сверхреактивность на слабые

провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания. Низкая оценка по этому фактору трактуется как эмоциональная уравновешенность, сдержанность. Мальчики имеют в среднем более высокие значения по сравнению с девочками.

5. Фактор Е. Высокие оценки регистрируются у тех, кто имеет выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, т.к. многим формам социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. У детей проявление этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости». При низких оценках ребенок демонстрирует зависимость от взрослых и других детей, легко им подчиняется. Значение этого фактора достоверно выше у школьников старшей возрастной группы.

6. Фактор F. Дети, имеющие высокую оценку по этому фактору, отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм. Значения фактора F не меняются в рассматриваемом возрастном диапазоне и отражают половые различия: мальчики по сравнению с девочками показывают более высокие оценки.

7. Фактор G. Эта шкала отражает то, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Низкие качества имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. У них отмечается непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации. На положительном полюсе концентрируются школьники с

высоким чувством ответственности, целеустремленные, добросовестные, аккуратные. Более высокие значения по этому фактору у детей младшей группы, девочки превосходят мальчиков.

8. Фактор Н. Этот фактор у детей отражает особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми (родителями и учителями). Ребенок с высоким значением по фактору Н непринужден и смел в общении, легко вступает в контакт с взрослыми, дети с низким значением фактора проявляют застенчивость и робость.

9. Фактор I. Положительный полюс отражает эмоциональную сензитивность, богатое воображение, эстетические наклонности, «женственную» мягкость и зависимость, отрицательный – реалистический подход в решении ситуации, практицизм, мужественную независимость. Наблюдения показывают, что ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягкий, сентиментальный, доверчивый, нуждающийся в поддержке, в большой степени подверженный влияниям внешней среды. У девочек значения достоверно выше, чем у мальчиков.

10. Фактор О. Ребенок, имеющий высокую оценку по данному фактору, полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение, в то время как ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается. Рассматриваемое свойство личности является основой возникновения невротичности. Высокий балл может быть показателем тревоги или депрессии в зависимости от ситуации.

11. Фактор Q3. Высокое индивидуальное Q3 может быть расценено как лучшая социальная приспособленность, более успешное овладение требованиями окружающей жизни. Низкий Q3 выделяет того, кто не умеет контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организован.

12. Фактор Q4. Ребенок с высоким значением этого фактора отличается избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. В его поведении преобладает нервное напряжение. Нередко

высокий Q4 отмечается у школьников с низкой успеваемостью, имеющих достаточно хорошие интеллектуальные способности. Ребенок с низкой оценкой спокоен и невозмутим.

3. Для выявления уровня самооценки использовалась методика «Лесенка» В.Г. Щур. Данная методика разработана В.Г. Щур и предназначена для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

Цель исследования: определить особенности самооценки ребенка, как общего отношения к себе. Материал и оборудование: нарисованная лесенка, фигурка человечка из картона, протокол, ручка.

Методика проводится индивидуально. Процедура исследования представляет собой беседу с ребенком с использованием определенной шкалы оценок, на которой он сам помещает себя и сказочного героя.

Сказочный герой является вспомогательным звеном, возможностью убедиться, что ребенок понимает инструкцию, что от него хотят, а также может объяснить, что такое хорошо и что такое плохо. Но эти данные можно использовать и для отдельного исследования о том, кто сейчас является для детей образцом положительного или отрицательного поведения.

Ребенку показывают рисунок лестницы, состоящий из семи ступенек. Посередине нужно расположить фигурку ребенка— мальчика или девочки, (в зависимости от пола тестируемого ребенка) которую можно двигать по лесенке.

При анализе полученных данных исходите, из следующего:

Ступенька 8, 9,10 – завышенная самооценка.

Она чаще всего характерна для первоклассников и является для них возрастной нормой. В беседе дети объясняют свой выбор так: «Я поставлю себя на первую ступеньку, потому что она высокая», «Я самый лучший», «Я себя очень люблю», «Тут стоят самые хорошие ребята, и я тоже хочу быть с ними». Нередко бывает так, что ребенок не может объяснить свой выбор,

молчит, улыбается или напряженно думает. Это связано со слабо развитой рефлексией (способностью анализировать свою деятельность и соотносить мнения, переживания и действия с мнениями и оценками окружающих).

Ступеньки 5, 6, 7 – адекватная самооценка.

У ребенка сформировано положительное отношение к себе, он умеет оценивать себя и свою деятельность: «Я хороший, потому что я помогаю маме», «Я хороший, потому что учусь на одни пятерки, книжки люблю читать», «Я друзьям помогаю, хорошо с ними играю», – и т.д. Это нормальный вариант развития самооценки.

Ступенька 4, 3 – заниженная самооценка.

Дети, ставящие себя на четвертую ступеньку, имеют несколько заниженную самооценку. Как правило, это связано с определенной психологической проблемой ученика. В беседе ребенок может о ней рассказать. Например: «Я и ни хороший и ни плохой, потому что я бываю добрым (когда помогаю папе), бываю злым (когда на братика своего кричу)». Здесь налицо проблемы во взаимоотношениях в семье. «Я ни хорошая и ни плохая, потому что пишу плохо буквы, а мама и учительница меня ругают за это». В данном случае разрушены ситуация успеха и положительное отношение школьницы, по меньшей мере к урокам письма; нарушены межличностные отношения со значимыми взрослыми».

