

Центр истории и теории национального образования
Института истории Академии наук Татарстана

Р.М.Гафарова

**Пути активизации общения
заикающихся детей
(с использованием татарских
фольклорных материалов)**

Казань – 2003

УДК 376.63 : 398 (=343.21)

ББК 74.3 : 82 (2Рос=Тат)

Га 12

Научный редактор: Ханбиков Я.И., доктор педагогических наук, профессор

Гафарова Р.М.

Пути активизации общения заикающихся детей (с использованием татарских фольклорных материалов). – Казань: Изд-во Института истории АН РТ, 2003. – 112 с.

В данной книге рассматриваются теоретические аспекты проблемы общения, особенности общения детей старшего дошкольного и старшего школьного возрастов, заикание как одна из проблем общения детей. Также предложена оригинальная программа активизации общения заикающихся детей, построенная на основе татарских фольклорных материалов. Книга предназначена педагогам, психологам, воспитателям, дефектологам, студентам и родителям.

ISBN 5-94981-026-0

© Гафарова Р.М.

© Институт истории АН РТ, 2003

Введение

Особое внимание к проблеме общения обусловлено новым этапом развития науки о человеке и запросами социальной практики. Многие виды человеческой деятельности реализуются коллективными усилиями людей и опосредуются процессом их общения. Результаты многочисленных психолого-педагогических исследований Г.М.Андреевой, А.А.Бодалева, И.А.Зимней, Г.А.Ковалева, Я.Л.Коломинского, А.А.Леонтьева, А.В.Мудрика, А.В.Петровского, И.И.Рыдановой и других также показывают, что именно в общении, особенно со значимыми лицами (родителями, педагогами, сверстниками и т.д.), происходит становление человеческой личности, формирование мировоззрения и ее важнейших качеств.

Доказано, что самым универсальным средством человеческого общения является речь. Здоровая речь должна быть неотъемлемым свойством полноценной, гармонически развитой личности. Раннее нарушение речи сужает возможности общения, часто искажает его нормальное формирование, что способствует появлению определенных черт личности. В большинстве случаев расстройств речи тормозят обучение и накладывают отпечаток на последующую деятельность человека, так как не всегда имеется возможность ликвидировать речевой недостаток в детстве. Из всех речевых расстройств чаще всего встречается заикание.

Наши исследования показали, что у заикающихся старших дошкольников и старших школьников недостаточно сформированы общие навыки общения, самооценка. Большинство из них имеют ограниченный круг общения, не владеют навыками активного слушания, не умеют создавать благоприятную обстановку для разговора, не способны улаживать конфликт и т.д.

Исходя из вышесказанного, становится ясно, что проблема заикания ставится в один ряд с наиболее актуальными проблемами, подлежащими глубокому и всестороннему изучению. Изыскание новых, эффективных направлений работы с заикающимися детьми является важной и своевременной задачей из-за высоких требований к конкурентоспособности личности в условиях становления рыночных отношений и обострения конкуренции на рынке труда.

Изучение литературы показывает, что существует достаточно мно-

го трудов, посвященных вопросу устранения заикания. Наряду с работой по общему развитию ребенка проблеме заикания посвящены труды Н.А.Власовой, Г.А.Волковой, Л.С.Выготского, Р.Е.Левиной, В.И.Селиверстова, Е.В.Харитоновой, М.Е.Хватцева, Н.А.Чевелевой, G.Andrews, S.Tanner, A.J.Jates, R.I.Ingham, A.C.Rackman. Но не смотря на большой вклад в теорию данного вопроса, специальные программы активизации общения для заикающихся дошкольников и старшеклассников не разработаны.

Вместе с тем тщательное изучение содержательного богатства фольклора, которому большое внимание уделено в работах Н.В.Асафьевой, А.В.Запорожца, Т.А.Бернштама, В.Е.Гусева, А.С.Каргина, В.Н.Топорова, Н.А.Хренова, М.М.Бахтина, А.Ф.Некрыловой, Т.Я.Шпикаловой, З.Косовой и других позволяет утверждать о наличии заложенных в нем больших возможностей по социально-психологическому и педагогическому воздействию на развитие и становление личности. Особого внимания заслуживает изучение татарского фольклорного материала как средства активизации общения заикающихся. Таких исследований и методических разработок при изучении литературы нами не выявлено.

В данном пособии раскрываются вопросы активизации общения на основе татарских фольклорных материалов. В главе 1 отражены теоретические вопросы общения: понятие, стороны, функции, особенности общения в старшем дошкольном и старшем школьном возрастах. В главе 2 рассмотрено понятие «заикание» как одна из основных проблем общения детей. В главе 3 описан фольклор как средство активизации общения. Глава 4 посвящена разработке программ по данной тематике. Использование предложенных методик на практике позволит успешно решить вопросы формирования навыков общения у детей. Считаю, что ознакомление с нашей книгой будет полезно для педагогов, психологов, воспитателей, логопедов, для тех, кто, работая с детьми, имеющими проблемы в общении, стремится активно использовать в своей деятельности наиболее гуманные средства, соответствующие возрастным интересам и психофизиологическим возможностям детей.

Глава 1.

Теоретические аспекты проблемы общения

1.1. Понятие «общение»

Проблема общения – одна из наиболее многоаспектных и интенсивно исследуемых в современной педагогике и психологии. В изучение тех или иных сторон общения вовлечены и другие науки: философия и социология, лингвистика и психолингвистика, этнология и этнография, психиатрия и информатика.

