

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

«Психологические особенности социализации детей с нарушениями
речевого развития»

Студент


подпись

Щетинина Яна Валерьевна

Научный руководитель


подпись

Мали Н.А.

Нормоконтролёр


подпись

Тарасова Е.М.

Рецензент к. псих. н., доцент кафедры
«Педагогика и психология»
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный
технологический университет»


подпись

Ефремкина И.Н.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 31.01.2020 № 8)

Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 28.02.20 № 30)

Секретарь ГЭК


подпись

Карманова Т.М.

Пенза 2020

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические подходы к проблеме изучения психологических особенностей социализации младших школьников с нарушениями речевого развития.....	7
1.1. Особенности и виды нарушений речевого развития младших.....	7
1.2. Понятие «социализация» и ее особенности у младших школьников в норме и при нарушениях речевого развития.....	12
1.3. Специфика коррекции психологических особенностей младших школьников с нарушениями речевого развития.....	19
Выводы по главе 1.....	25
Глава 2. Эмпирическое исследование процесса социализации младших школьников с нарушениями речевого развития.....	27
2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента.....	27
2.2. Анализ результатов исследования младших школьников с нарушениями речевого развития.....	36
Выводы по главе 2.....	45
Глава 3. Коррекция процесса социализации младших школьников с нарушениями речевого развития.....	47
3.1. Содержание работы по коррекции процесса социализации младших школьников с нарушениями речевого развития.....	47
3.2. Проверка эффективности коррекционной работы.....	51
Выводы по главе 3.....	57
Заключение.....	59
Список используемых источников.....	63
Приложение 1.....	68
Приложение 2.....	70

Введение

Термин «социализация» предложил американский социолог Ф.Г. Гиддингс. В 1887 году он определил сущность этого процесса как «развитие социальной природы и характера индивида», как «подготовку человеческого материала к социальной жизни». Но как общепринятое научное понятие «социализация» начала активно использоваться в психологической литературе только в конце 50-х гг. XX в.

Социализация – самое широкое понятие среди процессов, характеризующих образование личности. Она предполагает не только сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, но и выработку (совместно со взрослыми и сверстниками) собственного социального опыта, ценностных ориентации, своего стиля жизни [19, с. 15].

Процесс социализации можно представить в виде структуры, включающей ряд взаимосвязанных компонентов.

1. Коммуникативный компонент.
2. Познавательный компонент.
3. Поведенческий компонент.
4. Ценностный компонент.

Анализируя структуру процесса социализации, мы выделяем коммуникативный компонент. Коммуникация является одной из составляющих остальных трех компонентов; неотъемлемой частью процесса социализации ребенка. В связи с этим можно предположить, что дети с нарушениями речевого развития, и как следствие с нарушением коммуникативной сферы, имеют определенные психологические особенности социализации.

Проблема социализации детей с нарушениями речевого развития является актуальной в связи с возникающими у них трудностями. Согласно

данным специальной психологии, дети с нарушениями речи пользуются наименьшей популярностью среди одноклассников. У них слабо развиты представления об окружающем мире, мал речевой запас, низка познавательная активность и мотивация к получению знаний, повышенная эмоциональная тревожность, недостаточная регуляция собственного поведения, что затрудняет процесс общения, снижает их способность к реализации конструктивных форм поведения и как следствие затрудняет процесс социализации [5, с. 65]. Увеличение числа детей с нарушениями речи предъявляет все более высокие требования к комплексной работе специалистов в общеобразовательном учреждении. Все это диктует необходимость разностороннего психологического обследования детей младшего школьного возраста, изучения речевых функций у ребенка с трудностями в обучении и поведении, что имеет большое значение для оказания помощи при выборе оптимальных программ развития с учетом его индивидуальных особенностей, которые и должны реализоваться в совместной работе логопеда, психолога и педагога.

Младший школьный возраст представляется нам наиболее подходящим периодом для проведения нашего исследования, так как именно этот период характеризуется изменениями и преобразованиями во всех сферах психического развития.

В настоящее время возросло количество детей, имеющих нормальные потенциальные возможности, но по тем или иным причинам они отстают в развитии от своих сверстников, а в процессе обучения испытывают трудности, связанные с различными нарушениями речи [23, с. 106]. И дезадаптация такого ребенка в речевой среде свидетельствует о недостаточной как коммуникативной деятельности, так и коммуникативного поведения в целом, где речь является одним из важных условий успешности процесса социализации. Дети с нарушениями речи имеют свои психологические особенности. В зависимости от типа речевого нарушения дети испытывают затруднения в усвоении системы культуры и образцов

поведения в обществе, у них отмечаются трудности взаимодействия с социальной средой, адекватного реагирования на происходящие изменения, в достижении своих целей, что может привести к дисбалансу в поведении [8, с. 24; 41].

Таким образом, проблема социализации детей с НРР является на сегодняшний день одной из важнейших проблем, стоящих перед психологами и другими участниками педагогического процесса. Все это свидетельствует об актуальности выбранной темы исследования.

Объект исследования – психологические особенности младших школьников с нарушениями речевого развития.

Предмет исследования – показатели социализации младших школьников с нарушениями речевого развития.

Цель исследования – изучить психологические особенности социализации детей с нарушениями речевого развития.

Задачи исследования:

1) Изучить психологические особенности младших школьников с нарушениями речевого развития в психолого-педагогической литературе.

2) Рассмотреть нарушения речи как психологический фактор, влияющий на процесс социализации детей школьного возраста.

3) Выявить психологические особенности социализации детей младшего школьного возраста в норме и с нарушениями речевого развития.

4) Провести анализ полученных результатов и сделать соответствующие выводы.

5) Разработать систему коррекционных занятий, направленную на повышение уровня социализации детей с нарушениями речевого развития.

6) Проверить эффективность разработанной системы занятий.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы**:

1) теоретические: анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;

2) эмпирические: наблюдение, эксперимент, анализ речевой деятельности детей; психодиагностические методы (анкетирование, тест).

3) методы обработки данных: количественный и качественный методы, методы математической статистики.

Гипотеза исследования заключается в следующем:

- дети с нарушениями речевого развития имеют определенные психологические особенности социализации;

- процесс социализации детей с нарушениями речевого развития будет более успешным при проведении специально организованных коррекционных занятий.

Теоретико-методологическими основами исследования являются труды Г.С. Абрамовой [2], Г.М. Андреевой [4,6], Е.Н. Бахчевой [8], Н.Ф. Головановой [19], Г.А. Волковой [13], А.В. Мудрик [35] и др.

Практическая значимость исследования отражается в возможности использования полученных результатов в психологической работе с младшими школьниками с нарушениями речевого развития по коррекции процесса социализации данной группы детей.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68 г. Пенза.

Структура исследования: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

Глава 1. Теоретические подходы к проблеме изучения психологических особенностей социализации младших школьников с нарушениями речевого развития

1.1. Особенности и виды нарушений речевого развития младших школьников

Речевое развитие является важнейшим фактором психического развития детей, так как в процессе общения с окружающими ребенок постигает и «присваивает» добытое людьми ранее, а также усваивает речь.

Существуют некоторые особенности речевого развития младшего школьника.

1. Особенности словарного запаса.

В идеале у ребенка богатый словарный запас, он может правильно называть предметы, явления и подбирать к ним синонимы, свободно оперирует словами при высказывании, пересказе, изложении собственной мысли и т.д. [25, с. 46].

2. Объем высказываний и степень усвоения грамматической системы языка.

Высказывание достаточно развернуто, ребенок делает подробный пересказ, дает полное описание картинки, событий, может составить рассказ на предложенную тему; в своей речи ребенок использует как простые, так и сложные предложения, при этом предложения имеют полноценную структуру (подлежащее, сказуемое, второстепенные члены предложения); у ребенка отмечается умение согласовывать части речи.

3. Особенности описательной функции речи.

Ребенок умеет объяснить (описать) способ осуществляемого действия.

4. Особенности планирующей функции речи.

Ребенок умеет рассказывать о предстоящем действии, деятельности [11, с. 142].

5. Наличие определенных речевых умений и умственных действий при оперировании языковым материалом.

При оперировании языком требуются:

- умение самостоятельно озаглавить текст, картинку;
- умение выделить части текста;
- умение сделать краткий пересказ текста;
- умение продолжить заданный фрагмент текста;
- умение начать заданный фрагмент.

6. Степень усвоения фонетической системы языка.

Чистое произношение звуков, четкая дифференциация звуков при восприятии, свободное соотнесение звуков и букв при письме.

7. Связность логических высказываний.

Высказывания (пересказ, рассказ), логически выстроены, с соблюдением причинно-следственных связей, структурно оформлены.

Данные особенности представлены для детей высокого уровня психического развития и работоспособности.

Нарушения речи у школьников связаны с разными причинами и имеют различный характер, по-разному сказываются на общем развитии и успешности обучения учащихся. Вопросы, связанные с речевыми нарушениями у детей младшего школьного возраста, а также исследованием этих нарушений рассматривали и занимались, Т.П. Бессонова, Р.И. Лалаева, Г.А. Волкова, М.Е. Хватцев, А.Р. Лурия и другие.

Многие недостатки речи могут быть вызваны следующими явлениями: неправильное строение или нарушение подвижности органов речи, снижение слуха или зрения, нарушения нервной системы у детей. В других случаях недостатки речи являются следствием педагогической запущенности: с ребенком мало общались, окружающие близкие имеют плохую речь, на нарушение которой не обращали внимания, считая ее обычной «детскостью» речи. Вовремя не преодоленные фонетические своеобразия детской речи в школьном возрасте уже имеют устойчивый характер и

труднее поддаются коррекции, так как у ребенка сформировался и закрепился навык неправильного произношения звуков.

К речевым нарушениям у детей младшего школьного возраста относятся различные сложные речевые расстройства, при которых страдает формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. Под речевыми нарушениями у детей младшего школьного возраста понимают нарушенное формирование всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой структуры, фонематических процессов, лексики, грамматического строя, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохраненным интеллектом [32, с. 37].

Существуют две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Эти классификации дополняют одна другую.

Клинико-педагогическая классификация основана на принципе «от общего к частному», ориентирована на детализацию видов и форм речевых нарушений, разработку дифференцированного подхода к их преодолению. Нарушения развития устной речи делятся на два типа: фонационное (внешнее) оформление высказывания, которые называют нарушениями произносительной стороны речи, и структурно-семантическое (внутреннее) оформление высказывания.

К нарушениям фонационного оформления высказывания относятся:

1. Дисфония (афония) – расстройство (или отсутствие) фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата; дисфония проявляется в нарушениях силы, высоты и тембра голоса.

2. Брадилалия – патологически замедленный темп речи, проявляется в замедленной реализации артикуляторной речевой программы.

3. Тахилалия – патологически ускоренный темп речи, проявляется в ускоренной реализации артикуляторной речевой программы.

4. Заикание – нарушение темпо-ритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата.

5. Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата (синонимы: дефекты звукопроизношения, фонетические дефекты, недостатки произношения фонем).

6. Ринология – нарушения тембра голоса и звукопроизношения, обусловленные анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринологии наблюдается искаженное произнесение всех звуков речи, а не отдельных, как при дислалии [50, с. 83].

Психолого-педагогическая классификация построена на противоположном принципе - «от частного к общему». В соответствии с данной классификацией нарушения речи подразделяются на две группы: нарушение средств общения и нарушения в применении средств общения. Нарушения средств общения включают фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи (ОНР).

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи - нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Выделяются следующие основные проявления этого состояния:

- недифференцированное произношение пар или групп звуков. В этих случаях один и тот же звук может служить для ребенка заменителем двух и даже трех других звуков. Например, мягкий звук [т] произносится вместо звуков [с], [ч], [ш]: «тюмка» (сумка), «тяска» (чашка), «тяпка» (шапка);

- замена одних звуков другими. Звуки, сложные для произнесения, заменяются более легкими, которые характерны для раннего периода речевого развития. Например, звук [л] употребляется вместо звука [р], звук [ф] – вместо [ш]. У некоторых детей целая группа свистящих и шипящих звуков может быть заменена звуками т и д: «табака» (собака);

- смешение звуков. Это явление характеризуется неустойчивым употреблением целого ряда звуков в различных словах. Ребенок может в

одних словах употреблять звуки правильно, а в других - заменять их близкими по артикуляции или акустическим признакам. Так, ребенок, умея произносить звуки [р], [л] или [с] изолированно, в речевых высказываниях произносит, например: «Сторялстлогаетдошку» вместо «Столяр строгает доску».

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что нарушения речи у детей младшего школьного возраста неоднородны по механизмам развития и могут наблюдаться при различных формах нарушений устной и письменной речи. В качестве общих признаков отмечаются позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизмы, дефекты произношения, дефекты фонемообразования. Нарушение может быть выражено разной степенью тяжести.

Важно учитывать тот факт, что при малой речевой активности страдает общая познавательная деятельность ребенка. Речь при нарушениях не является полноценным средством коммуникации, организации поведения и индивидуального развития. Интеллектуальная недостаточность и ограниченный запас знаний, наблюдающиеся у многих детей с речевыми нарушениями в различные возрастные периоды, носят вторичный характер [38, с. 203].

В ряде случаев у детей с речевыми нарушениями развиваются патологические качества личности, невротические черты характера. Как реакция на речевую недостаточность, у них отмечаются замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, напряженное состояние, повышенная раздражительность, обидчивость, склонность к слезам [21, с. 52].

1.2. Понятие «социализация» и ее особенности у младших школьников в норме и при нарушениях речевого развития

Понятия «социализация» имеет множество формулировок и разнообразных подходов у психологов и педагогов.

Рассмотрение теоретических аспектов проблемы социализации обнаруживает, что педагогическая характеристика этого понятия выражается пятью основными подходами.