Ступеньки 2 – низкая самооценка

Младших школьников с низкой самооценкой в классе около 8–10%. Иногда у ребенка ситуативно занижается самооценка. На момент опроса что-то могло произойти: ссора с товарищем, плохая отметка, неудачно наклеенный домик на уроке труда и т.д. И в беседе ученик расскажет об этом. Например: «Я плохой, потому что подрался с Сережей на перемене», «Я плохая, потому что написала диктант на три», – и т.д. В таких случаях, как правило, через день-другой Вы получите от ребенка другой ответ (с положительной самооценкой).

Ступенька 1 – резко заниженная самооценка

Ребенок, который выбирает самую нижнюю ступеньку, находится в ситуации школьной дезадаптации, личностного и эмоционального неблагополучия. Чтобы отнести себя к «самым плохим ребятам», нужен комплекс негативных, постоянно влияющих на школьника факторов. К несчастью, школа нередко становится одним из таких факторов.

4. Для диагностики уровня сформированности коммуникативных УУД использовался **Метапредметный конкурс-исследование «Эму-эрудит»**.

Цель: исследовать сформированность метапредметных результатов образования. Участники: обучающиеся 1-4 классов (без предварительного отбора). Содержание конкурса: «ЭМУ-Эрудит» состоит из четырёх раундов, направленных на исследование разных групп метапредметных результатов образования. Задания всех раундов не привязаны к учебным предметам.

- Быстрый раунд. Содержит 30 заданий игрового развивающего характера на проверку познавательных и коммуникативных УУД.

- Умный раунд. Содержит 9 заданий, направленных на решение проблем. Обучающемуся предлагается несколько проблемных ситуаций разной сложности. Участник должен справиться с ними, выбрав подходящий способ решения.

- Ловкий раунд. Содержит 12 (1-2 классы) или 15 (3-4 классы) заданий на проверку регулятивных УУД. В тесте собраны компетентностно-ориентированные задания разной трудности.

- Смелый раунд. Содержит 3 источника информации и 18 заданий, которые направлены на проверку читательской грамотности (навыки осознанного чтения, программа «Чтение и работа с текстом»). Участник должен изучить текст, рисунок или диаграмму и ответить на предложенные вопросы.

По результатам данного конкурса были получены данные в процентном соотношении. Уровень сформированности коммуникативных УУД выражался от 0% до 100%. 0% - коммуникативные УУД не сформированы, 100% - коммуникативные УУД сформированы.

Глава III

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1. Анализ взаимосвязей параметров коммуникативных навыков и личностных характеристик

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязей показателей уровня развития коммуникативных навыков и общительности с личностными характеристиками и с самооценкой была использована процедура корреляционного анализа.

Краткое изложение корреляционных взаимосвязей по методике «Многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла», и Метапредметного конкурса-исследования «Эму-эрудит» представлено в Таблице №3.

Таблица №3

Значимые взаимосвязи показателей коммуникативных навыков и личностных характеристик

	Общительность (самооценка)	Коммуникативные навыки (внешняя оценка)
В (вербальный интеллект)	0,280*	0,107
С (уверенность в себе)	0,359*	0,121
D (возбудимость)	-0,194	0,231
Е (склонность к самоутверждению)	0,005	0,323*
F (склонность к риску)	0,360*	0,262*
G (ответственность)	0,312*	0,053
Н (социальная смелость)	0,457**	0,407**
I (чувствительность)	0,021	0,099
О (тревожность)	-0,452**	0,044
Q3 (самоконтроль)	0,301*	0,220
Q4 (нервное напряжение)	-0,493**	0,124

Уровень самооценки	0,029	-0,026
--------------------	-------	--------

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Были обнаружены статистически значимые взаимосвязи между показателями уровня развития коммуникативных навыков, общительности и личностными характеристиками. «Общительность»- «Вербальный интеллект» ($r=0,28$); «Общительность» - «уверенность в себе» ($r = 0,359$); «Общительность» - «Склонность к риску» ($r=0,36$); «Общительность» - «Ответственность» ($r=0,31$), «Общительность» - «Социальная смелость» ($r=0,45$), «Общительность» - «Самоконтроль» ($r = 0,30$), «Общительность» - «Тревожность» ($r = - 0,45$), «Общительность» - «Нервное напряжение» ($r = - 0,49$), «Коммуникативные навыки» - «Склонность к самоутверждению» ($r = 0,32$), «Коммуникативные навыки» - «Склонность к риску» ($r = 0,26$), «Коммуникативные навыки» - «Социальная смелость» ($r = 0,40$).

Итак, начнем с описания особенностей взаимосвязей первого параметра нашей методики, а именно, общительности, у которой обнаруживается большинство взаимосвязей, что, вероятно, означает, что общительность имеет особый механизм формирования и взаимосвязана со многими личностными характеристиками.

Высокий показатель общительности характеризует ребенка как эмоционально-теплого, веселого, умеющего строить диалог, идти на контакт. Дети с высокими оценками по этому фактору лучше приспособлены к социальной жизни, легко идут на контакт, доверчивы к людям, умеют находить компромиссы.