Возросший интерес к проблеме общения обусловлен целым рядом причин. Прежде всего переход от индустриального общества к информационному, который ведет к увеличению объема информации и, соответственно, возрастанию интенсивности процессов обмена этой информацией. Вторая причина – все большая специализация работников, занятых в разных областях профессиональной деятельности, что требует их кооперации и взаимодействия в ходе достижения целей.

Исходя из принятых в отечественной психологии и педагогике трактовок общения и его феноменов, общение не может быть сведено к феномену «коммуникация», что часто наблюдается в литературе. Путаница в терминах «общение» и «коммуникация» возникает, во-первых, за счет того, что сам термин «общение» не вполне эквивалентен обычно употребляемому английскому термину «communication».

Другой причиной является существующее в отечественной психологии расширенное толкование феномена «коммуникация» (все есть сообщение, все есть текст и т.д.), выступающее в роли синонима понятия «общение», что имеет не совсем положительное значение для конкретных областей науки.

Итак, если коммуникация – это «направленная связь, то есть связь, которая выражается в передаче сигналов между субъектами, имеющих текстовую основу и личностный характер» [12, с.10], то «общение – сложный, многоплановый социально-психологический процесс установления и развития контактов между людьми, порожденный потребностью совместной деятельности и включающий обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека» [57, с.91]. «Само слово «общение» не-

сет человеческую теплоту, предполагает индивидуальное, отличительные особенности участников. За общением признается самостоятельная потребность в нем человека, то есть несводимость к другим нуждам и потребностям. Общающиеся люди стремятся поделиться своим бытием с другими» [12, с.10].

Полноценное общение создает состояние душевного подъема, побуждает к наиболее полной реализации духовно-психического потенциала человека. В общении проявляется вся гамма человеческих эмоций и страстей. Процесс общения включает в себя не только взаимопонимание и взаимоуважение, но включает в себя и человеколюбие, сострадание, милосердие, сопереживание. Общение гуманизирует общество, придает ему человеческое лицо.

1.2. Стороны общения

Изучение общения показывает сложность, разнообразие, многоуровневость проявлений и функций этого явления. Сложность общения требует выделения отдельных его составляющих, описания структуры. Одним из часто употребляемых является подход, при котором выделяются три взаимосвязанных стороны общения (иногда их называют аспектами, функциями) – коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Употребление этих терминов условно. Некоторые исследователи в более-менее аналогичном смысле употребляют и другие. Например, Б.Ф.Ломов выделяет информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную функции общения [41].

Рассмотрим указанные выше стороны общения поподробнее.

1. Коммуникативная сторона общения (или коммуникация в узком смысле слова) состоит в обмене информацией между общающимися индивидами [9; 60].

Во время акта общения имеет место не просто движение информации, а взаимная передача закодированных сведений между двумя индивидами – субъектами общения. Следовательно, схематично коммуникация может быть изображена так: $S \leftrightarrow S$. Значит, имеет место обмен информацией. Но люди при этом не просто обмениваются информацией, они стремятся выработать общий смысл. А это возможно лишь в том случае, если информация не только принята, но и осмыслена.

Коммуникативное взаимодействие возможно только в том случае, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор) и человек, принимающий ее (реципиент) обладают сходной системой кодификации и декодификации информации. То есть «все должны говорить на одном языке». Сама по себе исходящая от коммуникатора информация может быть побудительной (приказ, совет, просьба – рассчитана на то, чтобы стимулировать какое-либо действие) и констатирующей (сообщение – имеет место в различных образовательных системах).

В условиях человеческой коммуникации могут возникать коммуникативные барьеры. Они носят социальный или психологический характер.

Передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе. При грубом делении различают вербальную и невербальную коммуникации, использующие различные знаковые системы. Вербальная коммуникация использует в качестве знаковой системы человеческую речь, естественный звуковой язык, то есть систему фонетических знаков, включающую два принципа: лексический и синтаксический. Речь является самым универсальным средством человеческого общения, поскольку при передаче информации посредством речи менее всего теряется смысл сообщения.

Постоянный и эффективный обмен информацией является залогом достижения поставленных перед собой задач. Однако при этом необходимо преследовать и цель обеспечения правильного понимания передаваемой информации или смысловых сообщений. Умение точно выразить свои мысли, умение слушать – составляющие коммуникативной стороны общения. Неумелое выражение мыслей приводит к неправильному толкованию сказанного. Неумелое слушание искажает смысл передаваемой информации [9, с.27-28].

Невербальная коммуникация включает следующие основные знаковые системы:

1) Экстра- и паралингвистические (различные околоречевые добавки, придающие общению определенную смысловую окраску – тип речи, интонирование, паузы, смех, покашливание и т.д.).

2) Оптико – кинетические (это то, что человек «прочитывает» на расстоянии – жесты, мимика, пантомимика).

Кстати, А.В.Батаршев данный вид невербальной информации называет кинестетикой. Он считает, что это более правильно, так как в основу данного слова заложено понятие, «кинестезическое ощущение» - ощущение движений, положений частей собственного тела индивида и прилагаемых мышечных усилий. Кинестезическая чувствительность легко вступает в связь с другими видами чувствительности – кожной, вестибулярной, слуховой и зрительной. А слово «кинетический», по А.В.Батаршеву, «относящийся к движению механических частей (механика), к энергии механического движения (физика)» [9, с.32-33].

Жест – это движение рук или кистей рук, они классифицируются на основе функций, которые выполняют:

- коммуникативные (заменяющие речь),
- описательные (их смысл понятен только при словах),
- жесты, выражающие отношение к людям, состояние человека.

Мимика – это движение мышц лица.

Пантомимика – совокупность жестов, мимики и положения тела в пространстве.