1. Социологический подход. Социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные – воспитание, образование.

2. Факторно-институциональный подход. Социализация определяется как совокупность, множественность, рассогласованность и некоторая автономность, а не жесткая иерархическая система действия факторов, институтов и агентов социализации.

3. Интеракционистский подход. Социализация в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира.

4. Интериоризационный подход. Социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего у нее складывается система внутренних регуляторов, привычных форм поведения.

5. Интраиндивидуальный подход. Социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностная модель индивидуализации.

Учитывая все механизмы социализации, можно сформулировать следующее определение. Социализация – понятие, характеризующее образование личности. Оно предполагает сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму и выработку собственного социального опыта, ценностных ориентации, своего стиля жизни [19, с. 51].

Содержание процесса социализации определяется культурой и психологией общества, с одной стороны, и социальным опытом ребенка – с другой. Важно изучение взаимосвязи этих сторон содержания социализации, выявление и обоснование уровня их значимости для ребенка определенного возраста, члена определенной группы, включенного в конкретный социум.

Социализация как процесс, определяющий становление личности, содержательно несет в себе как бы два плана:

1) широкие социальные влияния, недостаточно организованные контролируемые (воздействия средств массовой информации, традиций региона, школы, семьи);

2) спонтанные проявления, уловимые только по их результатам в социальном становлении (меняющиеся отношения, изменения оценок, взглядов, суждений, обнаружение их отличия от направленности официального воспитания).

Первый план содержания социализации не только непосредственно связан с воспитанием, а по сути является более широкой формой воспитания по сравнению с воспитанием в семье или классном коллективе.

Второй план содержания социализации в массовом педагогическом сознании часто воспринимается как недостаток, слабость воспитания. Педагогические доктрины эпохи тоталитарного общества всегда стремились создать жестко контролируемую, открыто направляемую систему воздействия на личность ребенка. В сознание огромного числа учителей и воспитателей вбивалось утверждение, что только целенаправленное и политически определенное воздействие, строгое единообразие организации воспитания по всем направлениям всестороннего развития личности, подчинение детей максимальному педагогическому контролю в семье, в школе, организация специальных воспитательных мероприятий как главных источников социальных идей для школьников позволит воспитать поколение, радующее взрослых своим поведением и жизненной позицией.

Процесс социализации можно представить в виде структуры, включающей ряд взаимосвязанных компонентов.

1. Коммуникативный компонент. Вбирает в себя все многообразие форм и способов овладения языком и речью, другими видами коммуникации и использование их в разных обстоятельствах деятельности и общения.

2. Познавательный компонент предполагает освоение определенного круга знаний об окружающей действительности, становление системы социальных представлений, обобщенных образов. Он реализуется в значительной степени в процессе обучения и воспитания, включая средства массовой информации, в общении, а проявляется, прежде всего в ситуациях самообразования, когда ребенок ищет и усваивает информацию по собственной потребности и инициативе, чтобы расширить, углубить, уточнить свое представление о мире.

3. Поведенческий компонент – это обширная и разнообразная область действий, моделей поведения, которые усваивает ребенок: от навыков гигиены, бытового поведения до умений в различных видах трудовой деятельности. Кроме того, этот компонент предполагает освоение различных правил, норм, обычаев, табу, выработанных в процессе общественного развития и усвоенных в ходе приобщения к культуре данного общества.

4. Ценностный компонент представляет собой систему проявлений мотивационно-потребностной сферы личности. Это ценностные ориентации, которые определяют избирательное отношение ребенка к ценностям общества. Человеческое существо, включаясь в жизнь общества, должно не только правильно воспринять предметы, социальные явления и события, понять их значение, но и «присвоить» их, сделать значимыми лично для себя, наполнить их смыслом [34, с. 15].

У ребенка с нормальным речевым развитием в процессе социализации складывается определенная модель мира, система социальных представлений и обобщенных образов (например, образ Родины, образ хорошей семьи, образ счастливой жизни). Интернализируясь, социальные идеи и образы не просто

усваиваются им на когнитивном уровне, а присваиваются и превращаются в содержание его личности.

Таким образом, сформированная речевая компетентность ведет к формированию таких качеств личности как адекватная самооценка, самообладание, коммуникативность, уверенность в своих силах и возможностях, ощущение своей полезности и необходимости коллективу сверстников. У детей происходит развитие и активизация речевых, познавательных, эмоционально-волевых и личностных качеств, что способствует формированию их положительной социализации в обществе и это является базой для формирования социально-адаптивной личности воспитанника и залогом успешной образовательной деятельности.

Процесс социализации детей с нарушениями речевого развития отличается от социализации детей с нормальным речевым развитием и имеет свои психологические особенности. Рассмотрим их подробнее.

Одной из особенностей является замедленный темп формирования системы социальных отношений, представлений и знаний о них.

Известно, что для успешного функционирования в социальной жизни человеку необходим ряд личностных качеств и умений. Социализация – результат формирования, развития, становления личности на протяжении всей жизни, который достигается в процессе взаимодействия личности и общества. Психологи отмечают, что у детей с НРР значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом. Педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми – их социализация. При успешном ее решении значительно облегчается обучение школьников с НРР. Общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации. Общение является одной из наиболее важных проблем детей с НРР, нарушающих процесс социализации,

поскольку само общение выступает в качестве основного условия развития человека, формирования его личности.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности младших школьников с НРР. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

- их неустойчивость;
- отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;
- однообразие и бедность познавательных контактов со взрослыми [37, с. 11].

Л.С. Выготский обращал внимание на то, что любой дефект, ограничивая ребенка в общении с окружающим миром, не дает ему овладеть культурой, социальным опытом человечества [2, с. 27]. Влияние контакта на развитие психических функций индивида широко представлено в работах М.И. Лисиной. Проведенные под ее руководством экспериментальные исследования убедительно показали, что в результате общения детей развивается внутренний план действий, сфера их эмоциональных переживаний, познавательная активность, самооценка и самосознание, произвольность и воля.

Ведущей для формирования личности детей с тяжелыми нарушениями речи является проблема осознания своего дефекта. Расстройства в личностной и эмоционально-волевой сферах детей с недостатками речи не только ухудшают и снижают их способность к обучению, но также могут приводить к нарушениям процесса социализации. К одному из главных

элементов самосознания относится самооценка, которая участвует в становлении механизмов саморегуляции, определяет уровень притязаний, влияет на развитие межличностных отношений. В психолого-педагогической литературе обращается внимание на то, что нарушения в звукопроизношении речи способствуют развитию неадекватной самооценки [18, с. 35]. Уровень притязаний и самооценка оказывают большое влияние на успешность в различных формах деятельности ребенка, эмоциональное благополучие и его поведение в целом. У детей с тяжелыми нарушениями речи обычно низкая самооценка, о чем убедительно свидетельствуют их нерешительность, необщительность, молчаливость, недоверчивость, скованность в движениях. Эти дети не уверены в себе, тревожны, трудно включаются в деятельность, заранее отказываются от решения задач, которые кажутся им сложными, но при эмоциональной поддержке взрослого легко справляются с ними.

С целью исследования эмоционально-личностных особенностей и определения уровня самооценки младших школьников Л.М. Шипицыной, Л.С. Волковой [4, с. 64] была использована методика выборов М. Люшера. Результаты исследования показали, что детям свойственна сензитивность, пассивность, склонность к спонтанному поведению, зависимость от окружающих. В более чем в половине случаев объективная личностная характеристика не совпадает с их самооценкой, многие из своих черт характера дети не отмечают и не оценивают [33, с. 10].

Таким образом, общение как материально-практическое взаимодействие между детьми оказывает решающую роль в социально-психическом развитии ребенка. Общение оказывает влияние на протекание психических функций, что обусловлено их внутренней общностью – социальным взаимодействием. На момент вхождения в начальную школу более трети всех детей имеют речевые патологии разной структуры, степени выраженности и разной этиологии, которые обуславливают ограничения в их социализации и адаптации [3, с. 12].

Для учеников 1-2 классов с тяжелыми нарушениями речи характерны снижение работоспособности, низкая уравновешенность нервных процессов с выраженной заторможенностью, эти дети не ориентированы в коллективе и менее адаптированы к условиям школьной жизни. У большинства детей преобладают отрицательные эмоции и повышена склонность к стрессовым состояниям. Изучение уровня притязаний учеников младшего школьного возраста с нарушениями речи показало, что в половине случаев после успешно выполненного задания часть детей переходит не к более трудному, а к более легкому заданию. В результате чего можно говорить о том, что у детей с речевыми патологиями с возрастом развивается реалистический уровень притязаний [22, с. 50].

У детей с тяжелыми нарушениями речи также отмечается комплекс факторов социального поведения:

- обнаруживается сниженный уровень эмоциональной эмпатии;
- речевое общение, включение в деятельность сводятся к минимуму;
- практическая деятельность и поведение индивида остаются невербальными, непосредственными;
- наблюдается низкий уровень понимания того, как достичь цели, продумывать пути решения проблемы и предвидеть возможные препятствия.

Таким образом, ряд специфических нарушений когнитивного и речевого развития у детей с тяжелыми нарушениями речи, препятствующий развитию у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к логофобии (изоляции) в коллективе сверстников [40, с. 64]. Сформированная речевая компетентность ведет к формированию таких личностных качеств индивида, как адекватная самооценка, коммуникативность, самообладание, уверенность в своих силах и возможностях, ощущение своей необходимости и полезности коллективу сверстников. Это позволит также заложить основу для формирования социально-адаптивной личности и предпосылки к успешному образовательному процессу в школе.

Таким образом, для определения эффективности процесса социализации младшего школьника можно выделить показатели этого процесса.

Давайте их запишем и рассмотрим, что в какую группу включается.

1. Социальная адаптированность - активное приспособление ребёнка к условиям общественной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, развитие мотивационной сферы, школьная адаптация.

2. Социальная автономизация - реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях.

3. Социальная активность - реализация готовности к социальным действиям в сфере общественных отношений, которая направлена на общественно значимое преобразование окружающей среды, самостоятельность, творчество, результативность действий, включающая межличностные и межгрупповые отношения.

1.3. Специфика коррекции психологических особенностей младших школьников с нарушениями речевого развития

Психокоррекционная работа с детьми с речевой патологией строится с учетом следующих методологических принципов:

1. Принцип единства коррекции и развития, который означает, что целенаправленная коррекционная работа осуществляется только на основе клинико-психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка, с учетом возрастных закономерностей развития и характера нарушений.

2. Принцип единства диагностики и коррекции развития. Цели и содержание коррекционной работы могут быть определены только на основе комплексного, системного, целостного, динамического изучения ребенка, его дифференциально-диагностического обследования. Осуществляя

коррекционную работу, необходимо фиксировать происходящие изменения в состоянии ребенка, при этом сам процесс коррекции дает материал для более полной диагностики.

3. Принцип взаимосвязи коррекции и компенсации. Вся система коррекционной работы призвана компенсировать нарушения в развитии, и должна быть направлена на реабилитацию и социальную адаптацию ребенка с проблемами. Коррекция и компенсация – это тесно связанные процессы, которые обуславливают друг друга и не могут рассматриваться один без другого. Цель коррекционной работы связана с результатом – компенсацией нарушения.

4. Принцип учета возрастных психологических и индивидуальных особенностей развития определяет индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сензитивных периодов понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.

5. Принцип комплексности методов психолого-педагогического воздействия позволяет оказать помощь ребенку и его родителям. Выбор комплекса из нескольких методов определяется в зависимости от целей, задач программы оказания ребенку помощи, возрастных индивидуальных особенностей и организации условий их реализации.

6. Принцип личностно-ориентированного и деятельностного подхода в осуществлении коррекционной работы. Этот принцип основан на признании развития личности в деятельности, а также того, что активная деятельность самого ребенка в рамках ведущей для возраста деятельности является движущей силой его развития (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев и др.).

7. Принцип оптимистического подхода в коррекционной работе с ребенком предполагает организацию «атмосферы успеха» для ребенка, веру в

ее положительный результат, утверждение этого чувства в ребенке, поощрение его малейших достижений.

8. Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к коррекционной работе с ребенком. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, субъектом которой он является (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер и др.). Развитие ребенка происходит в системе отношений с близкими ему людьми, взрослыми. Особенности межличностных отношений, общения, форм совместной деятельности и способов ее осуществления составляют важнейший компонент развития, определяет зону его ближайшего развития. Успех коррекционной работы с ребенком, наряду с другими составляющими, зависит и от сотрудничества с родителями [17, с. 5].

Психокоррекционная работа с ребенком может дать положительную динамику, если она, опираясь на основные принципы, реализуется во взаимосвязи психолога и педагогов с ребенком и его родителями, при активной роли самого ребенка.

Организация психокоррекционной работы с детьми-логопатами может быть построена в соответствии со схемой, предложенной А.С. Спиваковской. А.С. Спиваковская выделяет следующие блоки психокоррекционной работы: диагностический; установочный; коррекционный; оценочный.

Цель диагностического блока – изучение психического состояния ребенка и личностных свойств в целом; изучение уровня и динамики развития психических функций с учетом возраста. Цель установочного блока – создание установки у детей и родителей на активный психокоррекционный процесс. Цель коррекционного блока – постепенное устранение выявленных негативных симптомов комплексов. Различают три этапа психокоррекции: ориентировочный (создание у детей положительного эмоционального настроения и атмосферы безопасности в группе); реконструктивный (формирование соответствующих форм поведения, когнитивных умений и навыков и т.д.); закрепляющий (закрепление новых

способов поведения; сформированных умений и навыков). Цель оценочного блока – оценка эффективности проведенной работы.