Что касается взаимосвязи общительности и вербального интеллекта, то она представляется нам достаточно логичной, главным содержанием первого фактора на другом полюсе которого лежит замкнутость, является способность находить общие темы для разговора, идти на контакт. Что явно способствует развитию вербального интеллекта. С помощью данного вида интеллекта личность всегда имеет возможность общаться с другими людьми. Участие в дискуссиях и диспутах на различные темы помогает

сосредоточиться на сути вопроса, определиться с собственными ценностями, узнать от оппонентов для себя что – то важное и ценное. Вербальный интеллект необходим для приобретения базовых знаний о мире, для того, чтобы личность имела возможность накапливать необходимый опыт для своего становления. Общение с успешными людьми, которые смогли выйти на новый уровень жизни, достичь состояния полной независимости, положительным образом сказывается на мировоззрении личности, умении принять и обдумать информацию. Эти данные подтверждаются исследованием Д. Векслера. Согласно его исследованию, вербальный интеллект связан с уровнем учебной успеваемости, что напрямую влияет на самооценку ребенка и его популярность в классе, что также обусловлено психологическими особенностями возраста.

Вероятно, люди с более высоким уровнем общительности обладают более высокой степенью уверенности в себе. Общительность тесно связана с успешностью ребенка в учебной деятельности, социальных контактах. Ребенок добивается успешных результатов через умение правильно построить свое высказывание, как письменное, так и устное, через умение взаимодействовать с учителем и сверстниками, умение доказывать свою точку зрения, умения задавать вопросы, решать текущие задачи и умение поддерживать беседу. Л.А.Журавлевой было установлено, что неуверенность в себе, переживание состояния волнения и напряжения в процессе общения с людьми, порождает неуверенности при создании новых контактов, нежелание общаться.

Также мы наблюдаем, взаимосвязь показателя общительности со склонностью к риску. Можно предположить, что направленность на общение и поддержание широкого круга знакомств, активный образ жизни и любовь к переменам, позволяет ребенку ощущать в себе способность совершать рискованные поступки, быть смелее, идти на риск как во время учебной деятельности, так и в социальной жизни, например: брать на себя ответственность за результат команды, выступать перед большой аудиторией,

участвовать в проведении различных мероприятий, и благодаря этому ребенок становится более популярным, уверенней общается со взрослыми, без страха вступает в новые дружеские контакты.

Фактор общительности также влияет на социальную смелость. Смелые, предприимчивые, активные дети, имеют эмоциональные интересы, готовность к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в незнакомых обстоятельствах, способны принимать самостоятельные, неординарные решения, склонность к проявлению лидерских качеств, что очень ценится как со стороны учителя, так и со стороны родителей и сверстников.

Взаимосвязь показателя общительности и ответственности может быть обусловлена тем, что ребенок, который воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми, отмечается положительным отношением к нему учителя, сверстников и родителей, что в свою очередь влияет на продуктивное коммуникативное взаимодействие обеих сторон. Ребенок с хорошим поведением пользуется успехом в классе, многие дети хотят с ним дружить, сидеть в паре, выполнять вместе групповой проект. Одноклассники уверены, что такой ребенок их не подведет в самый последний момент.

Кроме того, показатель общительность напрямую связан с самоконтролем. Вероятно, большое количество социальных контактов, и дружеских связей, позволяет ребенку вырабатывать в себе такие качества как, целенаправленность, сильная воля, умение контролировать свои эмоции и поведение, а также общительные дети склонны к организаторской деятельности и добиваются успеха в тех сферах деятельности, где требуются объективность, решительность, уравновешенность.

Также мы обнаружили отрицательные корреляции уровня общительности и тревожность. Что говорит о том, что чем более общителен ребенок, тем меньше он проявляет беспокойство, озабоченность, ранимость, страх, неуверенность в себе, чувствительность к одобрению окружающих, чувство вины и недовольство собой.

Логична и отрицательная корреляция общительности и нервного напряжения. Это можно объяснить тем, что общительному ребенку, у которого много друзей, положительные коммуникативные связи со взрослыми не о чем беспокоиться, такой ребенок спокоен и невозмутим.

Наличие такого большого количества корреляций уровня общительности и личностных характеристик, может быть объяснено следующими причинами:

1) Для диагностики личностных особенностей использовался опросник «Многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла», на основании данного факта мы можем предположить, что внутри самой методики уже заложены корреляционные связи.

2) Уровень сформированности общительности определялся самими испытуемыми. Что может свидетельствовать о том, что дети, отвечая на вопросы методики, могли отразить свои собственные представления об общительном человеке.

Далее, перейдем к особенностям взаимосвязей коммуникативных навыков, уровень развития которых определялся внешней независимой оценкой. Ребенок, у которого высокий уровень развития коммуникативных навыков характеризуется следующими показателями: умеет устанавливать контакты и связи с различными людьми (в том числе и со взрослыми), умеет вести конструктивный диалог в любой ситуации, причем как в устной, так и в письменной форме, умеет поддерживать разговор, обладает умением договариваться и доказывать свою точку зрения, а также обладает чувством эмпатии (понимании эмоций другого человека).

Показатель КУ (коммуникативных навыков) находит положительную взаимосвязь со склонностью к самоутверждению. Вероятнее всего это можно объяснить тем, что дети имеют выраженную склонность к самоутверждению, отличается стремлением к лидерству и доминированию, и у таких детей проявление этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости». Что в некоторой степени характеризует общительного ребенка.

Не нашли подтверждение корреляционные связи с такими личностными характеристиками как, чувствительность, возбудимость и уровень самооценки. Что говорит о том, что эти личностные характеристики не влияют на развитие коммуникативных навыков.