3) Проксемика (организация пространства и времени коммуникативного процесса). В психологии выделяют четыре дистанции общения:

- Интимная (от 0 до 0,5 метра). На ней общаются люди, связанные, как правило, близкими доверительными отношениями. Информация передается тихим и спокойным голосом. Много передается с помощью жестов, взглядов, мимики.

- Межличностная (от 0,5 до 1,2 метра). На ней осуществляется общение между друзьями.

- Официально-деловая или социальная (от 1,2 до 3,7 метра). Используется для делового общения, причем чем больше расстояние между партнерами, тем более официальны их отношения.

- Публичная (более 3,7 метров). Характеризуется выступлением перед аудиторией. При таком общении человек должен следить за речью, за правильностью построения фраз.

4) Визуальный контакт. Визуалика, или контакт глаз. Установлено, что обычно общающиеся смотрят в глаза друг другу не более 10 секунд [37].

Исследования А.А.Бодалева и его школы показывают, что восприятие и понимание человеком человека являются результатом комплек-

сного воздействия всех факторов, связанных как со свойственными ему средствами вербального и невербального общения, так и счетом характеристик его внешних данных, при этом особая роль в качестве фактора понимания людьми друг друга в ситуации общения остается за таким главным инструментом их коммуникативного поведения, каким является речь индивида. Об этом более всего свидетельствуют результаты исследования влияния речевой психологической установки на процесс взаимного восприятия человека человеком [10].

2. Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами (обмен действиями) [3; 9].

В ходе совместной деятельности организуется коммуникация и именно в данном процессе людям необходимо обмениваться и информацией, и самой деятельностью, то есть вырабатывать формы и нормы совместных действий.

Целью общения при этом является удовлетворение потребности в совместной деятельности людей. Результат такого общения – изменение поведения и деятельности других людей [9, с.34].

Как отмечает Е.И.Рогов, исходным условием успешности общения является соответствие поведения взаимодействующих людей ожиданиям друг друга [60, с.174]. Нельзя представить себе общение всегда и при всех обстоятельствах гладко протекающим и лишенным внутренних противоречий. В некоторых ситуациях обнаруживается антагонизм позиций, отражающих взаимоисключающие ценности, задачи и цели. Это иногда оборачивается взаимной враждебностью, возникают межличностные конфликты. Причины конфликтов могут быть самые разнообразные. Например, взаимно исключают интересы общающихся или непреодолимые смысловые барьеры в процессе взаимодействия партнеров. Так, иногда несовпадение смысла высказывания, требования, приказа препятствует эффективному взаимодействию и взаимопониманию партнеров.

Чтобы общение как взаимодействие происходило беспрепятственно, оно должно состоять из следующих этапов:

1) Установка контакта (знакомство). Предполагает понимание другого человека, представление себя другому человеку.

2) Ориентировка в ситуации общения, осмысление происходяще-

го, выдержка паузы.

3) Обсуждение интересующей проблемы.

4) Решение проблемы.

5) Завершение контакта (выход из него).

Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно окажется неэффективным.

Конкретным содержанием различных форм совместной деятельности является определенное соотношение индивидуальных «вкладов», которые делаются участниками. Однако необходимо также проследить, как та или иная система взаимодействия сопряжена со сложившимися между участниками взаимодействия отношениями.

Общественные отношения «даны» во взаимодействии через ту реальную социальную деятельность, частью которой (или формой организации которой) взаимодействие является. Межличностные отношения также «даны» во взаимодействии: они определяют как тип взаимодействия, который возникает при данных конкретных условиях (будет ли это сотрудничество или соперничество), так и степень выраженности этого типа (будет ли это более успешное или менее успешное сотрудничество).

Присущая системе межличностных отношений эмоциональная основа, порождающая различные оценки, ориентации, установки партнеров, определенным образом «окрашивает» взаимодействие. Но вместе с тем такая эмоциональная (положительная или отрицательная) окраска взаимодействия не может полностью определять факт его наличия или отсутствия; даже в условиях «плохих» межличностных отношений в группах, заданных определенной социальной деятельностью, взаимодействие обязательно существует. В какой мере оно определяется межличностными отношениями и, наоборот, в какой мере оно «подчинено» выполняемой группой деятельности, зависит как от уровня развития данной группы, так и от той системы социальных отношений, в которой эта группа существует. Поэтому рассмотрение вырванного из контекста деятельности взаимодействия лишено смысла. Мотивация участников взаимодействия в каждом конкретном акте выявлена быть не может именно потому, что порождается более широкой системой деятельности, в условиях которой оно развертывается.

При анализе взаимодействия имеет значение и тот факт, как осознается каждым участником его вклад в общую деятельность; именно это осознание помогает ему корректировать свою стратегию. Только при этом условии может быть вскрыт психологический механизм взаимодействия, возникающий на основе взаимопонимания между его участниками. Очевидно, что от меры понимания партнерами друг друга зависит успешность стратегии и тактики совместных действий, чтобы был возможен их «обмен». Причем, если стратегия взаимодействия определена характером тех общественных отношений, которые представлены выполняемой социальной деятельностью, то тактика взаимодействия определяется непосредственным представлением о партнере.

Таким образом, для познания механизма взаимодействия необходимо выяснить, как намерения, мотивы, установки одного индивида «накладываются» на представление о партнере, и как то и другое проявляется в принятии совместного решения. Иными словами, дальнейший анализ проблемы общения требует более детального рассмотрения вопроса о том, как формируется образ партнера по общению, от точности которого зависит успех совместной деятельности. Такая постановка вопроса требует перехода к рассмотрению третьей стороны общения, условно названной перцептивной.

3. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания [3; 9 и др.].

Само взаимопонимание может быть здесь истолковано по-разному: или как понимание целей, мотивов, установок партнера по взаимодействию, или как не только понимание, но и принятие, разделение этих целей, мотивов, установок. Однако и в том, и в другом случаях большое значение имеет тот факт, как воспринимается партнер по общению, иными словами, процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и условно может быть назван перцептивной стороной общения.

При исследовании проблем, связанных с перцептивной стороной общения, иногда говорят о социальной перцепции. Сам термин «социальная перцепция», или, в более узком смысле слова, «межличностная перцепция», «восприятие другого человека» употребляется в литературе в несколько вольном, даже метафорическом смысле, хотя

последние исследования и в общей психологии восприятия характеризуются известным сближением восприятия и других познавательных процессов. В самом общем плане можно сказать, что восприятие другого человека означает восприятие его внешних признаков, соотнесение их с личностными характеристиками воспринимаемого индивида и интерпретацию на этой основе его поступков.

Изучая социальную перцепцию, ученые выделили ряд универсальных психологических механизмов, объясняющих, как происходит процесс оценки другого человека на основе воспринятых внешних особенностей. Эти механизмы можно разделить на три группы: во-первых, познания и понимания людьми других (идентификация, эмпатия, аттракция); во-вторых, познание самого себя (рефлексия); в-третьих, механизмы, обеспечивающие прогнозирование поведения партнера по общению (казуальная атрибуция) [60]. Рассмотрим основные психологические механизмы.

Идентификация – один из механизмов познания и понимания другого человека, заключающийся чаще всего в неосознанном уподоблении себя значимому другому. Здесь значимый другой – это человек, являющийся авторитетом для данного субъекта общения и деятельности. Обычно это происходит тогда, когда в реальных ситуациях взаимодействия индивид делает попытки поставить себя на место партнера по общению. При идентификации устанавливается определенная эмоциональная связь с объектом, опосредованная переживанием своей тождественности с ним [9, с.41].

Существует много экспериментальных исследований процесса идентификации и выяснения его роли в процессе общения. В частности, установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по содержанию явлением – эмпатией. Эмпатия – это постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания. Схожесть механизма эмпатии с механизмом идентификации состоит в умении поставить себя на место другого, взглянуть на вещи с его точки зрения. Однако это не обязательно означает отождествление с этим другим человеком (как это происходит при идентификации). Просто при эмпатии принимается во внимание линия поведения партнера, субъект относится к нему с сочувствием, но межличностные отношения с ним строятся, исходя из стратегии своей линии поведения [9, с.42].

Формы эмпатии зависят от типа и характера межличностных отношений. Так, когнитивная эмпатия характеризуется направленностью внимания, восприятия и мышления человека на понимание сущности любого другого человека, на его состояние, проблемы и поведение. Процесс сопереживания осуществляется путем сравнения поведения партнера со своим или находя аналогичные ситуации в своей прошлой жизни. Эмоциональная эмпатия основана на подражании чувствам и реакциям собеседника. Если когнитивная и эмоциональная эмпатия возможна при любых типах отношений, то поведенческая, действенная эмпатия обычно характерна для отношений с близкими людьми. При этом идет процесс не только мышления (восприятия, понимания), не только чувствования (сопереживания), но и действия (помощь делом). Эта высшая форма эмпатии – действенная – характеризует нравственную сущность человека. Из сказанного становится ясным, что формирование нравственно развитой личности в своей основе должно опираться на эмпатийные способности человека [60, с.203-204].

Процесс понимания друг друга осложняется явлением рефлексии. Это «осознание индивидом того, как он воспринимается партнером по общению, то есть как будет партнер по общению воспринимать меня. При взаимодействии взаимно оцениваются и изменяются определенные характеристики друг друга» [9, с.42]. Как пишет И.С.Кон, это «глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя» [32, с.110].

Особый круг проблем межличностного восприятия возникает в связи с включением в этот процесс специфических эмоциональных регуляторов. Люди не просто воспринимают друг друга, но формируют друг по отношению к другу определенные отношения. На основе сделанных оценок рождается разнообразная гамма чувств – от неприятия того или иного человека до симпатии, даже любви к нему. Область исследований, связанных с выявлением механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку, получила название исследования аттракции. Буквально аттракция — привлечение, но специфический оттенок в значении этого слова в русском языке не передает всего содержания понятия «аттракция». Аттракция — это и про-

цесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, и продукт этого процесса, то есть некоторое качество отношения. Включение аттракции в процесс межличностного восприятия с особой четкостью раскрывает ту характеристику человеческого общения, которая уже отмечалась выше, а именно тот факт, что общение всегда есть реализация определенных отношений (как общественных, так и межличностных). Аттракция связана преимущественно с этим вторым типом отношений, реализуемых в общении.

Необходимо сказать, что все три стороны общения – коммуникативная, интерактивная, перцептивная - тесно переплетаются между собой, органически дополняют друг друга и составляют процесс общения в целом.

1.3. Функции общения

По своему назначению общение многофункционально. По Е.И.Рогову, выделяются пять основных его функций:

1. Прагматическая функция общения реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности.

2. Формирующая функция общения проявляется в процессе развития человека и становления его как личности. Необходимо отметить, что общение ребенка и взрослого – это не только передача первому суммы умений, навыков и знаний, которые он механически должен усвоить. Это также сложные процессы взаимных влияний, обогащений и изменений.

3. Функция подтверждения проявляется в том, что только в ходе общения с другими людьми можно познать, понять и утвердить себя в собственных глазах.