Схема проведения занятия строится следующим образом: ритуал вхождения, приветствие, разминка, основная часть, релаксация, рефлексия и ритуал выхода. В качестве ритуала используются какие-либо повторяющиеся действия, создающие установку на занятие или подводящие его итог. Приветствие создает эмоционально положительный климат в микрогруппе, настраивает детей на совместную работу, можно использовать различные виды приветствий. В качестве разминки можно использовать игры и упражнения, сопряженные с физическими движениями. В основной части занятия берутся упражнения, направленные на решение поставленных задач того или иного этапа коррекционно-развивающей работы. В упражнениях-релаксациях дети учатся расслабляться, снимать напряжение. Психологом произносятся формулы на повышение уверенности в себе, повышение самооценки. Рефлексия как структурный компонент занятия направлена на обсуждение выполнения упражнений детьми.

В качестве приемов психокоррекционной работы Т.Н. Волковская и Г.К. Юсупова рекомендуют: приемы игровой психокоррекции; приемы психогимнастики, приемы элементарной библиотерапии; приемы арттерапии и музыкотерапии; приемы гештальттерапии и телесно-ориентированной психотерапии.

Приемы игровой психокоррекции. В ходе использования игровой психокоррекции предполагается адаптация игр с учетом речевого развития дошкольников, в частности, для детей с низким речевым развитием сокращается объем вербальных заданий. Психокоррекционные игры проводятся психологом или воспитателем, иногда совместно. Игры подбираются соответственно особенностям детей. Робких, заторможенных детей целесообразно назначать водящими (лидерами). Для расторможенных и гиперактивных детей подбираются более спокойные игры. Наполняемость групп (от 3 до 12 детей) зависит от содержания игр и особенностей

личностного развития детей. Если к коррекции привлекаются дети с речевым негативизмом, то наполняемость групп не должна превышать пяти человек. Психокоррекционные игры можно условно разделить на две группы. Игры первой группы направлены на сплочение и организацию группы; на подготовку детей к более серьезным комбинированным играм. Часть игр этой группы связана с приемами телесной психокоррекции и направлена на развитие тактильных и эмоциональных контактов у школьников. Игры второй группы предполагают введение более сложных драматизаций, творческие сюжетно-ролевые игры, игры-импровизации с правилами и приемы игры-психодрамы. Они направлены на разрешение личных и межличностных проблем каждого члена группы, на восстановление общения.

Психогимнастика, по определению М.И. Чистяковой, курс специальных занятий, направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка. В этом методе работы придается большое значение общению детей со сверстниками, что очень важно для нормального развития и эмоционального здоровья детей. Психогимнастические упражнения пробуждают активность каждого ребенка, учат подчиняться определенным правилам, что организует, дисциплинирует, сплачивает играющих. С помощью этих упражнений можно развивать сообразительность, ловкость, быстроту реакции. Они вызывают здоровое эмоциональное возбуждение, отвлекают от болезненных мыслей и фантазий. Бодрое настроение, вызванное ими, отличается большой устойчивостью. Психогимнастические упражнения развивают способности понимать эмоциональное состояние других людей и умение адекватно выразить свое с использованием невербальных средств общения, что достаточно важно для детей-логопатов.

Приемы арт-терапии и музыкотерапии. Сущность арт-терапии состоит в коррекционном воздействии искусства на человека и проявляется в реконструировании психотравмирующей ситуации, выведении переживаний, связанных с ней, во внешнюю форму через продукт художественной деятельности. Для детей-логопатов рекомендуется использовать приемы арт-

терапии, основанные на переживании и смене психологических состояний в процессе рисования, лепки. Выбор этих средств психокоррекции связан особенностями этих детей, испытывающих трудности при оречевлении своих переживаний и проблем. Занятия по арт-терапии в основном групповые (наполняемость 10-12 детей). Их проводят психолог совместно с воспитателем. Для усиления позитивных внутренних процессов у детей, для стимуляции речи часто используется специальное музыкальное сопровождение. Цели стимуляции музыкой могут быть различными:

1. Снять или уменьшить произвольный контроль над речью.
2. Увеличить общую активность, в том числе поднять эмоциональный и мышечный тонус.
3. Вовлечь неговорящего ребенка в процесс пения посредством подражания поющим детям и взрослым [42, с. 16].

При нарушении общения у детей рекомендуется использовать следующие приемы музыкотерапии:

- сопровождение действий ребенка музыкальным отрывком, исполняемым на различных музыкальных инструментах, созвучным его настроению и характеру его действий;
- сопровождение голосом: взрослый комментирует движения, выполняемые ребенком, при этом текст пропеваётся под мелодию, соответствующую настроению ребенка;
- совместная игра на музыкальных инструментах – ещё один вариант установления межличностных контактов.

Занятия по музыкотерапии проводятся в музыкальном зале с участием музыкального работника. Их продолжительность 20-25 минут, наполняемость группы 10-12 детей.

Приемы гештальт-терапии и телесно-ориентированной психотерапии. Упражнения, способствующие осознанию собственного тела, относятся к таким направлениям психокоррекции, как гештальт-терапия и телесно-ориентированная психотерапия. В коррекционной работе с детьми наиболее

перспективным является анализ своих ощущений, эмоционального состояния, и поведения в настоящий момент времени в данной ситуации, что помогает овладеть саморегуляцией, научиться самостоятельно, принимать решения и нести за них ответственность [51, с. 42]. Такие навыки дети приобретают путем освоения упражнений по следующим направлениям: освобождение от мышечных зажимов; общение и взаимодействие с использованием невербальных средств коммуникации; развитие внимания, чувственного восприятия. Для детей-логопатов большое значение имеет работа над пластикой тела. Основные цели упражнений, направленных на развитие пластики тела – увеличение диапазона эмоциональных проявлений, способствующих обогащению чувственного опыта; совершенствование психомоторики, развитие умения свободно владеть своим телом.

В отличие от детей с нормой речевого развития многим детям с нарушениями речи свойственна пассивность, зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению.

Обобщая вышесказанное, можно сказать, что существует множество видов психокоррекционной работы, проводящийся с детьми с НРР, но только при соблюдении принципов она будет успешна и эффективна.

Выводы по главе 1

Определяя социализацию, как процесс, предполагающий сознательное усвоение ребенком готовых форм и способов социальной жизни, способов взаимодействия с материальной и духовной культурой, адаптацию к социуму, и выработку собственного социального опыта, ценностных ориентации, мы прослеживаем прямую зависимость этого процесса и речевого развития ребенка.

Во многих исследованиях установлено, что все психические процессы, в том числе и социализация, зависят от развития речи ребенка. Отклонения в развитии речи отрицательно влияют на психическое развитие ребенка,

затрудняют общение с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов и, следовательно, препятствуют полноценной социализации личности. От своевременности и эффективности коррекционной работы зависит развитие личности ребенка и дальнейшее обучение в школе. Речевые нарушения обуславливают особенности познавательной деятельности и личностной сферы ребенка. У детей с тяжелыми речевыми расстройствами наблюдаются определенные психологические особенности. Им присущи пассивность, нестойкость интересов, неуверенность в себе, повышенная раздражительность, агрессивность, замкнутость, сензитивная зависимость от окружающих, склонность к спонтанному поведению, всё это оказывает негативное влияние на процесс социализации, замедляя, искажая его.

В результате изучения специальной литературы, мы выделили основные группы показателей эффективности процесса социализации:

1. Социальная адаптированность – активное приспособление ребёнка к условиям общественной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, развитие мотивационной сферы, школьная адаптация.

2. Социальная автономизация – реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях.

3. Социальная активность – реализация готовности к социальным действиям в сфере общественных отношений, которая направлена на общественно значимое преобразование окружающей среды, самостоятельность, творчество, результативность действий, включающая межличностные и межгрупповые отношения [19, с. 70].

Данные показатели послужат критериями нашей диагностической работы.

Глава 2. Эмпирическое исследование процесса социализации школьников с нарушениями речевого развития

2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента

С целью исследования психологических особенностей социализации младших школьников с нарушениями речевого развития нами был проведен констатирующий эксперимент.

Для достижения цели данного эксперимента были поставлены следующие задачи:

- подбор методики для проведения обследования и ее адаптация;
- апробация данной методики на выборке детей;
- оценка психологических особенностей процесса социализации младших школьников с НРР;
- проведение качественного и количественного анализа результатов исследования;
- формулировка выводов.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы. В эксперименте участвовало 20 детей с нормальным речевым развитием и 20 детей, имеющих различные нарушения речи, а именно: общее нарушение речи III уровня, лексико-грамматическое нарушение речи, аграмматическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия смешанного типа. Возраст детей – 7-8 лет.

Для достижения цели и решения поставленных задач были использованы следующие методы: психодиагностический метод, методы математической статистики.

Для проведения диагностики был подобран диагностический комплекс, на основе которого было проведено эмпирическое исследование:

1. Методика диагностики школьной мотивации учащихся начальных классов. Автор – Н.Г. Лусканова [32, с. 6]. Для скрининговой оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов может быть использована краткая анкета, состоящая из 10 вопросов, наилучшим образом отражающих отношение детей к школе, учебному процессу, эмоциональное реагирование на школьную ситуацию.

Цель методики: опросник позволяет изучить уровень школьной мотивации.

Возрастные ограничения: опросник предназначен для работы с детьми 6-11 лет.

Процедура диагностики. Вопросы предъявляются либо письменно, либо на слух. Присутствие учителя или классного руководителя в помещении, где проводится опрос, крайне нежелательно.

Оборудование. Для проведения исследования необходим текст опросника, а также листы бумаги по числу учащихся.

Инструкция. «Ребята, сейчас Вам будет предложены 10 вопросов. На каждый вопрос есть три варианта ответов. Выберите один из предложенных ответов на каждый вопрос» (Приложение 1).

Обработка. Для возможности дифференцирования детей по уровню школьной мотивации использовалась система бальных оценок:

- ответ ребенка, свидетельствующий о его положительном отношении к школе и предпочтении им учебных ситуаций – 3 балла;
- нейтральный ответ (не знаю, бывает по-разному и т.п.) – 1 балл;
- ответ, позволяющий судить об отрицательном отношении ребенка к школе, к той или иной школьной ситуации – 0 баллов.

Интерпретация.

1. 25-30 баллов (максимально высокий уровень) – высокий уровень школьной мотивации, учебной активности.

Такие дети отличаются наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять все предъявляемые школой

требования. Они очень четко следуют всем указаниям учителя, добросовестны и ответственны, сильно переживают, если получают неудовлетворительные оценки или замечания педагога. В рисунках на школьную тему они изображают учителя у доски, процесс урока, учебный материал и. п.

2. 20-24 балла – хорошая школьная мотивация.

Подобные показатели имеет большинство учащихся начальных классов, успешно справляющихся с учебной деятельностью. В рисунках на школьную тему они также изображают учебные ситуации, и при ответах на вопросы проявляют меньшую зависимость от жестких требований и норм. Подобный уровень мотивации является средней нормой.

3. 10-19 баллов – низкая школьная мотивация.

Подобные школьники посещают школу неохотно, предпочитают пропускать занятия. На уроках часто занимаются посторонними делами, играми. Испытывают серьезные затруднения в учебной деятельности. Находятся в состоянии неустойчивой адаптации к школе. В рисунках на школьную тему такие дети изображают игровые сюжеты, хотя косвенно они связаны со школой, присутствуют в школе.

5. Ниже 10 баллов – негативное отношение к школе, школьная дезадаптация.

Такие дети испытывают серьезные трудности в школе: они не справляются с учебной деятельностью, испытывают проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителями. Школа нередко воспринимается ими как враждебная среда, пребывание в которой для них невыносимо. Могут плакать, проситься домой. В других случаях ученики могут проявлять агрессивные реакции, отказываться выполнять те или иные задания, следовать нормам, правилам.

2. Проективная методика «Школа зверей» [44, с. 5].

Цель: диагностика межличностных отношений и адаптации учащихся в школе.

Оборудование. Бумага, цветные карандаши.

Инструкция. Сейчас мы с вами совершим удивительное путешествие в волшебный лес. Сядьте удобно, расслабьтесь, закройте глаза. Представьте, что мы оказались на солнечной лесной полянке. Послушайте, как шумят листья над головой, мягкая трава касается ваших ног. На полянке вы видите «Школу зверей». Посмотрите вокруг. Какие звери учатся в этой школе? А какой зверь в ней учитель? Чем занимаются ученики? А каким животным вы видите себя? Что вы при этом чувствуете? Проживите эти чувства в себе. Вы можете находиться еще некоторое время в этой «Школе зверей», пока я буду считать до 10, а затем откройте глаза. Вы побывали в «Школе зверей». А теперь возьмите карандаши и бумагу и попробуйте нарисовать то, что видели. Посмотрите внимательно на свой рисунок и найдите то животное, которым могли бы быть вы. Рядом с ним поставьте «х» или букву «я».

Интерпретация.

1. Положение рисунка на листе.

Положение рисунка ближе к верхнему краю листа трактуется как высокая самооценка, как недовольство своим положением в коллективе, недостаточность признания со стороны окружающих.

Положение рисунка в нижней части – неуверенность в себе, низкая самооценка. Если рисунок расположен на средней линии, то у ребенка все в норме.

2. Контуры фигур.

Контуры фигур анализируются по наличию или отсутствию выступов (типа щитов, панцирей, игл), прорисовке и затемнению линий – все это защита от окружающих. Агрессивная – если выполнена в острых углах; со страхом или тревогой – если имеет место затемнение контурной линии; с опасением, подозрительностью – если поставлены щиты, заслоны.

3. Нажим.

При оценке линий необходимо обратить внимание на нажим. Стабильность нажима говорит об устойчивости, слабый нажим – о проявлении тревожности, очень сильный – о напряженности. О тревожности может свидетельствовать разорванность линий, наличие обводков, следы стирания.