Сравнивая две шкалы «Общительность» и «Коммуникативные навыки», следует учесть тот факт, что показатель уровня общительности определялся восприятием самого ребенка (самооценка), внутренние ощущения могут быть ошибочны, так как самооценка любой деятельности ребенка в этом возрасте может быть неадекватной. Показатели личностных характеристик «Склонность к риску» и «Социальная смелость» нашли взаимосвязи и с показателями общительностью и с показателями коммуникативных навыков, это говорит о том, что именно эти личностные характеристики оказывают наибольшее влияние на развитие коммуникативных навыков.

Подводя итоги, следует отметить, что общительность и коммуникативные навыки находят свои особые взаимосвязи, с личностными характеристиками младших школьников. Таким образом, наша первая гипотеза нашла свое эмпирическое подтверждение, о чем свидетельствуют эмпирические факты.

3.2. Анализ взаимосвязей параметров коммуникативных навыков и общительности с детско-родительскими отношениями

Для проверки гипотезы о наличии взаимосвязей показателей коммуникативных навыков, общительности и параметрами детско-родительских отношений была использована процедура корреляционного анализа.

Краткое изложение корреляционных взаимосвязей по методике «Многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла» (общительность), Метапредметного конкурса-исследования «Эму-эрудит» (коммуникативные навыки) и «Опросника родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина представлено в Таблице №4.

Значимые взаимосвязи по показателям коммуникативных навыков, общительности и родительского отношения

	Общительность	Коммуникативные навыки
Принятие-отвержение	0,028	0,005
Образ социальной желательности поведения	-0,159	-0,073
Симбиоз	-0,164	0,168
Авторитарная гиперсоциализация	-0,162	0,153
«Маленький неудачник»	-0,313*	0,095

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$

Как мы видим из таблицы, анализ показал отрицательную корреляционную связь показателей уровня общительности и шкалы «Маленький неудачник» ($r = -0,313^*$). Других взаимосвязей обнаружено не было. Мы можем объяснить это тем, что стиль родительского взаимоотношения «Маленький неудачник» имеет особое, наиболее сильное влияние на общительность ребенка. Для начала охарактеризуем данный стиль взаимодействия.

«Маленький неудачник» отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении данного родителя имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность. Родитель видит ребенка младшим по сравнению с реальным возрастом. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка кажутся родителю детскими, несерьезными. Ребенок представляется неприспособленным, не успешным, открытым для дурных влияний. Родитель не доверяет своему ребенку, досадует на его неуспешность и неумелость. В связи с этим родитель старается оградить ребенка от трудностей жизни и строго контролировать его действия.

Так как показатель этой шкалы получил отрицательную корреляционную связь с общительностью, это говорит о том, что у тех родителей, которые придерживаются типа воспитания «Маленький неудачник», дети отличаются низким показателем уровня общительности. Другими словами, если в семье ребенку не поручают ответственных дел, не позволяют самостоятельно делать выбор, не позволяют высказывать свою точку зрения, так как она не имеет значения, дети, воспитывающиеся в таких семьях не обладают социальной смелостью, им трудно входить в контакт не только со взрослыми, но и со сверстниками, по мнению психологов ребенок переносит модель взаимодействия из семьи в социум. Такие дети испытывают чувство неуверенности, не умеют отвечать за свои поступки, и не понимают последствий, за совершенные ими действия или сказанные слова в адрес другого человека. Как показывает практика, в коллективе такой ребенок не находит поддержки со стороны сверстников, с ним не хотят дружить, делать групповые проекты, работать в паре.

Подобный стиль взаимодействия оказывает негативное влияние не только на межличностное общение, но и на умение строить устные и письменные высказывания, объяснять свою точку зрения, отвечать на открытые вопросы. В связи с тем, что родители подавляют любую инициативу, инфантилизируют ребенка и обесценивают его деятельность, ребенок начинает надеяться на «помощь» родителей и ждет этой «помощи» со стороны общества. Но общество, в свою очередь, требует от ребенка здоровой, нормальной реакции и адекватного поведения. Такое разностороннее отношение приводит к тому, что такие дети замыкаются в себе, не умеют и не желают выступать на публике, не контактируют с одноклассниками, а все учебные вопросы решают родители и учитель.

Э. Эриксон подчеркивает, что в отношениях между родителями и ребенком совмещается чувственная забота о нуждах ребенка с чувством полного личного доверия к нему. С одной стороны, родители должны

оберегать ребенка от окружающих его опасностей, с другой - предоставлять ему определенную степень свободы, а ребенок устанавливает необходимый баланс между требованиями родителей и своей инициативой.

Далее мы выдвинем предположения, почему показатели других стилей взаимоотношения не нашли взаимосвязи с показателями общительности.

1) В выборке испытуемых оказались семьи, где нет ярко выраженного стиля взаимоотношения в семье, но определенная группа родителей имеет склонность к стилю взаимоотношения «Маленький неудачник».

2) Типы взаимоотношения «Принятие-отвержение», «Образ социальной желательности поведения», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация» оказывают незначительное влияние на общительность ребенка.

3) Существуют факторы, которые оказывают наибольшее влияние и нейтрализуют вышеперечисленные типы детско-родительских взаимоотношений. Возможно, одним из таких факторов является учитель.

3.3. Анализ значимых различий в личностных характеристиках у младших школьников, обучающихся у разных учителей

Для проверки гипотезы о влиянии метаиндивидуальных характеристик учителя на развитие коммуникативных навыков и общительности младших школьников был использован t-критерий Стьюдента для независимых выборок.