4. Функция организации и поддержания межличностных отношений выражается в том, что общение для любого человека неизменно связано с оцениванием других людей и установлением определенных эмоциональных отношений – либо положительных, либо отрицательных. Естественно, эмоциональные межличностные отношения не исчерпывают общения, однако они пронизывают всю систему взаимоотношений между людьми, часто накладывают отпечаток на деловые, и даже на ролевые отношения.

5. Внутриличностная функция общения – одна из самых важных.

Благодаря диалогу с самим собой принимаются определенные решения, совершаются значимые поступки. Такое «внутреннее» общение может рассматриваться как универсальный способ мышления человека [60, с.11-13].

Б.Лихачев дает более расширенный список функций общения (некоторые из них перекликаются с вышеназванными сторонами общения). Он выделяет коммуникативную (обеспечение связи между людьми), информативную (способствование духовному обогащению людей знаниями, умениями и навыками), психотерапевтическую (предоставление возможности одним, одаренным и подготовленным, индивидам оказывать на других оздоровляющее влияние), педагогическую (формирование сознания, организация деятельности и отношений детей и молодежи), гедонистическую (введение человека в процессе общения в состояние духовного удовлетворения, наслаждения), нравственно-эстетическую (умиротворение тревожного чувства совести человека, удовлетворение духа гуманными поступками, переживание чувства красоты), религиозную (обеспечение коллективного и личностного взаимодействия с Богом на основе неограниченной веры в бессмертие, надежды на спасение и потребности любви к ближнему) функцию [40, с.237].

1.4. Роль общения в формировании личности

Общение является глубочайшей потребностью личности, а следовательно, и условием, и средством ее удовлетворения. Вне общения не могут быть удовлетворены и все сугубо личностные потребности человека, которые связаны с его стремлением к самореализации, самовыражению и самоутверждению. Именно в общении, особенно со значимыми лицами (родителями, педагогами, сверстниками и т.д.), происходит становление человеческой личности, формирование мировоззрения и ее важнейших качеств.

Анализируя причины, обуславливающие значимость общения в формировании личности, необходимо обратиться к воспитательной роли общения, на которую указывает в своих работах А.А.Бодалев. Как считает автор, воспитательное значение общения заключается не только в том, что оно расширяет общий кругозор и способствует развитию психологических образований, но и в том, что оно является необходимым условием формирования общего интеллекта личности, в

том числе и таких его характеристик, как внимание, восприятие, память, воображение и мышление. Не меньшее значение имеет общение и для развития эмоциональной сферы ребенка, для воспитания его чувств, а также для становления воли [10, с.79-80].

На сегодняшний день имеется ряд исследований, посвященных изучению особенностей общения, его развития в дошкольном [39; 54; 61; 66; 71 и др.], младшем школьном [33; 86 и др.], подростковом [8; 21 и др.], а также в старшем школьном [32; 47; 68 и др.] и других возрастах.

Следует выделить ряд исследований, посвященных общению детей дошкольного возраста друг с другом. Среди зарубежных авторов общение детей между собой во время игры, характер возникающих при этом конфликтов, роль соревновательных моментов и дружеских отношений изучали Х.К.Хейви, П.Дж.Грейн [94], А.Т.Джерсилд и Ф.В.Марки [97] и другие.

Среди отечественных работ необходимо выделить исследования, проведенные М.И.Лисиной [39] и под ее руководством [52]; труды, в которых общение изучалось в условиях реальной группы детского сада [71], сравнивалось речевое общение детей со сверстниками и со взрослыми [18], а также устанавливались мотивы, обуславливающие избирательность общения одного ребенка с другим [63].

Особенности процесса общения старшекласников изучены и описаны в работах И.С.Кона, А.В.Мудрика [32; 47 и др.]. Авторы рассматривали общение как фактор развития личности, выделив специфические типы общения на разных этапах онтологического развития. Ими отмечается, что юношеский тип общения характеризуется изменением содержания и предмета общения, появлением потребности в доверительном общении со взрослыми. Сам старшекласник также становится субъектом разнообразных взаимоотношений.

Имеется также ряд психологических и педагогических исследований, в которых отмечается особое значение общения со взрослыми на этапе ранней юности [32; 47 и др.].

Итак, общение играет существенную роль для каждого возрастного этапа. В данной работе мы решили провести анализ особенностей общения старшего дошкольного и старшего школьного возрастов. Выбор данных периодов объясняется следующим. Оба возраста являются этапами завершения важных событий в жизни человека. Если

старший дошкольный возраст – это время выпуска из детского сада, подготовка к учебе в школе, то старший школьный возраст – это время окончания школы, подготовка к вступлению во взрослую жизнь. У старших дошкольников появляется желание занять значимое для мира «взрослых» место в жизни, в их деятельности, а у старшекласников появляется возможность полностью реализовать это желание. В старшем дошкольном возрасте дети интенсивно познают социальный мир, учатся ориентироваться в социальном пространстве. В это время закладывается психологический фундамент личности, происходит осознание себя как субъекта взаимоотношений. Старший школьный возраст выступает как своеобразная «черта» между детством и взрослостью, это период, когда важным является процесс становления самосознания и устойчивого образа своей личности и когда потребность в общении достигает высокого уровня развития. Именно в дошкольном возрасте, когда коллектив еще только складывается, легче изменить положение ребенка в группе, сформировать у него общие навыки общения. Ребенку, имея определенные знания и навыки взаимодействия с окружающими, проще будет учиться в школе, общаться с ровесниками, учителями, родителями, в целом, идти по жизненному пути, чем заканчивать школу, имея те же трудности в общении (что и в дошкольном возрасте, а то и больше), обусловленные недостаточностью знаний о реальных социальных и личностных взаимоотношениях с людьми и способах их выражения, а также неуверенностью в оценивании собственных качеств в коммуникативной деятельности.