4. Наличие деталей, соответствующих органам чувств, – глаза, уши, рот.

Отсутствие глаз свидетельствует о неприятии информации, изображение ушей (тем более больших и детально прорисованных) говорит о заинтересованности в информации, особенно касающейся мнения окружающих о себе. Открытый, заштрихованный рот – о легкости возникновения страхов. Зубы – признак вербальной агрессии.

5. Анализ качества и взаимодействия персонажей показывает особенности коммуникативных отношений. Большое количество вступающих в различные отношения друг с другом (играют, изображены в учебной деятельности и т.д.) и отсутствие разделяющих линий между ними говорит о благоприятных взаимоотношениях с одноклассниками. В противном случае можно говорить о трудностях в построении контактов с другими учениками.

6. Характер отношений между животным-учителем и животным, изображающим ребенка.

Необходимо проследить, нет ли противопоставления между ними? Как расположены фигуры учителя и ученика по отношению друг к другу?

7. Изображение учебной деятельности.

В случае отсутствия изображения учебной деятельности можно предположить, что школа привлекает ребенка не учебными сторонами. Если же нет учеников, учителя, учебной или игровой деятельности, рисунок не изображает школу зверей или людей, то можно сделать предположение, что у

ребенка не сформировалась позиция ученика, он не осознает своих задач как школьника.

8. Цветовая гамма.

Яркие, жизнерадостные тона говорят о благополучном эмоциональном состоянии ребенка в школе. Мрачные тона могут свидетельствовать о неблагополучии и угнетенном состоянии.

Самые обобщенные признаки, указывающие на проявление школьной тревожности (как общей, так и ситуативно-специфической), представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии оценки

Оценочные шкалы	Критерии оценки
Общая школьная тревожность	Штриховка, слишком сильный или слабый нажим. Изображение очевидно неприятных ситуаций. Многократные стирания.
Тревога в отношениях с учителями	Отсутствие фигуры учителя. Акцентирование фигуры учителя (размер, цвет), тщательная прорисовка ее элементов. Изображение очевидно неприятных ситуаций взаимодействия с учителем. Отделение собственного изображения от учителя линиями и другими барьерами. Штриховка, слишком сильный или слабый нажим, стирания при изображении учителя
Тревога в отношениях с одноклассниками	Отсутствие изображений одноклассников. Отделение собственного изображения от одноклассников линиями и другими барьерами. Акцентирование изображения одноклассников, тщательная прорисовка его элементов. Изображение очевидно неприятных ситуаций взаимодействия с одноклассниками.
Эмоциональный фон отношения к школе (негативный)	Негативные эмоциональные состояния персонажей рисунка. Дисгармоничная цветовая гамма. Нарушение целостности изображения.
Самооценочная школьная тревожность	Штриховка, слишком сильный или слабый нажим, стирания при изображении учеников. Маленький размер фигур учеников (по сравнению с учителем) маленький размер собственного изображения (по сравнению с одноклассниками). Изображение ситуаций негативного оценивания

3. Методика «Q-сортировка» [5, с. 11].

Цель: Данная методика используется для изучения представлений о себе.

Методика позволяет определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе: зависимость, независимость, общительность, необщительность, принятие «борьбы» и избегание «борьбы».

Оборудование: карандаши, тестовый материал. Вопросы теста представлены в Приложении 2.

Инструкция: Детям предлагается 60 утверждений, касающихся поведения человека в группе. Прочтите последовательно каждое из них и ответьте «да», если оно соответствует вашему представлению о себе, или «нет», если не соответствует ему.

Обработка результатов.

Ответы испытуемого, согласно ключу, распределяются по 6-ти тенденциям. Подсчитывается частота проявления каждой из тенденций. Причем количество ответов «да» по одной из тенденций суммируется с количеством ответов «нет» по полярной тенденции, в сопряженной паре.

Ключ

1. Зависимость: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, 51, 54
2. Независимость: 6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, 57, 60
3. Общительность: 5, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, 49, 52
4. Необщительность: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, 46, 55, 58
5. Принятие «борьбы»: 1, 11, 17, 23, 29, 35, 41, 47, 56, 59
6. Избегание «борьбы»: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, 50, 53

Интерпретация результатов.

Если число положительных ответов в каждой сопряженной паре (зависимость – независимость, общительность – необщительность, принятие борьбы – избегание борьбы) приближается к 20, то мы говорим об истинном преобладании той или иной устойчивой тенденции, присущей индивиду и проявляющейся не только в определенной группе, но и за ее пределами.

В случае, если количество ответов «да» одной тенденции оказывается равным количеству положительных ответов по противоположной тенденции

(например, зависимость-независимость), то такое положение может говорить о наличии внутреннего конфликта личности, которая находится во власти одинаково выраженных противоположных тенденций.

Три-четыре ответа «сомневаюсь» по отдельным тенденциям расцениваются как признак нерешительности, уклончивости, астеничности, однако в других случаях это может свидетельствовать об известной избирательности в поведении, о тактической гибкости, стеничности. Эти качества можно верифицировать, анализируя их в совокупности с другими личностными особенностями.

Возможна и нулевая оценка, когда суммы ответов по одной тенденции совпадают с суммой ответов по противоположной. Именно такое положение может явиться источником внутреннего конфликта личности, находящейся во власти имеющих одинаковую выраженность противоположных тенденций.

Описание шкал:

Каждая из тенденций имеет внутреннюю и внешнюю характеристику, т.е. зависимость, общительность и «борьба» могут быть истинными, внутренне присущими личности, а могут быть внешними, своеобразной «маской», скрывающей истинное лицо человека.

Зависимость

Внутреннее и внешнее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных, морально-этических. Для таких личностей характерно: подчиненность лидерам в группе, нерешительность в общении, покорность чужой воле, безропотность при выполнении приказов. В целом окружающие характеризуют эту личность как слабохарактерную и безответную.

Независимость

Внутреннее и внешнее стремление личности не принимать групповые стандарты как социальные, так и морально-этические. Личность с бойцовскими качествами, непокорный воле лидера, независимый в своих

поступках, уверенный в том, что он ведет себя верно. В поведении проявляется самостоятельность, решительность, упорство в отстаивании своих взглядов.

Общительность

Стремление личности образовывать эмоциональные связи, как в своей группе, так и за ее пределами. Жизнерадостный в общении, живой и компанейский. Окружающие характеризуют его как сангвиника по типу темперамента. Личность не унывает в любых ситуациях.

Необщительность

Стремление личности не образовывать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами личность производит впечатление понурости, безразличия к делам группы, вялости в общении, молчаливости и безучастности к проблемам группы. нелюдимость, пассивность и инертность.

Принятие «борьбы»

Активное стремление личности участвовать в групповой жизни, стремление к достижению более высокого статуса в группе. Стремление к борьбе, упорство в достижении своей цели, настойчивость в отстаивании своих взглядов. Требовательность к окружающим и негибкость воли. Принципиальность в оценках. Работоспособность и целеустремленность.

Избегание «борьбы»

Личность стремится уйти от взаимодействия, старается сохранить «нейтралитет» в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям, проявляется зависимость, нерешительность и подчиненность чужой воле, безынициативность.

Амбивалентность

Зависимость – независимость

Внутренний конфликт личности между стремлением к принятию групповых стандартов и ценностей и одновременно — отрицание их. В поведении проявляются противоречивые черты: нерешительность в общении с проявлением самостоятельности в некоторых случаях.

Общительность - необщительность

Внутренний конфликт личности между стремлением личности образовывать эмоциональные связи как внутри группы, так и за ее пределами, и порой безразличия к делам группы, вялости в общении и безучастности к проблемам группы.

Принятие «борьбы» - избегание «борьбы»

Внутренний конфликт личности между активным стремлением участвовать в групповой жизни, стремлением достичь высокого социального статуса в группе и стремлением уйти от конфликтов, противодействия, склонность к компромиссным решениям.

2.2. Анализ результатов исследования младших школьников с нарушениями речевого развития

С целью определения уровня школьной мотивации учащихся начальных классов была применена методика Н.Г. Лускановой. Обобщенные результаты диагностики представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни школьной мотивации

ФИ ребенка	Речевой статус	Количество баллов
Ксения А.	НРР	30
Илья Б.	НРР	25
Виктория В.	Норма	29
Илья Г.	Норма	30
Ксения Г.	Норма	27
Анастасия Г.	НРР	10
Илья К.	НРР	19
Кирилл К.	НРР	16
Анастасия К.	Норма	23
Иван М.	НРР	23
Анастасия М.	Норма	30
Маргарита М.	НРР	16
Сергей Н.	НРР	20
Алиса Н.	НРР	15
Николай Н.	Норма	24
Софья С.	НРР	19
Ксения Т.	Норма	25

ФИ ребенка	Речевой статус	Количество баллов
Андрей Т.	НРР	8
Виолетта Ю.	Норма	25
Ирина А.	Норма	21
Егор А.	Норма	24
Кира А.	НРР	19
Дарина Б.	НРР	10
Виктория Б.	Норма	21
Артем Б.	НРР	14
Регина Б.	Норма	25
Милана В.	Норма	15
Антон В.	Норма	25
Ева Г.	НРР	14
Артем Ж.	Норма	20
Максим З.	Норма	21
Полина З.	Норма	24
Михаил К.	Норма	24
Дарья К.	НРР	13
Анна М.	НРР	19
Алина Н.	Норма	30
Даниил С.	НРР	18
Андрей Т.	НРР	11
Артем Т.	НРР	16

В результате проведения исследования было выявлено, что у 27,5% младших школьников (11 человек, из них 2 человека с НРР) высокий уровень школьной мотивации, то есть преобладание типов ответов, характеризующих учебную мотивацию, собственно учебно-познавательную, основанную на желании знать, научиться, то есть на познавательной потребности. Высокий уровень учебной мотивации свидетельствует о том, что ребенок, осознает важность учения, учебные цели для него привлекательны, он проявляет высокую познавательную активность, интерес ко всем предметам примерно равен, к самостоятельной работе, занимает благоприятное статусное положение в классе.

У 30% младших школьников (12 человек, из них 2 человека с НРР) средний уровень школьной мотивации. Средний уровень свидетельствует о том, что ребенок положительно относится к школе, но учебные цели не осознаются, познавательная активность средняя, сосредоточен по интересу, самостоятельно выполняет только типовые задания, требует контроля со

стороны взрослых, дружит со многими детьми в классе. Иногда доминирующее значение у этой группы детей имеют мотивы учения, лежащие вне самой учебной деятельности. Большинство детей привлекает возможность реализовать в роли школьника потребности в признании, в общении, в самоутверждении.

У 40% низкий уровень мотивации (16 человек, из них 15 человек с НРР). Низкий уровень - несформированность учебной мотивации, возможно, преобладание игровой дошкольной мотивации (ориентация ребенка на дошкольные виды деятельности). Низкий уровень мотивации свидетельствует о том, что ребенок к школе относится отрицательно или безразлично, требует контроля и помощи, к самостоятельным заданиям интереса не проявляет, нарушает дисциплину, близких друзей в классе не имеет, но может общаться со многими. Низкий уровень мотивации характеризуется избеганием неудач, если характерно нейтральное отношение, то проявляется неустойчивый интерес, переживание скуки и мотивируют внешние результаты учения - отметки.

И у 2,5% детей (1 ребенок с НРР) негативное отношение к школе.

Таким образом, среди группы детей с нарушениями речи преобладает низкий уровень мотивации 75% (15 человек), в группе детей с нормальным речевым развитием 50% (10 человек) имеют средний уровень и 45% (9 человек) — высокий уровень. Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 1.

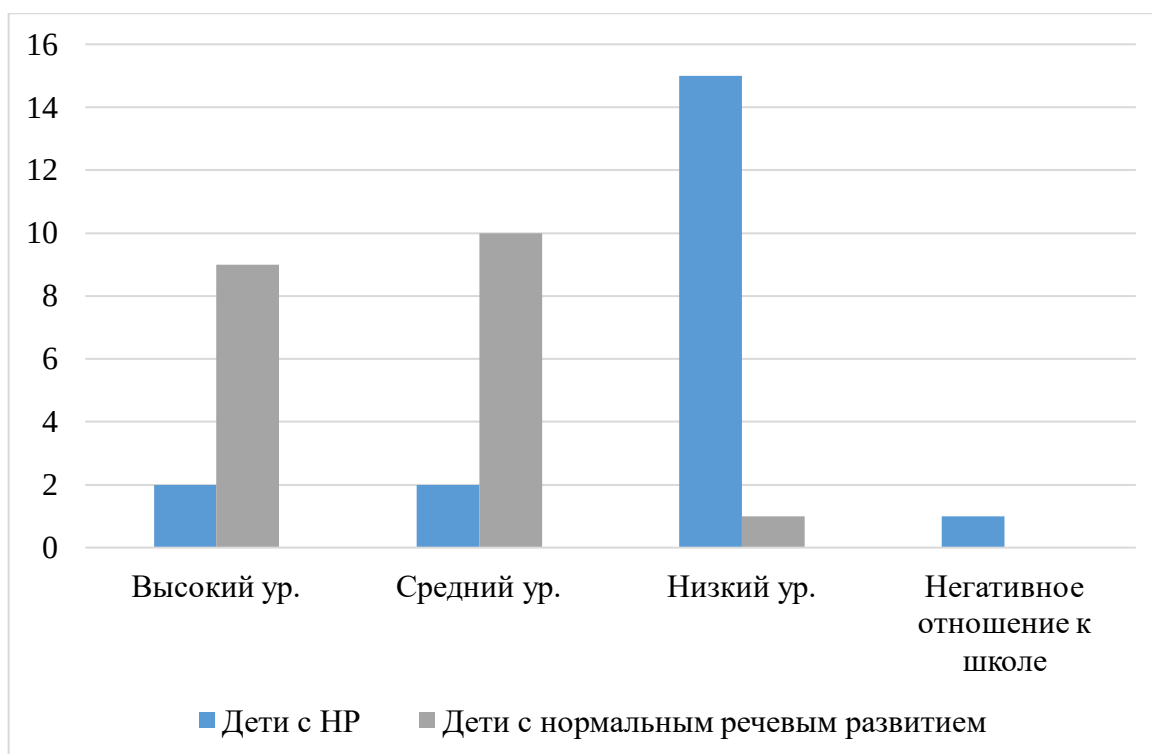


Рис. 1. Результаты диагностики уровней школьной мотивации

Для более достоверной оценки результатов диагностики уровней школьной мотивации нами был использован критерий углового преобразования Фишера.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

H_0 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень мотивации), в выборке 1 (дети с нарушениями речи) не больше, чем в выборке 2 (дети с нормальным речевым развитием).