Таблица №5

Значимые различия в личностных характеристиках в классах с учителями с разными стилями педагогического взаимодействия

(N1=29, N2=28)

	Учитель с преобладанием демократического стиля (n=29)	Учитель с преобладанием авторитарного стиля (n=28)	t-value	p
Коммуникативные навыки	0,77	0,61	4,26	0,001
A (общительность)	5,59	5,52	0,11	0,91
B (вербальный интеллект)	3,14	2,92	0,64	0,53
C (уверенность в себе)	4,62	5,08	-0,74	0,46
D (возбудимость)	5,21	4,16	1,63	0,11
E (склонность к самоутверждению)	4,86	4,80	0,11	0,91
F (склонность к риску)	5,45	5,32	0,21	0,84
G (ответственность)	5,21	4,32	1,88	0,06
H (социальная смелость)	5,66	4,72	1,52	0,13
I (чувствительность)	5,90	5,36	1,03	0,31
O (тревожность)	5,86	5,12	1,33	0,19
Q3 (самоконтроль)	4,79	3,84	1,84	0,06
Q4 (нервное напряжение)	6,28	5,40	1,66	0,10
Уровень самооценки	6,45	7,92	-3,05	0,001
Принятие-отвержение	10,28	9,68	1,24	0,22
Образ социальной желательности поведения	7,03	7,16	-0,38	0,71
Симбиоз	2,66	3,72	-2,35	0,02
Авторитарная гиперсоциализация	3,52	4,48	-1,86	0,07
«Маленький неудачник»	1,86	3,00	-3,37	0,001

Примечание: *-p ≤ 0.05; **-p ≤ 0.01; ***-p ≤ 0.001

По результатам Т-критерия Стьюдента между классом с учителем придерживающимся демократического стиля и классом с учителем придерживающимся авторитарного стиля, существуют значимые различия по следующим показателям: «Коммуникативные навыки» (t=4,26; p < 0,00), «Ответственность» (t=1,88; p < 0,06), «Самоконтроль» (t= 1,84; p < 0,06).

Таким образом, в классе с учителем придерживающимся демократического стиля, более выражены такие личностные факторы, как

ответственность и самоконтроль, содержанием первого является волевая регуляция поведения, ответственность и добросовестность, такой ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми, содержанием второго является социальная приспособленность, более успешное овладение требованиями окружающей жизни, такие дети склонны к организаторской деятельности. Что вероятно способствует развитию коммуникативных навыков, как мы видим из Таблицы №5 этот показатель намного выше в классе с демократическим стилем взаимодействия. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что учитель, который прислушивается к мнению своих подопечных, учитывает их интересы, желания и особенности, тактично решает разногласия, своим стилем взаимоотношения оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных навыков. Учитель своим примером начиная с первой ступени обучения (1 класс), показывает положительную модель взаимодействия. Ненавязчиво, через учебно-воспитательную деятельность у детей формируется определенный стиль взаимодействия с одноклассниками, взрослыми. Дети учатся работать в группах, не подавляя активность и инициативу своих товарищей, а наоборот, уважительно относятся к их мнению, учатся слушать и слышать окружающих.

Также были выявлены значимые различия по параметру «Самооценка» ($t = -3,05; p < 0,001$), «Симбиоз» ($t = -2,35, p < 0,02$) «Маленький неудачник» ($t = -3,37; p < 0,001$).

По результатам исследования выяснилось, что в классе, где преобладает авторитарный стиль, у детей более высокий уровень самооценки, чем в классе с демократическим стилем. Это можно объяснить тем, что развитие самооценки у детей, по мнению П.Т. Чаматы, проходит в два этапа: на первом дети, оценивая себя, ограничиваются главным образом оценкой своих действий и поступков, а на втором в сферу самооценки включаются внутренние состояния и моральные качества личности.

Формирование второго, высшего этапа самооценки начинается в подростковом возрасте и продолжается в течение всей жизни человека по мере накопления социального опыта и дальнейшего умственного развития [21]. Это говорит о том, что в младшем школьном возрасте самооценка ребенка является ситуативной, непостоянной и строится на основе конкретных событий или явлений.

Возможно предположить, что высокий показатель уровня самооценки в классе с авторитарным стилем объясняется, тем что самой главной особенностью самооценки младшего школьника является ее высокий уровень. Данная особенность - это возрастная норма для данного периода развития личности. Мы можем высказать предположение о том, что в классе с демократическим стилем самооценка более адекватная и приближена к норме.

Анализируя детско-родительские отношения, мы наблюдаем, что в классе с авторитарным стилем педагогического общения родительский стиль взаимодействия в семье также оказывает немалое влияние. Например, шкала «Симбиоз» характеризуется тем, что взрослый не устанавливает дистанцию между собой и ребенком, старается быть ближе к нему, ограждать его от неприятностей. Подобные отношения могут сформировать у ребенка инфантильность, он «застрянет» в детстве. Если данный стиль взаимоотношения в семье поддерживается авторитарным учителем, который в свою очередь ожидает от воспитанника только послушания, то в таком случае ребенок становится менее инициативным, менее самостоятельным, он надеется на взрослого и учится общаться с одноклассниками принимая модель поведения взрослых, а именно не доверяет товарищем, ждет указаний «сверху», не умеет договариваться и находит компромиссы.

Также явно выделяются различия двух классов по шкале «Маленький неудачник». Мы можем прийти к выводу о том, что в классе с авторитарным стилем общения также преобладает стиль детско-родительских отношений

который характеризуется контролем действий со стороны родителей, что еще больше подавляет психику ребенка.