Таким образом, каждый возрастной период жизни имеет собственные типы и формы общения, которые обладают специфическими характеристиками. Подробнее особенности общения в старшем дошкольном и старшем школьном возрастах рассмотрим в следующих двух разделах.

1.5. Особенности общения старших дошкольников

К концу дошкольного возраста появляется внеситуативно-личностная форма общения, которая служит целям познания социального мира и представляет собой уже собственно коммуникативную деятельность в «чистом виде». Значение этого периода в развитии ребенка обусловлено тем, что на этом этапе закладывается психологический «фундамент» личности. «Это время интенсивного накопления социально значимого

опыта и ориентации в социальном пространстве, формирования основных черт характера и отношения к окружающему миру» [40, с.84-84].

Общение ребенка развертывается на фоне теоретического и практического познания социального мира и протекает в ряде самостоятельных эпизодов. В нем удовлетворяется потребность ребенка не просто к доброжелательному вниманию взрослых, а к взаимопониманию и сопереживанию с ними. Беседы ребенка и взрослого сосредоточены на взрослом мире, ребенку важно знать – «как нужно». Несмотря на огорчения, которые ребенок испытывает от критических оценок взрослых, он готов внести поправки в свою работу, изменить свое мнение или отношение для достижения общности взглядов и оценок со взрослыми. Взрослый для ребенка приобретает конкретность на уровне исторического и социального лица. Он предстает перед глазами ребенка как целостная личность, обладающая знаниями, умениями и социально-нравственными нормами. При доминировании личностных мотивов общения взрослый становится центром ситуации для ребенка. Стремление к общности взглядов со старшими обуславливает усвоение детьми нравственных понятий, становление моральных суждений.

А.Г.Рузская и Л.Н.Абрамова установили, что многие жалобы детей на своих товарищей по группе детсада вызваны желанием проверить себя, так ли они усвоили, что и как следует делать. Жалуясь, дошкольники часто не желают наказания другому ребенку – они только ждут, как рассудит их взрослый. Это свидетельствует о значительных формирующих возможностях внеситуативно-личностного общения, способствующего повышению восприимчивости детей к воспитательным воздействиям и созданию благоприятной обстановки для усвоения наставлений взрослых. Специальная организация внеситуативно-личностного общения сопровождается усилением целенаправленности поведения дошкольников. Сам дошкольник постепенно переходит к осознанию себя как субъекта взаимоотношений. Он начинает переживать себя в качестве социального индивида, и у него возникает потребность в новой жизненной позиции и в общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию. Это новообразование приводит к кризису семилетнего возраста. У ребенка появляется желание занять значимое для мира «взрослых» место в жизни, в их деятельности. Школьное обучение реализует это стремление, однако ок-

ружающим взрослым необходимо понимать особенности нового этапа в развитии личности ребенка, относиться к нему не как к дошкольнику, а давать больше самостоятельности, развивать ответственность за выполнение ряда обязанностей. У ребенка появляется «внутренняя позиция», которая в дальнейшем будет присуща человеку на всех этапах его жизненного пути и станет определять его отношение не только к себе, но и к занимаемому им положению в жизни [55, с.13].

Опыт общения со сверстниками, как и со взрослыми, оказывает влияние на формирование детского самосознания. В общении, в совместной деятельности с другими детьми ребенок познает такие свои индивидуальные особенности, которые не проявляются в общении со взрослыми (умение устанавливать контакты со сверстниками, придумать интересную игру, выполнять те или иные роли и т.д.), начинает осознавать отношение к себе со стороны других детей. Именно в совместной игре в дошкольном возрасте происходит выделение ребенком «позиции другого», как отличной от своей собственной, снижается детский эгоцентризм. Игровая деятельность (игры с правилами) способствует развитию осознания своих обязанностей, поступков и их последствий, развитию произвольного, волевого поведения, что является необходимым условием для последующей учебной и трудовой деятельности.

Ребенок шести лет более полно и глубоко осознает себя, оценивает как свои достоинства и недостатки, так и сверстников. Активное развитие самооценки в данный период – важная форма проявления самосознания. Самооценка шестилетнего ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в других.

В исследованиях обнаружена четкая зависимость осознания собственных качеств и качеств сверстников от воспитательной работы в группе. Оказалось, что дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большей степени зависит их положение в группе [30, с.105]. Самооценка дошкольника зависит не только от оценки взрослых, но и сверстников. Чем выше оценка, полученная ребенком от сверстников, тем выше уровень и его притязаний [54].

Популярность ребенка в группе, общая самооценка ребенка зависит, в первую очередь, от успеха, которого он добивается в совместной трудовой деятельности. Стало быть, если обеспечить успех в деятель-

ности малоактивным шестилеткам, не пользующимся значительной популярностью среди детей, то это может привести к изменению их позиции и стать эффективным средством нормализации их отношений со сверстниками, повысить их самооценку, уверенность в себе [30, с.106].

Значение общения для ребенка в данном возрасте состоит в том, что он учится ориентироваться в социальной сфере и устанавливать многообразные сложные отношения с окружающими людьми, приобщаться к нравственным ценностям общества.

1.6. Особенности общения старших школьников

В старшем школьном возрасте общение играет уже иную роль в развитии личности. Рассмотрим подробнее свойственные для данного возрастного этапа особенности, на формирование и изменение которых общение оказывает существенное влияние.