H_1 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (высокий уровень мотивации), в выборке 1 (дети с нарушениями речи) меньше, чем в выборке 2 (дети с нормальным речевым развитием).

Ответ: $\phi^*_{\text{эмп}} = 2.615$

Полученное эмпирическое значение ϕ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается.

Сделанные нами выводы подтверждены.

С целью выявления адаптации к школе и сформированности позиции школьника проведено исследование с помощью методики «Школа зверей», сводная таблица результатов которой представлена в табл. 3.

Таблица 3

Уровни адаптации к школе

ФИ ребенка	Речевой статус	Результат
Ксения А.	НРР	Позиция школьника сформирована
Илья Б.	НРР	Позиция школьника сформирована
Виктория В.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Илья Г.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Ксения Г.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Анастасия Г.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Елизавета З.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Илья К.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Кирилл К.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Анастасия К.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Иван М.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Анастасия М.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Маргарита М.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Сергей Н.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Алиса Н.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Николай Н.	Норма	Позиция школьника сформирована
Софья С.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Ксения Т.	Норма	Позиция школьника сформирована
Андрей Т.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Виолетта Ю.	Норма	Позиция школьника сформирована
Егор А.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Кира А.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Дарина Б.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Виктория Б.	Норма	Позиция школьника сформирована
Артем Б.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Регина Б.	Норма	Позиция школьника сформирована
Милана В.	Норма	Позиция школьника не сформирована
Антон В.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Ева Г.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Артем Ж.	Норма	Позиция школьника сформирована
Максим З.	Норма	Позиция школьника сформирована
Полина З.	Норма	Школа привлекает внеучебными сторонами
Михаил К.	Норма	Позиция школьника сформирована
Дарья К.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Анна М.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Алина Н.	Норма	Позиция школьника сформирована
Даниил С.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Андрей Т.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Артем Т.	НРР	Позиция школьника не сформирована

Таким образом, у 35% младших школьников (14 человек, из них 2 ребенка с НРР) сформирована позиция школьника. На рисунках таких детей изображена учебная деятельность, большое количество животных, вступающих в различные отношения друг с другом (играют, изображены в учебной деятельности, совместных групповых занятиях и т.д.) и отсутствие разделяющих линий, предметов, создающих границы, между ними, всё это говорит о благоприятных взаимоотношениях с одноклассниками, здоровой среде внутри коллектива.

У 27,5 % детей (11 человек, из них 10 детей с НРР) позиция школьника не сформирована. На рисунках таких детей нет учеников, учителя, учебной или игровой деятельности, рисунок не изображает школу зверей или людей, то можно сделать вывод, что ребенок не осознает и не принимает своих задач как школьника.

Дети с преобладающей внеурочной деятельностью составляют 37,5% (15 человек, из них 8 детей с НРР). На рисунках таких детей изображена преимущественно игра, или взаимодействие между учениками, не связанное с учебной деятельностью.

Таким образом, по результатам диагностики по методике «Школа зверей» можно сделать вывод, что у большей части младших школьников с нормальным речевым развитием позиция школьника сформирована. У детей с НРР преобладает несформированная позиция школьника, у таких детей возникают трудности переключения на учебную деятельность. Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 2.

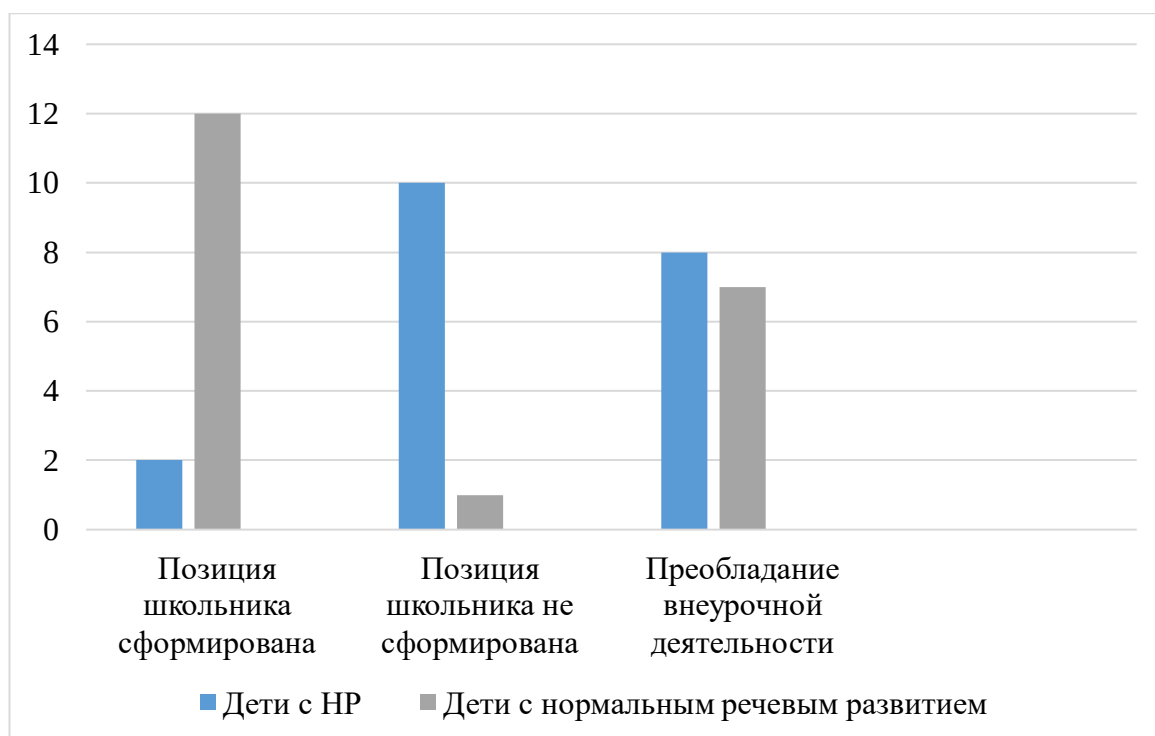


Рис. 2. Результаты исследования уровней адаптации к школе

Для более достоверной оценки результатов исследования уровней адаптации к школе нами был использован критерий углового преобразования Фишера.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

H_0 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (позиция школьника сформирована), в выборке 1 (дети с нарушениями речи) не больше, чем в выборке 2 (дети с нормальным речевым развитием).

H_1 : Доля лиц, у которых проявляется исследуемый эффект (позиция школьника сформирована), в выборке 1 (дети с нарушениями речи) меньше, чем в выборке 2 (дети с нормальным речевым развитием).

Ответ: $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3.567$

Полученное эмпирическое значение φ^* находится в зоне значимости. H_0 отвергается. Сделанные нами выводы подтверждены.

С целью диагностики личностных качеств и межличностных отношений проведено исследование с помощью методики «Q-сортировка». Результаты представлены в табл. 4.

Результаты диагностики межличностных отношений

ФИ ребенка	Речевой статус	Зависимость	Независимость	Общительность	Необщительность	Принятие борьбы	Избегание борьбы
Ксения А.	НРР	+		+		+	
Илья Б.	НРР		+		+		+
Виктория В.	Норма	+		+			+
Илья Г.	Норма		+	+		+	
Ксения Г.	Норма		+		+		+
Анастасия Г.	НРР	+			+		+
Елизавета З.	Норма		+	+		+	
Илья К.	НРР	+			+	+	
Кирилл К.	НРР		+		+		+
Иван М.	НРР	+		+		+	
Анастасия М.	Норма		+	+		+	
Маргарита М.	НРР	+			+		+
Сергей Н.	НРР		+		+	+	
Алиса Н.	НРР		+	+		+	
Николай Н.	Норма	+		+			+
Софья С	НРР	+			+		+
Ксения Т.	Норма		+	+		+	
Андрей Т.	НРР	+			+		+
Виолетта Ю.	Норма	+		+		+	
Ирина А.	Норма		+	+			+
Егор А.	Норма		+			+	
Кира А.	НРР	+		+			+
Дарина Б.	НРР		+	+		+	
Виктория Б.	Норма			+		+	
Регина Б.	Норма	+		+			+
Милана В.	Норма	+		+			+
Антон В.	Норма		+		+	+	
Ева Г.	НРР	+			+	+	
Артем Ж.	Норма		+	+			+
Максим З.	Норма	+		+		+	
Полина З.	Норма		+		+	+	
Михаил К.	Норма		+	+		+	
Анна М.	НРР		+		+		+
Алина Н.	Норма	+		+			+
Даниил С.	НРР	+			+	+	
Андрей Т.	НРР	+		+			+
Артем Т.	НРР		+		+		+

У 47,5% (19 человек, из них 12 детей с НРР) преобладали тенденции зависимости. Для таких личностей характерно: подчиненность лидерам в группе, нерешительность в общении, покорность чужой воле, безропотность при выполнении приказов. В целом, окружающие характеризуют эту личность как слабохарактерную и безответную.

У 52,5% (21 человек, из них 8 детей с НРР) было выявлено преобладание тенденции независимости. Личность с бойцовскими качествами, непокорный воле лидера, независимый в своих поступках, уверенный в том, что он ведет себя верно. В поведении проявляется самостоятельность, решительность, упорство в отстаивании своих взглядов.

У 57,5% (23 человека, из них 7 детей с НРР) преобладание общительности. Стремление личности образовывать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами, жизнерадостный в общении, живой и компанейский. Окружающие характеризуют его как сангвиника по типу темперамента. Личность не унывает в любых ситуациях.

У 42,5% (17 человек, из них 13 детей с НРР) преобладание необщительности. Стремление личности не образовывать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами. Личность производит впечатление понурости, безразличия к делам группы, вялости в общении, молчаливости и безучастности к проблемам группы, нелюдимость, пассивность и инертность.

У 50% (20 человек, из них 9 детей с НРР) преобладает принятие «борьбы». Активное стремление личности участвовать в групповой жизни, стремление к достижению более высокого статуса в группе. Стремление к борьбе, упорство в достижении своей цели, настойчивость в отстаивании своих взглядов. Требовательность к окружающим и несгибаемость воли. Принципиальность в оценках. Работоспособность и целеустремленность.

У 5 % (20 человек, из них 11 детей с НРР) преобладает избегание «борьбы». Личность стремится уйти от взаимодействия, старается сохранить «нейтралитет» в групповых спорах и конфликтах, склонность к

компромиссным решениям. Проявляется зависимость, нерешительность и подчиненность чужой воле, безынициативность.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей с НРР преобладают следующие тенденции: зависимость, необщительность. Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 3.

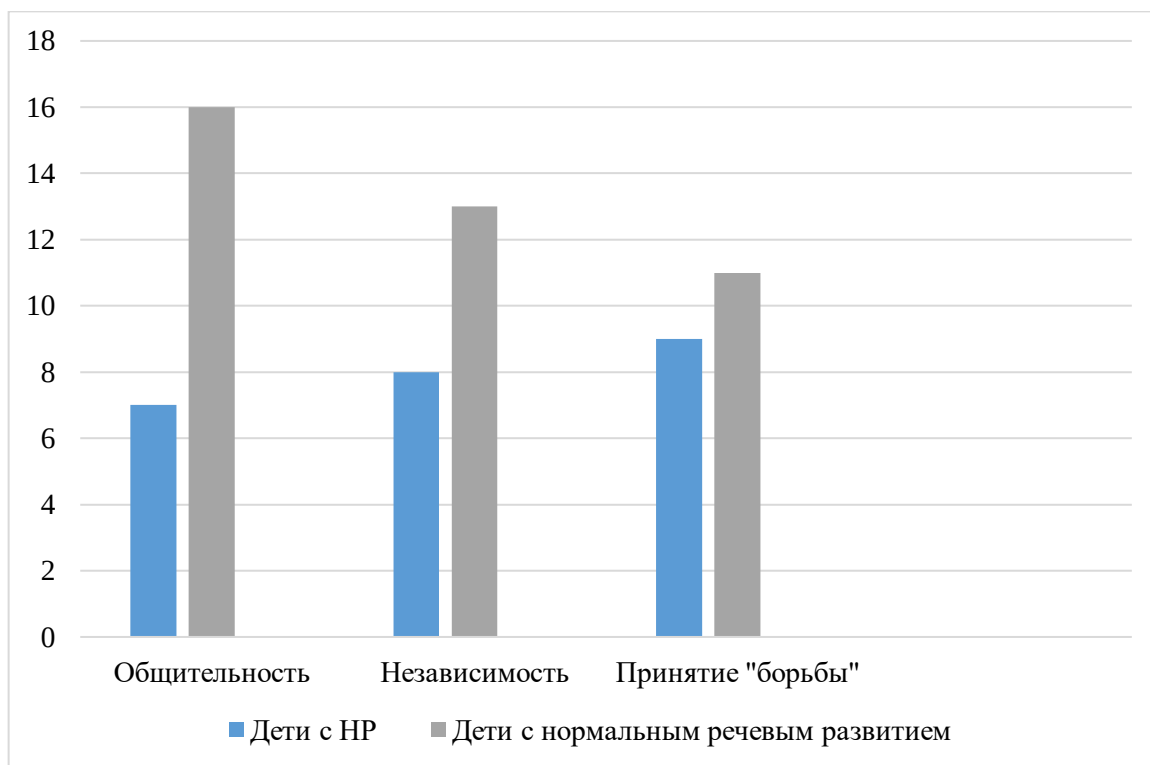


Рис. 3. Результаты исследования личностных качеств

Подводя итоги диагностики, можно проследить отставание младших школьников с нарушением речевого развития по большинству исследуемых показателей.