Итак, для детей, обучающихся у учителя придерживающегося демократического стиля общения, более высокий уровень показателей коммуникативных навыков, ответственности и самоконтроля, но ниже уровень самооценки, уровень по шкале детско-родительских отношений «Симбиоз» и «Маленький неудачник». А у детей, которые обучаются у учителя с преобладанием авторитарного стиля, более низкий уровень развития коммуникативных навыков, ответственности, самоконтроля, но высокий уровень самооценки и высокие показатели по шкале «Симбиоз» и «Маленький неудачник».

Мы можем сделать вывод, что структура развития коммуникативных навыков младших школьников зависит от следующих факторов: стиль педагогического общения, самостоятельность, ответственность, стиль детско-родительских отношений, а именно «Симбиоз» и «Маленький неудачник». В большей степени от собственной личности, в меньшей степени от детско-родительских отношений.

ВЫВОДЫ

В проведенном эмпирическом исследовании были получены следующие основные результаты:

1. Уровень развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника находит взаимосвязи с личностными характеристиками и с самооценкой. Наша гипотеза нашла свое частичное подтверждение, в части связи с личностными особенностями. Коммуникативные навыки и общительность находят взаимосвязи с вербальным интеллектом, уверенностью в себе, склонностью к риску, ответственностью, социальной смелостью, самоконтролем. Вероятно, именно эти качества способствуют развитию общительности и коммуникативных навыков младших школьников.

2. Выдвинутая нами гипотеза о существовании специфических взаимосвязей между показателями уровня развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника и детско-родительскими отношениями подтвердилась частично. Так как родители оказывают только негативное влияние на развитие коммуникативных навыков. Большее отрицательное влияние оказывает стиль детско-родительских отношений «Маленький неудачник».

3. Сравнив 2 класса с отличающимися стилями педагогического общения, мы пришли к выводу о том, что для детей, обучающихся у учителя придерживающегося демократического стиля общения, более высокий уровень показателей коммуникативных навыков, ответственности и самоконтроля, но ниже уровень самооценки, уровень по шкале детско-родительских отношений «Симбиоз» и «Маленький неудачник». А у детей, которые обучаются у учителя с преобладанием авторитарного стиля, более низкий уровень развития коммуникативных навыков, ответственности, самоконтроля, но высокий уровень самооценки и высокие показатели по

шкале «Симбиоз» и «Маленький неудачник», а для детей, обучающихся у учителя придерживающегося демократического стиля общения, более высокий уровень показателей коммуникативных навыков, ответственности и самоконтроля, но ниже уровень самооценки, уровень по шкале детско-родительских отношений «Симбиоз» и «Маленький неудачник». Данные выводы частично подтверждают нашу гипотезу о том, что метаиндивидуальные характеристики учителя влияют на развитие коммуникативных навыков и общительности младших школьников. Не подтвердилось, что только учитель оказывает влияние на развитие коммуникативных навыков, но именно он усиливает негативный стиль взаимодействия в семье. Но, тем не менее, подтвердилось, что у демократичного учителя дети обладают более высоким уровнем развития коммуникативных навыков.

Таким образом, в нашем исследовании подтверждается часть тестируемых гипотез. Уровень развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника находит взаимосвязи с личностными характеристиками и с самооценкой. Частично подтверждена гипотеза о существовании специфических взаимосвязей между показателями уровня развития коммуникативных навыков и общительности у младшего школьника и детско-родительскими отношениями. И метаиндивидуальные характеристики учителя действительно влияют на развитие коммуникативных навыков и младших школьников, а также усиливают негативное влияние родительского стиля взаимодействия с ребенком.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ситуация современного школьного обучения требует от ребенка активного решения новых сложных коммуникативных задач: организации делового общения учеников друг с другом и с педагогами. Поэтому очень важно развивать у ребенка различные формы общения со взрослыми и сверстниками, что составит предпосылку формирования нового типа взаимоотношения между преподавателем и учеником, между воспитателем и воспитанниками, между сверстниками. В данном исследовании нами были изучены психологические факторы, влияющие на развитие коммуникативных навыков.

В теоретической части нашего исследования были рассмотрены психологические особенности младшего школьного возраста. Это период важнейших новообразований, которые возникают во всех сферах развития: преобразуется интеллект, личность, социальные отношения. Смена деятельности способствует перестройке всех психических процессов: мышления, восприятия, памяти, воображения. Активно развивается речь, крепнет воля, происходит волевая регуляция всей жизни.

Также было выявлено, что в связи с введением Федерального государственного образовательного стандарта основной задачей образования становится формирование универсальных учебных действий. А в частности - коммуникативных. Коммуникативные УУД включают в себя сознательную ориентацию учащихся на позиции других людей (прежде всего, партнера по общению или деятельности), умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми и, тем самым, обеспечивают общую социальную компетентность.

Проанализировав научную литературу, мы пришли к выводу о том, что

на развитие коммуникативных навыков в младших школьников оказывает влияние ряд факторов: учитель, родители, личность самого ребенка и сверстники. Фактор учитель оказывает наибольшее влияние, т.к. с появлением новой ведущей деятельности в этом возрасте - учебы, в жизни ребенка появляется новый референтный взрослый - учитель, влияние которого становится выше влияния родителей.

Эмпирические результаты нашего исследования свидетельствуют о том, личностные особенности, такие как: высокий уровень вербального интеллекта, уверенность, склонность к риску ответственность, социальная смелость, самоконтроль оказывают наибольшее влияние на развитие коммуникативных навыков младших школьников. Что говорит о том, что важнейшим фактором, влияющим на общительность и коммуникативность, является личность самого ребенка.