Самым характерным для старшего школьного возраста является неоднородность социального положения личности. С одной стороны, личность старшеклассника продолжает волновать проблемы, «унаследованные» от подросткового этапа, - собственная возрастная специфика, право на автономию от старших. С другой стороны, перед ними стоят задачи жизненного самоопределения [32]. Данная социальная ситуация развития, то есть такое сочетание внешних и внутренних факторов определяет и особенности развития личности в старшем школьном возрасте.

В юношеском возрасте, с одной стороны, происходит дальнейшее психофизиологическое развитие юношей и девушек, с другой – идет процесс их социального развития, который, по мнению многих авторов, не всегда совпадает с первым. Половозрастные особенности и процессы указанного возраста тесно переплетены с личностными. Л.С.Выготский, характеризуя данный возраст, среди личностных новообразований существенное значение придает самосознанию и его развитию в данный период. В связи с возникновением самосознания «... становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для дальнейшего развития» [17, с.238].

То, что важнейшим психологическим процессом юношеского воз-

раста является становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я», подтверждает и Л.Д.Столяренко. Становление самосознания происходит по нескольким направлениям: 1) открытие своего внутреннего мира. Юноша начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних событий, а как состояние своего «Я», появляется чувство своей особенности, непохожести на других, порой появляется и чувство одиночества; 2) появляется осознание необратимости времени, понимание конечности своего существования. Он начинает задумываться о смысле жизни, о своих перспективах, о своем будущем, о своих целях. Жизненный план охватывает всю сферу личного самоопределения; 3) формируется целостное представление о самом себе, отношении к себе. На основе анализа достигнутых результатов в разных видах деятельности, учета мнений других людей о себе и самонаблюдения, самоанализа своих качеств и способностей у юноши формируется самоуважение – обобщенное отношение к себе; 4) происходит осознание и формируется отношение к зарождающейся сексуальной чувственности [69].

Е.Г.Сомова отмечает, что повышенный интерес к себе, открытие и переживание своей индивидуальной целостности и неповторимости, динамика образов Я связаны с развитием других личностных особенностей, формирование которых происходит в общении, системе отношений, предметной деятельности [68, с.75].

Ранняя юность, несомненно, является тем периодом, когда потребность в общении достигает высокого уровня развития. Многочисленные исследования убедительно доказывают, что эффективное решение проблем юношеского возраста (самосознания, самоопределения, самоутверждения) невозможно вне общения с окружающими людьми. Рассматривая данный возрастной период, И.С.Кон обращает внимание на значимость для молодых людей потребности «... быть с другими, быть принятыми, чувствовать себя нужными и иметь определенный престиж и авторитет» [31, с.239].

В тоже время общение в юности носит противоречивый характер, выражающийся в том, что, с одной стороны, юноши и девушки проявляют активность в поисках общения с окружающими, демонстрируя при этом особую доверительность, интенсивность, а, с другой стороны, демонстрируют свое стремление к обособлению, отражающее потребность

молодого человека в нахождении своей позиции в среде людей, потребность в осознании своего Я, как содержательно отличающее его от окружающих людей. Стремление быть самим собой, жажда самораскрытия не всегда находят адекватную реакцию в практической деятельности молодых людей, что зачастую сопряжено с проигрыванием «чужих» ролей в общении, самоотрицанием, невозможностью полностью выразить свой внутренний мир. Неуверенность в себе рождает, в свою очередь, боязнь показаться смешным, «потерять себя» в общении, приводит к напряженности в общении и неудовлетворенности им [68, с.76-77].

В ходе исследования В.Н.Куницыной в 1991 году с помощью различных психологических тестов были обследованы 490 старшеклассников [35]. Получена следующая картина распространенности различных трудностей в юношеском возрасте. На первом месте стоит застенчивость (от 25% до 35%), затем – отчужденность (17%), аутистичность (15%), чрезмерная сенситивность (12%). Достаточно велико было количество людей с личностными свойствами, снижающими их коммуникативную успешность и совместимость: лиц с пониженным самоуважением – 43%, высокоавторитарных – 36%, агрессивных и конфликтных – по 25%, истероидных – 11%.

Почти половина школьников (43%) крайне не удовлетворены общением и отношениями в близком кругу, испытывают острое чувство одиночества; последнее сопровождает все трудности в контактах и иногда отражает реальное положение вещей, то есть полное отсутствие друзей.

Проведенные Е.Г.Сомовой исследования трудностей в общении показали, что старшеклассники на первое место ставят неумение и незнание как себя вести, что говорит о недостаточной сформированности коммуникативных навыков и умений. Отсюда, как следствие, возникает неловкость и неуверенность в себе. Существуют проблемы, проявляющиеся в непонимании старшеклассниками партнера по общению, что может свидетельствовать о недостаточно развитой эмпатии [68, с.103].

Итак, анализ литературы показывает, что общение выступает в качестве необходимого и всеобщего условия формирования личности и развитие каких-либо личностных процессов невозможно вне общения, при этом ведущее место отводится роли речи. Вопросу о том, какие трудности в общении возникают у детей, имеющих нарушения речи, посвящена следующая глава нашей книги.

Глава 2.

Заикание детей как одна из основных проблем их общения

2.1. Понятие «заикание»

Как мы уже отмечали выше, речь является самым универсальным средством человеческого общения. Здоровая речь должна быть неотъемлемым свойством полноценной, гармонически развитой личности. Существенный вклад в изучение той роли, которую играет речь в формировании психической деятельности ребенка, внесли исследования А.В.Запорожца, А.Ю.Лурия, Д.Б.Эльконина [24; 42; 86] и других. Данными исследователями доказано, что необходимость овладения речью уже коренится в самом образе жизни ребенка. С раннего детства идет формирование речи, мышления, общения. Соотношение между речью и мышлением не является постоянным, тем не менее, по Л.С.Выготскому, они находятся в прямой зависимости от общения [17].