Выводы по главе 2

С целью исследования психологических особенностей социализации детей с нормальным речевым развитием и детей с НРР нами было проведено эмпирическое исследование.

Нами был подобран диагностический комплекс методик, определены направления диагностики психологических особенностей младших школьников и проведено обследование данных детей.

Среди группы детей с нарушениями речи преобладает низкий уровень мотивации 75% (15 человек), в группе детей с нормальным речевым развитием 50% (10 человек) имеют средний уровень и 45% (9 человек) – высокий уровень.

По результатам диагностики по методике «Школа зверей» можно сделать вывод, что у большей части младших школьников с нормальным речевым развитием позиция школьника сформирована. У детей с НРР преобладает несформированность позиции школьника.

Диагностика межличностных отношений показала, взаимосвязь между личностными качествами детей и степенью выраженности дефекта. Среди школьников, занимающих высокое положение в системе межличностных отношений, больше половины имеют хорошо развитую речь и положительные личностные качества. Но среди школьников есть дети с положительным социометрическим статусом, но имеющие наиболее тяжелый речевой дефект. Осознание такой изоляции приводит к замкнутости и негативизму, что еще больше отталкивает от них сверстников.

Исследование показателей процесса социализации таких, как: социальная адаптированность включающая мотивационную сферу, школьную адаптацию; социальная автономизация - реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях; социальная активность - реализация готовности к социальным действиям в сфере общественных отношений, включающая межличностные и межгрупповые отношения - показало, что дети с НРР имеют более низкие показатели, нежели дети с нормальным речевым развитием.

Глава 3. Коррекция процесса социализации младших школьников с нарушениями речевого развития

3.1. Содержание работы по коррекции процесса социализации младших школьников с нарушениями речевого развития

С целью проверки гипотезы о влиянии разработанной программы на психологические особенности социализации младших школьников с нарушениями речи нами был проведен формирующий эксперимент. В его основе – серия психологических занятий, направленных на развитие нарушенных показателей процесса социализации, таких как межличностные и межгрупповые отношения; мотивационная сфера и школьная адаптация младших школьников.

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ с углубленным изучением информатики № 68 г. Пензы. В эксперименте участвовало 20 детей, имеющих различные нарушения речи, а именно: общее недоразвитие речи III уровня, лексико-грамматическое нарушение речи, аграмматическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия смешанного типа. Возраст детей 7-8 лет.

Проведённая диагностическая работа выявила отставание младших школьников с нарушениями речи от их сверстников с нормальным речевым развитием по следующим показателям:

1. Социальная адаптированность – активное приспособление ребёнка к условиям общественной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, развитие мотивационной сферы, школьная адаптация.

2. Социальная автономизация – реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях.

3. Социальная активность – реализация готовности к социальным действиям в сфере общественных отношений, которая направлена на

общественно значимое преобразование окружающей среды, самостоятельность, творчество, результативность действий, включающая межличностные и межгрупповые отношения.

Коррекционная программа была разработана с учётом полученных результатов диагностики.

Для полноценного процесса социализации ребенка огромное значение имеет его полноценное общение с окружением. От того, как складываются эти отношения, во многом зависит его эмоциональное благополучие, формирование позитивной самооценки, становление и закрепление личностного стиля поведения. Предлагаемая программа ориентирована на оказание помощи и поддержки детям младшего школьного возраста с нарушениями речи и способствует поиску эффективных путей социализации в совместной учебно-игровой деятельности. То, в какой мере ученики умеют понимать и отражать свои чувства, настроение друг друга, воспринимать и понимать других, а через них и самих себя, будет во многом определять процесс общения, качество отношений и способы, с помощью которых они будут осуществлять совместную деятельность.

Данная программа представлена в виде системы коррекционно-развивающих занятий для учащихся начальных классов и рассчитана на 3 месяца обучения – 2 часа в неделю (24 часа).

Цель данной программы: повышение уровня социализации детей с нарушением речевого развития.

Основные задачи программы:

- снижение психоэмоционального напряжения, коррекция тревожности и агрессии;
- коррекция настроения и негативных черт характера;
- формирование навыков саморегуляции и самоконтроля;
- развитие системы самосознания и самооценки, рефлексивных способностей, формирование адекватного отношения к себе и другим;

- формирование позитивного отношения к своему «Я», адекватной самооценки и повышение уверенности в себе;
- формирование и развитие коммуникативных умений: умение общаться и взаимодействовать в коллективе, работать в парах, группах, уважать мнение других, развитие способности к эмпатии, сопереживанию;
- формирование навыков применения полученных знаний и умений в процессе изучения школьных дисциплин и в практической деятельности.

Содержание программы соответствует поставленным целям и задачам.

Программа состоит из трех разделов, каждый из которых имеет свои отдельные задачи. Первый раздел – Самопознание. Это первые занятия, которые дают ребятам возможность исследовать себя, узнать, что все люди имеют как хорошие качества, так и те или иные недостатки. На этих занятиях развивается рефлексия и толерантность учащихся устанавливается дружелюбная атмосфера.

Второй раздел – Эмоции – помогает детям научиться понимать и контролировать свое эмоциональное состояние.

Третий раздел – Позитивное общение «Мой язык общения» – один из самых интересных для ребят этого возраста. Именно на этих занятиях впервые затрагиваются понятие дружбы, тема взаимоотношений, конфликтов. «Что такое настоящая дружба и умеют ли ребята дружить?» – ответы на эти вопросы, учащиеся ищут совместно с педагогом. Далее идут занятия на тему сотрудничества. Ребятам дается само понятие сотрудничества, принципы эффективного сотрудничества, в игровой форме отрабатываются навыки эффективного взаимодействия. И завершают программу заключительные занятия, основная цель которых – отрефлексировать изменения, произошедшие с ними за учебный год, окунуться в свой внутренний мир, сформировать установку на веру в себя и в свой успех.

Во время занятий у ребенка происходит становление развитых форм самосознания, самоконтроля и самооценки, совершенствование социально-бытовой и социокультурной компетенции, развитие коммуникативных навыков. Отсутствие отметок снижает тревожность и необоснованное беспокойство учащихся, исчезает боязнь ошибочных ответов. В результате у детей формируется отношение к данным занятиям как к средству развития своей личности.

Формы работы

При реализации программы используются следующие формы и методы работы: беседа, психогимнастика, ролевая игра, арт-терапевтические техники, дискуссия, проблемные ситуации, эмоционально-гимнастические методы, релаксационные методы, когнитивные методы. Основное содержание занятий составляют тренировочные упражнения, специальные задания, дидактические и развивающие игры.

Организационная структура занятий

Длительность одного занятия – 40 минут. Каждое занятие состоит из трех частей: вводная часть, основная и заключительная.

Задачей вводной части является создание у учащихся положительного эмоционального фона, хорошего настроения, снятие напряжения. В качестве важной составляющей основной части занятия выступает развитие познавательных процессов. Задача заключительной части состоит в подведении итогов занятия, обсуждении результатов работы учащихся и тех трудностей, которые у них возникли при выполнении заданий.

Ожидаемые результаты:

Предполагается, что результаты отразятся, во-первых, на индивидуальных особенностях развития ребенка, мотивацией достижения успеха, развитием эмоциональной сферы и компетентности в общении, во-вторых – в улучшении адаптации в школе и, возможно, повышении продуктивности учебной деятельности.

Критерии положительной оценки:

- повышение уровня мотивации;
- развитие межличностных и межгрупповых отношений;
- сформированность умения правильно выражать свои чувства, умение управлять своими эмоциями, понимать и оценивать отношение к себе других людей, сверстников;
- повышение уровня школьной адаптации

3.2. Проверка эффективности коррекционной работы

С целью проверки эффективности проведенной нами работы и подтверждения выдвинутой перед началом исследования гипотезы, нами был организован и проведен контрольный этап эксперимента.

Повторное исследование психологических особенностей социализации младших школьников с нарушениями речи осуществлялось с помощью диагностической методики, использованной на констатирующем этапе эксперимента.

Оценка результатов исследования проводилась по тем же критериям.

Результаты исследования по методике Н.Г. Лускановой. Обобщенные результаты диагностики детей с НРР представлены в таб. 5.

Таблица 5

Уровни школьной мотивации

ФИ ребенка	Речевой статус	Количество баллов
Ксения А.	НРР	30
Илья Б.	НРР	25
Анастасия Г.	НРР	19
Илья К.	НРР	16
Кирилл К.	НРР	16
Иван М.	НРР	23
Маргарита М.	НРР	16
Сергей Н.	НРР	30
Алиса Н.	НРР	15
Софья С.	НРР	20
Андрей Т.	НРР	15
Кира А.	НРР	19

ФИ ребенка	Речевой статус	Количество баллов
Дарина Б.	НРР	10
Ева Г.	НРР	23
Дарья К.	НРР	19
Анна М.	НРР	30
Даниил С.	НРР	20
Андрей Т.	НРР	11
Артем Т.	НРР	18

В результате проведения исследования было выявлено, что у 20% младших школьников (4 человека) высокий уровень школьной мотивации, то есть преобладание типов ответов, характеризующих учебную мотивацию, собственно учебно-познавательную, основанную на желании знать, научиться, то есть на познавательной потребности. Высокий уровень учебной мотивации свидетельствует о том, что ребенок, осознает важность учения, учебные цели для него привлекательны, он проявляет высокую познавательную активность, интерес ко всем предметам примерно равен, к самостоятельной работе, занимает благоприятное статусное положение в классе.

У 25% младших школьников (5 человек) средний уровень школьной мотивации. Средний уровень свидетельствует о том, что ребенок положительно относится к школе, но учебные цели не осознаются, познавательная активность средняя, сосредоточен по интересу, самостоятельно выполняет только типовые задания, требует контроля со стороны взрослых, дружит со многими детьми в классе. Иногда доминирующее значение у этой группы детей имеют мотивы учения, лежащие вне самой учебной деятельности. Большинство детей привлекает возможность реализовать в роли школьника потребности в признании, в общении, в самоутверждении.

У 55% низкий уровень мотивации (11 человек). Низкий уровень – несформированность учебной мотивации, возможно, преобладание игровой дошкольной мотивации (ориентация ребенка на дошкольные виды деятельности). Низкий уровень мотивации свидетельствует о том, что

ребенок к школе относится отрицательно или безразлично, требует контроля и помощи, к самостоятельным заданиям интереса не проявляет, нарушает дисциплину, близких друзей в классе не имеет, но может общаться со многими. Низкий уровень мотивации характеризуется избеганием неудач, если характерно нейтральное отношение, то проявляется неустойчивый интерес, переживание скуки и мотивируют внешние результаты учения - отметки.

И отсутствуют дети с негативным отношением к школе.

Таким образом, количество детей с высоким уровнем мотивации увеличилось на 10% (4 человека), со средним уровнем мотивации увеличилось 15% (5 человек), с низким уровнем уменьшилось на 20% (11 человек), с негативным отношением к школе уменьшилось на 5% (0 человек). Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 4.

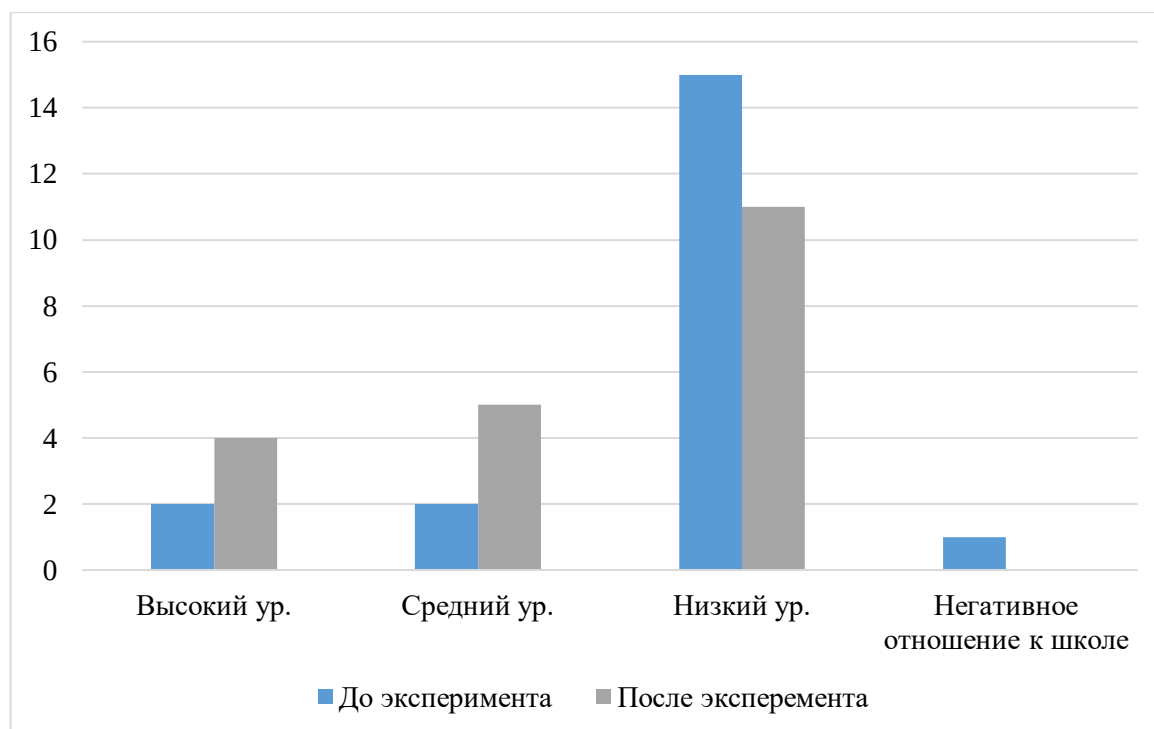


Рис. 4. Результаты диагностики уровней школьной мотивации детей с НРР

Результаты исследования детей с НРР с помощью методики «Школа зверей», сводная таблица результатов которой представлена в табл. 6.