Также, следует отметить, что важным фактором на формирование коммуникативных навыков выступает личность самого учителя, а в частности демократический стиль педагогического общения. Было подтверждено, что учитель не только оказывает сильное влияние на личность ребенка, но и может усиливать негативное влияние детско-родительских отношений.

Можно заключить, что по результатам нашего исследования родители оказывают только негативное влияние на развитие коммуникативных навыков. Больше отрицательное влияние оказывает стиль детско-родительских отношений «Маленький неудачник».

Таким образом, в нашем исследовании подтверждается часть тестируемых гипотез.

Результаты исследования могут быть применены для использования в психолого-педагогической деятельности, по вопросам гармоничного выстраивания детско-родительских отношений, эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся, а также вопросов, касающихся развития коммуникативной компетенции младших школьников.

Данное исследование можно продолжить, углубившись в рассмотрение связи личностных характеристик ребенка и уровнем общительности, а также разработать ряд рекомендаций для учителей и родителей для успешного формирования коммуникативных навыков.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология. М., 1998.
2. Ананьев Б.Г. Развитие детей в процессе начального обучения и воспитания // Проблемы обучения и воспитания в начальной школе.- М.: УЧПЕДГИЗ, 1999 – 326с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
4. Андреева Л.А. Психологические особенности детско-родительских отношений /Дис. канд. псих. наук., - М., 2000 – 413с.
5. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников/ О.М. Арефьева// Начальная школа плюс до и после. – 2012. - № 2. – С. 74-78.
6. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя /Под ред. А.Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
7. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/А.С. Белкин. – М.: Издательский центр Академия, 2000. – 192 с.
8. Берко Д.В. Влияние стилей родительского воспитания на личностные особенности/Дис. канд. псих. наук. – Ставрополь, 2000 – 395с.
9. Блонский П.П. Психология младшего школьника. М., 1997 // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. М., 1984.
10. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995.
11. Бодалев А.А. Психология общения. М.,- Воронеж, 2002. - 320 с.
12. Бодалев А.А. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования/ Под ред. А. А.

- Бодалева, В.В. Столина; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР.—М.; Педагогика, 1989.— . М., 1995.
13. Божович Л.И. Проблемы формирования личности/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. —352 с.
14. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения/ Дис. канд. псих. наук. – М., 2000 – 194с.
15. Венгер А.Л., Слободчиков В.И., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина // Вопросы психологии, 1988. —168 с.
16. Воровщиков С.Г. Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательной компетенции Электронный ресурс/ С.Г. Воровщиков // Эйдос: интернет-журнал. 2007. - 30 сентября. - Режим доступа:<http://www.eidos.ru/journal>.
17. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Психолого-педагогические основы развивающего обучения. — М.: АПК и ПРО, 2003. —320 с.
18. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 2011.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 томах. Т4. Детская психология/ Под. Ред. Д.Б. Эльконина, - М.: Педагогика, 2004- 565с.
20. Вяткин Б.А. Метаиндивидуальность и её проявление у учителей начальных классов// Вопросы психологии.- №3. - 2006.- С.76-77.
21. Вяткина Т.Е. Общая культура как метаиндивидуальная характеристика // Психология и социология: проблемы и перспективы развития: Тезисы докладов. Пермь, 1996.
22. Гамезо М.В.. Домашенко И.А. Атлас по психологии: Информ.-метод, пособие к курсу «Психология человека». М., 1998.
23. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: Учебное пособие/ М.В. Гамезо, Е.А. Петрова, Л.М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003. - 507 с.

24. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 2000 – 460с.
25. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. - М., Педагогика, 2008. - 142с.
26. Гуревич К.М. Индивидуально-психологические особенности школьников. - М.: Высшая школа, 2008.
27. Давыдов В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. М., 1979.
28. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. - СПб.: Питер, 2006. - 176 с.
29. Желтовская Л.Я. Особенности развития умения общаться у младших школьников/ Л.Я. Желтовская// Начальная школа. – 2011. - № 5. – С. 50-57.
30. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханова. М.: Изд-во «Академия», 2006. - 208 с.
31. Зайцева К.П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности// Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 4. - С. 78-83.
32. Захаров А.И., Как помочь детям избавиться от страха. - СПб.: Питер, 2010. - 418 с.
33. Ильин Е.Н. Искусство общения. - СПб., Питер, 2005.- 576 с.
34. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь/ Л.А. Карпенко.- Москва, Феникс, 2010 г. - 320 с.
35. Клубович О.В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС// Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 10. - С. 50-51.
36. Козюренко М.А. Оценка сформированности коммуникативных УУД с помощью метода наблюдения// Начальная школа плюс до и после. - 2011. - № 11. - С. 15-19.

37. Коломинский Я. Л., Березовик Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.
38. Кон И.С. Дружба. М.. 1987.
39. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989.
40. Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогической деятельности // Вопр. психол. 1990. № 2. С. 6269.
41. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
42. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
43. Леонтьев А.А. Психология общения. - М., Смысл: Academia, 2005.- 365с.
44. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избр. Психологические труды.- Воронеж: МОДЭК,2004.- 535с.
45. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребёнка. Под ред. А.Г. Рузской. М.: НПО МОДЭК, 2009.- 383с.
46. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Парина К. П. Психология младшего школьника. М., 1976.
47. Матюхина, М.В., Михальчик Т.С., Прокина Н.Ф. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов педагогических институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения»/М. В. Матюхина, Т. С. Михальчик, Н. Ф. Прокина и др.; Под ред. М. В. Гамезо и др. М.: Просвещение, 1984.—256 с.
48. Модернизация российского образования: документы и материалы: Редактор составитель Э. Д. Днепров. – МГУ ВШЭ, 2002. – 266 с.
49. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1997.
50. Мясищев В.Н. Психология отношений. Москва: Воронеж. 1995.
51. Неупокоева Н.М. Коммуникативная культура педагога/ Н.М. Неупокоева. – Курган, 2004.

52. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Под ред. Коджаспиров А. Ю. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
53. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. СПб, 1997.
54. Психология: Словарь/ Под ред. А.В. Петровского, М.С. Ярошевского. М., 2008. - 560 с.
55. Радугин, А. А. Психология личности общее и индивидуальное в психике человека. М.: «Центр», 1999. — 346 с.
56. Разуваева В.Ю. Умение слушать собеседника - коммуникативное универсальное учебное действие// Начальная школа. – 2012. - № 9. – С. 22-24.
57. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб., 1998.
58. Сапогова Е. Е Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001.
59. Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. И. Младший школьник, его развитие и воспитание. Казань, 1998.
60. Смирнова Е.О. Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной. // Вопросы психологии.- 1996. - № 6. – с. 23-28
61. Субботин С.В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: Канд. дис. Пермь, 1992.
62. Трескова Т.Ю. Стиль педагогического общения как метаиндивидуальная характеристика учителя: Диплом. раб. Пермь: ПГПУ, 1998.
63. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011.
64. Хрестоматия по возрастной психологии./ Под ред. Крутецкого В.А. - М., Воронеж. Изд. НПО МОДЭК, 2003. - 400с.
65. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск , 2005.- 268 с.

66. Цукерман Г.А., Елизарова Н.В. О детской самостоятельности// Вопросы психологии. -1990.- №6.
67. Эльконин Д.Б. Заметки о развитии предметных действий в раннем возрасте// Вестн. МГУ. Серия 14. Психология. 1978.
68. Эльконин Д.Б., Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
69. Эльконин Д.Б. Особенности психологического развития детей 6-7 летнего возраста. М.: Педагогика, 1998 – 448с.
70. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение №1

Номенклатура коммуникативных действий, осваиваемых учащимися на протяжении периода обучения в общеобразовательном учреждении

1) Способность действовать с учетом позиции другого человека предполагает:

- готовность к обсуждению разных точек зрения и выработке общей точки зрения (позиции);
- понимание и признание возможности существования различных точек зрения (мнений), которые не совпадают с собственной точкой зрения;
- способность спорить, аргументировать свою точку зрения (мнение), отстаивать свою позицию (точку зрения) не враждебным для оппонентов образом;
- прежде, чем принимать решения и делать выборы, устанавливать и сравнивать разные точки зрения (позиции).

2) Общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией опирается на:

- способность слушать и слышать друг друга;
- способность выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации с достаточной полнотой и точностью;
- использовать речевые средства для дискуссии и аргументации своей точки зрения (позиции) адекватно и в соответствии с обстоятельствами;
- представлять и сообщать в письменной и устной форме;
- спрашивать, интересоваться чужим мнением и высказывать свое;
- вступать в диалог, а также участвовать в обсуждении проблем, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка.

3). *Планирование и организация сотрудничества с учителем и сверстниками, в том числе одноклассниками:*

- определять цели и функции участников, способы взаимодействия;
- планировать общие способы работы, деятельности;
- обеспечивать обмен знаниями между членами группы для принятия совместных решений;
- брать инициативу в организации совместного действия (лидерство) на себя;
- добывать недостающую информацию с помощью вопросов;
- разрешать конфликты, выявлять, идентифицировать проблемы, искать и оценивать альтернативные способы разрешения конфликта, принимать решения и их реализовывать;
- управлять поведением партнера – контролировать, корректировать, оценивать действия партнера, убеждать.

4) *Следование психологическим и морально-этическим принципам общения и сотрудничества:*

- с уважением относиться к партнерам, быть внимательным к личности другого человека;
- межличностное восприятие должно быть адекватным;
- адекватно реагировать на нужды других людей, например, оказывать помощь и поддержку партнерам в процессе достижения цели совместной деятельности;
- устанавливать доверительные отношения взаимопонимания, способность к эмпатии (от греч. «страсть», «страдание», т.е. осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания).

5) *Работа в группе:*

- устанавливать рабочие отношения, сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации;
- успешно адаптироваться в группу сверстников и строить

продуктивное взаимодействие со сверстниками и взрослыми;

- обеспечивать бесконфликтную совместную работу в коллективе, группе;

- разрешать конфликтную ситуацию, как задачу – через анализ ее условий.

В номенклатуру универсальных учебных действий (УУД), помимо собственно коммуникативных универсальных действий, также входят речевые виды действий, которые собственно направлены на регуляцию деятельности самого субъекта, т.е. на его собственную деятельность. К ним относятся:

- использование средств языка для отображения своих чувств, мыслей, побуждений в форме речевых высказываний;

- описание и объяснение учеником при помощи речи содержания совершаемых действий в форме речевых значений с целью планирования, контроля, оценки деятельности, включая собственной;

- речевое отображение, как в форме внешней, так и в форме внутренней речи, которая в данном случае является или служит этапом интериоризации, т.е. процесса переноса в ходе усвоения новых умственных действий и понятий во внутренний план [54, 69].