Таблица 6

Уровни адаптации к школе

ФИ ребенка	Речевой статус	Результат
Ксения А.	НРР	Позиция школьника сформирована
Илья Б.	НРР	Позиция школьника сформирована
Анастасия Г.	НРР	Позиция школьника сформирована
Илья К.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Кирилл К.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Иван М.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Маргарита М.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Сергей Н.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Софья С.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Андрей Т.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Кира А.	НРР	Позиция школьника сформирована
Дарина Б.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Артем Б.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Ева Г.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Дарья К.	НРР	Позиция школьника сформирована
Анна М.	НРР	Позиция школьника не сформирована
Даниил С.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами
Андрей Т.	НРР	Позиция школьника сформирована
Артем Т.	НРР	Школа привлекает внеучебными сторонами

Таким образом, у 30% младших школьников (6 человек) сформирована позиция школьника. На рисунках таких детей изображена учебная деятельность, большое количество животных, вступающих в различные отношения друг с другом (играют, изображены в учебной деятельности и т.д.) и отсутствие разделяющих линий между ними, что говорит о благоприятных взаимоотношениях с одноклассниками.

У 20% детей (4 человек) позиция школьника не сформирована. На рисунках таких детей нет учеников, учителя, учебной или игровой деятельности, рисунок не изображает школу зверей или людей, то можно сделать вывод, что ребенок не осознает своих задач как школьника.

Дети с преобладающей внеурочной деятельностью составляют 50% (10 человек). На рисунках таких детей изображена преимущественно игра, или взаимодействие между учениками.

Таким образом, по результатам диагностики по методике «Школа зверей» можно сделать вывод, что количество детей со сформированной позицией школьника увеличилось на 20% (6 человек), с несформированной позицией школьника уменьшилось на 30% (4 человека), количество детей с преобладанием внешкольной деятельности увеличилось на 1 % (10 человек). Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 5.

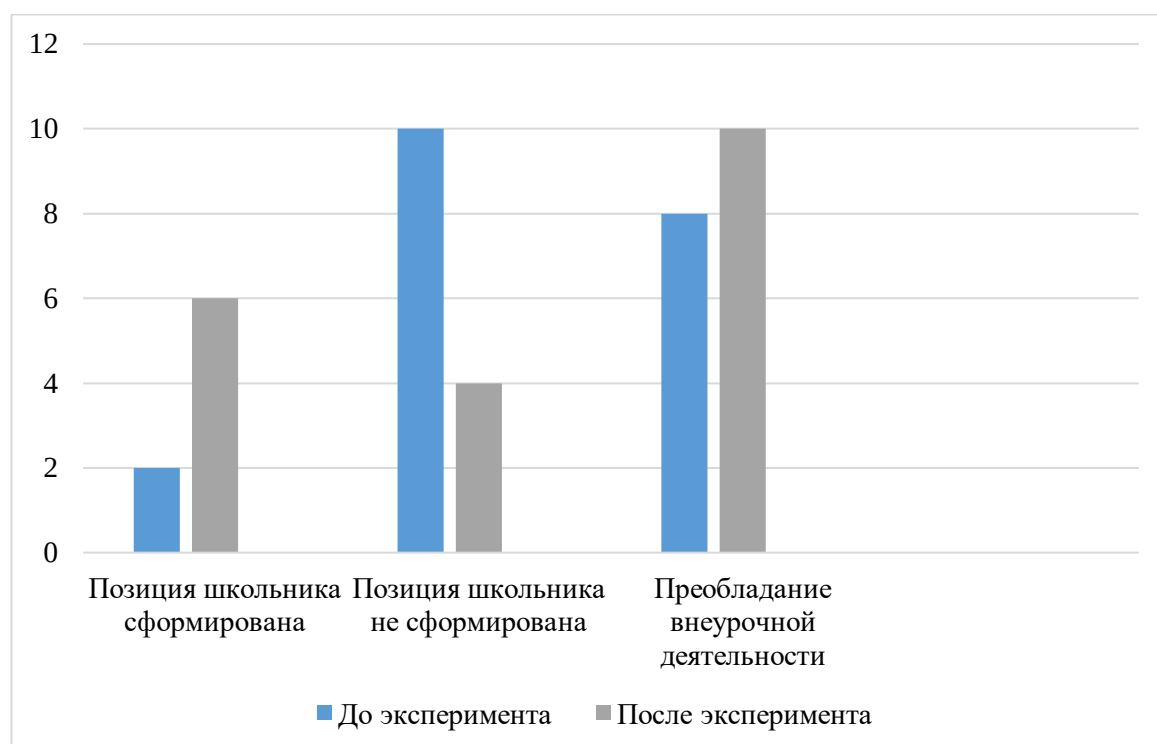


Рис. 5. Результаты исследования уровней адаптации к школе детей с НРР

Результаты исследования по методике «Q-сортировка» детей с НРР представлены в табл.7.

Результаты исследования личностных качеств детей с НРР

ФИ ребенка	Речевой статус	Зависимость	Независимость	Общительность	Необщительность	Принятие борьбы	Избегание борьбы
Ксения А.	НРР		+	+		+	
Илья Б.	НРР		+		+		+
Анастасия Г.	НРР		+	+			+
Илья К.	НРР	+			+	+	
Кирилл К.	НРР		+	+			+
Иван М.	НРР	+		+		+	
Маргарита М.	НРР		+		+		+
Сергей Н.	НРР		+		+	+	
Софья С.	НРР	+		+			+
Андрей Т.	НРР		+	+			+
Кира А.	НРР	+		+			+
Дарина Б.	НРР		+	+		+	
Артем Б.	НРР		+	+		+	
Ева Г.	НРР	+			+	+	
Дарья К.	НРР		+	+			+
Анна М.	НРР		+	+			+
Даниил С.	НРР	+			+	+	
Андрей Т.	НРР		+	+		+	
Артем Т.	НРР		+		+		+

У 65% (13 человек) преобладает общительность, у 35% (7 человек) необщительность.

У 70% (14 человек) тенденция независимости, соответственно у 30% (6 человек) зависимость.

У 50% (10 человек) присутствует тенденция к принятию «борьбы» и у 50% (10 человек) избегание «борьбы».

Таким образом, такое качество личности, как общительность увеличилось на 30% (13 человек), независимость увеличилась также на 30% (14 человек), шкала принятия «борьбы» увеличилась на 5% (10 человек). Наглядно полученные результаты представлены в диаграмме на рисунке 6.

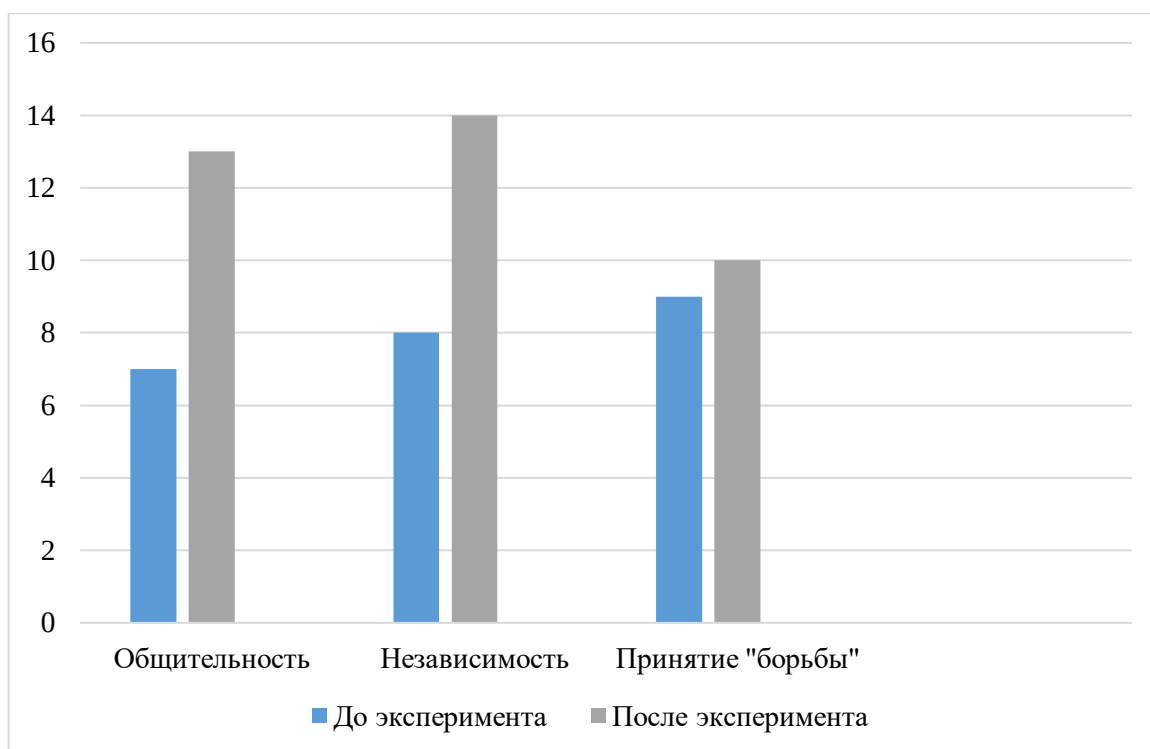


Рис. 6. Результаты исследования личностных качеств детей с НРР

Исходя из данных диаграмм, мы можем пронаблюдать динамику повышения мотивации, адаптации; развития личностных качеств и повышения уровня межличностных и межгрупповых отношений, после проведенных занятий.

Таким образом, можно сделать вывод, что проведенные занятия, оказали определенное влияние на развитие компонентов, входящих в структуру процесса социализации младших школьников с нарушениями речи.

Выводы по главе 3

Проверяя выдвинутую гипотезу об эффективности психологических занятий в коррекции психологических особенностей, влияющих на процесс социализации, школьников мы провели формирующий эксперимент. Его основой послужила серия психологических занятий, направленных на коррекцию особенностей младших школьников с нарушениями речи,

а именно: общее недоразвитие речи III уровня, лексико-грамматическое нарушение речи, аграмматическая дисграфия, дисграфия на почве нарушения языкового анализа и синтеза, дисграфия смешанного типа.

Комплекс нарушений речевого и когнитивного развития у детей с тяжелой речевой патологией препятствует становлению у них полноценных коммуникативных связей с окружающими, затрудняет контакты со взрослыми и может приводить к изоляции их в коллективе сверстников. В связи с этим требуется специальная работа по коррекции и развитию всех компонентов речевой, познавательной и коммуникативной деятельности в целях оптимальной и эффективной социализации детей с выраженными нарушениями речи.

Коррекция коммуникативной сферы заключается в принятии себя, формировании адекватной самооценки, уменьшении агрессии в межличностных отношениях; улучшении коммуникативных качеств личности: появления активности и самостоятельности; приобретении навыков конструктивного поведения.

В результате проведенной нами работы, были выявлены положительные результаты в психическом развитии школьников.

В ходе занятий были задействованы все основные анализаторы: зрительный, слуховой, осязательный, что повысило эффективность усвоения нового материала.

На контрольном этапе эксперимента была доказана эффективность использования предложенного комплекса занятий в коррекции процесса социализации младших школьников с нарушениями речи.

Заключение

Процесс социализации тесно взаимосвязан с речью, выступающей в роли источника коммуникации. Если речевое развитие нарушено, то и формирование навыков социализации может стать затруднительным для ребенка. В связи с этим наше исследование было посвящено изучению психологических особенностей социализации младших школьников с нарушением речи в общеобразовательной школе и психолого-педагогическому сопровождению данной категории детей.

Продуктивность социализации младших школьников с нарушением речи в общеобразовательной школе обусловлена развитием следующих компонентов данного процесса: мотивационная сфера, межличностные отношения, школьная адаптация.

На подготовительном этапе нами были определены объект, предмет, цель, задачи и проблема исследования.

В теоретической части исследования были рассмотрены психологические особенности социализации школьников с нормальным речевым развитием и нарушениями речевого развития. У детей с нарушениями речи страдают все психические процессы, тесно связанные с речью: память, внимание, восприятие, мышление, воображение, зачастую имеются нарушения общей и мелкой моторики. Кроме того, у многих детей отмечается нестабильность эмоционально-волевой сферы, которая выражается в страхах, конфликтности, двигательной расторможенности; зачастую они испытывают трудности в общении – все вышеперечисленные факторы являются препятствием для гармоничного естественного процесса социализации, при отсутствии помощи таким детям данные проблемы значительно осложняются.

Изучая проблему, мы отметили, что значимым этапом становления личности и ее социализации является младший школьный возраст, поскольку в этот период ребенок овладевает новыми социальными ролями и новыми

видами деятельности. Для определения эффективности процесса социализации младшего школьника мы выделили группы показателей процесса социализации:

1. Социальная адаптированность – активное приспособление ребёнка к условиям общественной среды, оптимальное включение его в новые или изменяющиеся условия, развитие мотивационной сферы, школьная адаптация.

2. Социальная автономизация – реализация совокупности установок на себя, устойчивость в поведении и отношениях.

3. Социальная активность – реализация готовности к социальным действиям в сфере общественных отношений, которая направлена на общественно значимое преобразование окружающей среды, самостоятельность, творчество, результативность действий, включающая межличностные и межгрупповые отношения.

Исследование вышеописанных показателей у детей с нормальным речевым развитием и детей с НРР описано во второй главе нашей работы.

В результате исследования социализации младших школьников с нарушением речи нами было отмечено, что проблемы данной категории детей имеют системный характер и обусловлены степенью тяжести речевого нарушения и уровнем индивидуально-личностного развития, которые в свою очередь отражаются на активности детей в доминирующих видах деятельности. Данное положение позволило нам сделать вывод о том, что дети с НРР нуждаются в психологической помощи. Также мы отметили следующее: социализация младших школьников с нарушением речи будет более продуктивной при условии психологического сопровождения детей в процессе обучения в общеобразовательной школе.

В эмпирической части нашего исследования было подтверждено, что процесс социализации младших школьников с нарушением речи отличается от социализации детей с нормальным речевым развитием, он осложнен особенностями индивидуально-личностного развития детей и нарушением

речи. Но следует отметить, что не все дети с речевой патологией испытывают психологические проблемы. В первую очередь, это зависит от степени тяжести речевого нарушения и условий, в которых протекает процесс воспитания [13].

В целом по результатам исследования младших школьников можно сделать вывод о преобладании в группе с нарушением речи таких детей, у которых выявлены: повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения и др.

На формирующем этапе эксперимента была организована работа по коррекции психологических особенностей младших школьников с нарушениями речи, посредством серии психологических занятий.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал улучшения в развитии компонентов социализации младших школьников, а именно в формировании межличностных и межгрупповых отношений; развитии мотивационной сферы и школьной адаптации младших школьников.

В ходе контрольной диагностики мы выявили следующие результаты. Количество детей с высоким уровнем мотивации увеличилось на 10% (4 человека), со средним уровнем мотивации увеличилось 15% (5 человек), с низким уровнем уменьшилось на 20% (11 человек), с негативным отношением к школе уменьшилось на 5% (0 человек). По результатам диагностики по методике «Школа зверей» можно сделать вывод, что количество детей со сформированной позицией школьника увеличилось на 20% (6 человек), с несформированной позицией школьника уменьшилось на 30% (4 человека), количество детей с преобладанием внешкольной деятельности увеличилось на 10% (10 человек). Такое качество личности, как общительность увеличилось на 30 % (13 человек), независимость увеличилась также на 30% (14 человек), шкала принятия «борьбы» увеличилась на 5% (10 человек).

Все психические процессы у ребенка – память, внимание, воображение, мышление – развиваются с прямым участием речи. У ребенка с нарушениями

речи при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий может замедляться темп его интеллектуального развития. В силу дефекта речи он мало общается с окружающими, круг представлений, в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется. Все это оказывает негативное влияние на процесс социализации. Таким образом, коррекция психологических особенностей младших школьников с НРР важна и является составляющей психолого-педагогического сопровождения данной категории детей.

Можно заключить, что поставленные в работе цель и задачи достигнуты. Выдвинутая нами гипотеза о том, что дети с нарушениями речевого развития имеют определенные психологические особенности социализации; процесс социализации детей с нарушениями речевого развития будет более успешным при проведении специально организованных коррекционных занятий подтверждена.

Список используемых источников

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академия-Пресс, 1998. – 564 с.
2. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов / Г.С. Амбрамова. – 4-е изд., стереотип. – М.: ИЦ «Академия», 1999. – 672 с.
3. Алиева, М.А. Я сам строю свою жизнь / М.А. Алиева, Т.В. Гришанович, Л.В. Лобанова, Н.Г. Травникова, Е.Г. Трошихина. – СПб.: Речь, 2001. – 216 с.
4. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 255 с.
5. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.
6. Бауман, З.Г. Индивидуализированное общество / З.Г. Бауман. – М., 2002. – 390 с.
7. Баранова, В.Т. Когнитивно-поведенческий подход в работе с младшими школьниками / В.Т. Баранова // Школьный психолог. – 2004. – № 30 – С. 18.
8. Бахчиева, Е.Н. Особенности социализации детей с тяжелыми нарушениями речи / Е.Н. Бахчиева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 18-21.
9. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В.И. Бельтюков. – М.: Педагогика, 1997. – 201 с.
10. Белинская, Е.П. Социальная психология личности: Учеб. пособие для вузов / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

11. Битянова, М.Р. Социальная психология: Учебное пособие / М.Р. Битянова. – 2-е изд. – СПб., 2001. – 302 с.
12. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1998. – 183 с.
13. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1993. – 258 с.
14. Волков, А.Г. Социология семьи / А.Г. Волков. – М., 1994. – 398с.
15. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. пед. институтов «Педагогика и методика начального обучения» / Под ред. М.В. Тамезо [и др.]. – М.: Просвещение, 1984. – 256 с.
16. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия : Учеб пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепина. – М.: ИЦ «Академия», 1999. – 320 с.
17. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры: избранные психологические труды / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НОО «МОДЕК», 1996. – 510 с.
18. Гаркуша, Ю.Н. Особенности общения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю.Н. Гаркуша, В.В. Коржевина. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЕК, 2001. – 95 с.
19. Голованова, Н.Ф. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н.Ф. Голованова. – СПб.: Специальная Литература, 1997. – 115 с.
20. Гендерный подход в школьной педагогике: теория и практика / Под ред. Л. В. Штылевой. – Мурманск: ОУ КРЦДОиРЖ, 2001. – 47 с.
21. Гоморова, А.А. Младший школьный возраст [Электронный ресурс] / А.А. Гоморова. – Режим доступа: <http://www.jankoy.org.ua/page.php?id=2089>>
22. Дружинин, В.Н. Психология семьи / В.Н. Дружинин. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 512 с.

23. Зайцев, И.С. Социальная адаптация детей с нарушениями речи / И.С. Зайцев // Дефектология. – 2003. – № 6. – С. 92.
24. Кон, И.С. Ребенок и общество / И.С. Кон. – М., 2003 – 336 с.
25. Ковшиков, В.А. О дифференциальной диагностике экспрессивной алалии / В.А. Ковшиков. – Л.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1984. – 64 с.
26. Клюева, Н.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н.В. Клюева, Ю.В. Касаткина. – Ярославль: Академия развития, 1997. – 240 с.
27. Коноваленко, С.В. Коммуникативные способности и социализация детей 5-9 лет. Комплекс коррекционно-развивающихся знаний и психологических тренингов. Картинный материал / С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д, 2001. – 48 с.
28. Краткий словарь по социологии: Словарь / Д.М. Гришиани; под общей ред. Д.М. Гришиани, И.И. Лагина. – М., 1998. – 503 с.
29. Кулагина, Н.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / Н.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М., 2003. – 464 с.
30. Лалаева, Р.И. О психологическом аспекте изучения и коррекции речевых нарушений / Р.И. Лалаева // Актуальные проблемы логопедии в трудах ученых XX века: Мат-лы Междунар. науч. конф. (ЛГОУ им. А.С. Яушкина). – СПб., 2000. – 154 с.
31. Лебединский, В.В. Нарушения психологического развития детей / В.В. Лебединский. – М.: Мнемозина, 1995. – 187 с.
32. Лубовский, В.И. Специальная психология / В.И. Лубовский. – М.: Мнемозина, 2003. – 150 с.
33. Лусканова, Н.Г. Пути психологической коррекции аномалий развития личности / Н.Г. Лусканова. – СПб., 2002. – 308 с.
34. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе / В.Г. Максимов. – М., 2002. – 124 с.

35. Могилевская, Г.Л. Семья и младший школьник / Г.Л. Могилевская // Школьный психолог. – 2004. – № 27. – С. 28.
36. Мудрик, А.В. Социализация человека: Учеб. пособие для студ. вузов / А.В. Мудрик. – М.: ИЦ «Академия», 2006. – 304 с.
37. Мухина, В.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для вузов / В.С. Мухина. – М.: Академический Проект, 2004. – 256 с.
38. Насибуллина, А.Д. Специфика психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в системе дополнительного образования / А.Д. Насибуллина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 15.
39. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М., 1995. – 374 с.
40. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 1996. – 400 с.
41. Першина, Л.А. Возрастная психология: Учеб. пособие для вузов / Л.А. Першина. – М.: Академический Проект, 2004. – 256 с.
42. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М., 2000. – 184 с.
43. Польшина, М.А. Особенности социальной адаптации младших школьников с тяжелыми нарушениями речи в условиях образовательного учреждения / М.А. Польшина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 35. – С. 112.
44. Польшина, М.А. Технологии психолого-педагогического сопровождения в инклюзивной школе / М.А. Польшина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 20. – С. 70.
45. Психология ребёнка. От рождения до 11 лет. Методики и тесты / Под ред. А.А. Реана. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 203 с.
46. Развитие умственных способностей младших школьников / Под ред. А.З. Зак. – М.: Просвещение; ВЛАДОС, 1994. – 143 с.

47. Розум, С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Розум. – СПб.: Речь., 2007. – 365 с.
48. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека: Учебное пособие / Е.Е. Сапогова. – М., 2001. – 460 с.
49. Седов, А.Л. Социализация. Современная западная социология / А.Л. Седов. – М.: Изд-во литературы, 1990. – 316 с.
50. Семаго, Н.Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка / Н.Я. Семаго, Н.М. Семаго. – СПб.: Речь, 2005. – 384 с.
51. Хохлова, В.М. Социализация детей с нарушениями в развитии речи // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 1043.

Вопросы анкеты

1. Тебе нравится в школе или не очень?

не очень

нравится

не нравится

2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе часто хочется остаться дома?

чаще хочется остаться дома

бывает по-разному

иду с радостью

3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить все ученикам, желающие могут остаться дома, ты пошел бы в школу или остался дома?

не знаю

остался бы дома

пошел бы в школу

4. Тебе нравится, когда отменяют какие-нибудь уроки?

не нравится

бывает по-разному

нравится

5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?

хотел бы

не хотел бы

не знаю

6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?

не знаю

не хотел бы

хотел бы

7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?

часто

редко

не рассказываю

8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?

точно не знаю

хотел бы

не хотел бы

9. У тебя в классе много друзей?

мало

много

нет друзей

10. Тебе нравятся твои одноклассники?

нравятся

не очень

не нравятся

Анкета

Фамилия, имя

Класс

1. Я критичен к товарищам.
2. У меня возникает тревога, когда в группе начинается конфликт.
3. Я склонен следовать советам лидера
4. Я не склонен создавать слишком близкие отношения с товарищами.
5. Мне нравится дружелюбность в группе.
6. Я склонен противоречить лидеру.
7. Испытываю симпатию к одному-двум определенным товарищам.
8. Избегаю встреч и собраний в группе.
9. Мне нравится похвала лидера.
10. Я независим в суждениях и манере поведения.
11. Я готов встать на чью-либо сторону в споре.
12. Я склонен руководить товарищами.
13. Радуюсь общению с одним-двумя друзьями.
14. При появлении враждебности со стороны членов группы я внешне спокоен.
15. Я склонен поддерживать настроение всей группы.
16. Не придаю значение личным качествам членов группы.
17. Я склонен отвлекать группу от ее целей.
18. Испытываю удовлетворение, противопоставляя себя лидеру.
19. Хотел бы сблизиться с некоторыми членами группы.
20. Предпочитаю оставаться нейтральным в споре.
21. Мне нравится, когда лидер активен и хорошо руководит.
22. Предпочитаю хладнокровно обсуждать разногласия.
23. Я недостаточно сдержан в выражении чувств.
24. Стремлюсь сплотить вокруг себя единомышленников.

25. Недоволен слишком формальным (деловым) отношением.
26. Когда меня обвиняют, я теряюсь и молчу.
27. Предпочитаю соглашаться с основными направлениями в группе.
28. Я привязан к группе в целом больше, чем к определенным товарищам.
29. Я склонен затягивать и обострять спор.
30. Стремлюсь быть в центре внимания.
31. Я хотел бы быть членом более узкой группы.
32. Я склонен к компромиссам.
33. Испытываю беспокойство, когда лидер поступает вопреки моим ожиданиям.
34. Болезненно отношусь к замечаниям друзей.
35. Могу быть коварным и вкрадчивым.
36. Я склонен принять на себя руководство в группе.
37. Я откровенен в группе.
38. У меня возникает беспокойство во время группового разногласия.
39. Предпочитаю, чтобы лидер брал на себя ответственность при планировании работ.
40. Я не склонен отвечать на проявления дружелюбия.
41. Я склонен сердиться на товарищей.
42. Я пытаюсь вести других против лидера.
43. Легко нахожу знакомства за пределами группы.
44. Стараюсь избегать быть втянутым в спор.
45. Легко соглашаюсь с предложениями других членов группы.
46. Оказываю сопротивление образованию группировок в группе.
47. Когда раздражен, я насмешлив и ироничен.
48. У меня возникает неприязнь к тем, кто пытается выделиться.
49. Предпочитаю меньшую, но более интимную группу.
50. Пытаюсь не показывать свои истинные чувства.
51. Становлюсь на сторону лидера в групповых разногласиях.

- 52. Я инициативен в установлении контактов в общении.
- 53. Избегаю критиковать товарищей.
- 54. Предпочитаю обращаться к лидеру чаще, чем к другим.
- 55. Мне не нравится, что отношения в группе слишком фамильярны.
- 56. Люблю затевать споры.
- 57. Стремлюсь удержать свое высокое положение в группе.
- 58. Я склонен вмешиваться в контакты знакомых и нарушать их.
- 59. Я склонен к перепалкам, задиристый.
- 60. Я склонен выражать недовольство лидером