Раннее нарушение речи сужает возможности общения, часто искажает его нормальное формирование, что способствует появлению своеобразных черт личности. В большинстве случаев расстройства речи тормозят обучение и накладывают отпечаток на последующую деятельность человека, так как не всегда имеется возможность ликвидировать речевой недостаток в детстве. Из всех речевых расстройств чаще всего встречается заикание.

По данным статистики, в мире заиканием страдают около 2% детей и до 1,5% взрослых от общей численности населения [34; 63]. Среди детей, страдающих заиканием, соотношение девочек и мальчиков составляет примерно 1 к 3-4. По мнению исследователей, это связано с лучшим врожденным развитием двигательных центров левого полушария женщины сравнительно с мозгом мужчины.

В последние годы в наиболее развитых странах отмечается рост частоты заикания у детей, что связывают с бурным внедрением в повседневную жизнь электронных средств массовой информации, видеоигр, обрушивающих огромные массивы аудиовизуальных данных на неокрепшую нервную систему ребенка [56]. Например, по данным статистики

неврологического отделения Детской Республиканской клинической больницы Республики Татарстан, если к 01.01.1999 году в Республике Татарстан при численности детского населения 790364 человек было примерно 342 заикающихся (0,043%), то уже к 01.01.2001 году на 929187 детей (до 17 лет) приходилось 632 заикающихся (0,068%).

Несмотря на обширность литературы, посвященной проблеме заикания [4; 7; 11; 13 и др.], единого мнения на определение данного термина не существует. Обычно заикание определяют «как нарушение темпа, ритма и плавности устной речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата. Заикание, начавшееся у детей в дошкольном возрасте, рассматривается как самостоятельная речевая патология, в отличие от так называемого симптоматического или «вторичного» заикания, которое наблюдается при патологии головного мозга органического генеза или нервно-психических расстройств» [7; 14 и др.]. А.В.Ястребова, Т.П.Бессонова считают, что заикание – это «расстройство речи с преимущественным нарушением коммуникативной ее функции. Такой формулировкой подчеркивается суть рассматриваемого недостатка речи, а именно нарушение свободного речевого общения между людьми со всеми вытекающими отсюда последствиями» [89, с.62]. В своем исследовании мы будем также придерживаться данной точки зрения.

2.2. Факторы заикания

Заикание – следствие многих причин. Б.Д.Карвасарский, В.И.Селиверстов, В.М.Шкловский и другие отмечают, что возникновение заикания у детей совпадает с периодом активного развития фразовой речи [29; 63; 84]. Этот период характеризуется недостаточной устойчивостью и значительной ранимостью фило- и онтогенетически наиболее поздно развивающейся речевой функции. Поэтому, исходя из теории И.П.Павлова о высшей нервной деятельности, неврозах и учении об условных рефлексах, торможение, возникающее вследствие действия сверхсильного раздражителя в речевых зонах головного мозга ребенка, может вызывать «срыв» речи – заикание. Возникший недостаток речи при неблагоприятном течении фиксируется по механизму условнорефлекторной связи. Усиливаясь с годами, он особенно начинает проявляться в эмоционально значимых ситуациях в ответ на от-

рицательные, вошедшие в патологическую рефлекторную цепочку, условные сигналы.

Выделяют врожденные и внешние предрасполагающие факторы заикания. К первым из них относят тяжелые нервно-психические и инфекционные заболевания родителей. Такие заболевания, как шизофрения, туберкулез, сифилис и другие, вредные химические факторы производства, повышенная радиоактивность во многих случаях поражают раньше всего нервную систему еще неродившегося ребенка. Вредно могут отразиться на состоянии нервной системы потомства и различного рода травмы, переживания, неблагоприятные условия жизни и работы матери в период беременности, родовые травмы [84].

Внешние предрасполагающие причины порождаются окружающей средой, условиями жизни и воспитания ребенка. К ним можно отнести нарушения режима сна и питания, недостаточную осведомленность родителей о том, что малыш должен жить и воспитываться, по возможности, в спокойных условиях. Сильные звуковые раздражители (телевизор, приемник, магнитофон, громкие окрики взрослых и т.п.), большое скопление людей, духота и т.п. – все это отрицательно сказывается на состоянии нервной системы ребенка. Длительно психотравмирующие раздражители могут явиться причиной тяжелого невротического состояния, на фоне которого появляется заикание. Определенную роль среди внешних причин заикания играет подражание ребенка заикающимся взрослым или сверстникам.

Одной из наиболее частых внешних производящих причин является острая психическая травма, нанесенная домашними или дикими животными, стихийными бедствиями, катастрофами, зрелищными мероприятиями, семейными ссорами, физическими травмами и медицинскими манипуляциями.

В настоящее время, как указывает Б.Д.Карвасарский [29], большинство авторов исходят из признания определяющей роли психотравмирующих ситуаций в генезе неврозов, полагая, что в одних случаях они могут выступать в качестве ведущих этиологических факторов, в других – как этиологические условия. Чаще всего патогенную роль приобретают их сочетания.

Освещая проблему психогений, способствующих возникновению у детей заикания, Н.А.Власова наряду с острой психической травма-

тизацией придает значение и хроническим конфликтным ситуациям, которые непосредственно связаны с высокой эмоциональной возбудимостью детей дошкольного возраста [14].

Рассмотренные выше причины возникновения заикания можно представить в виде схемы на рис.1.



Рис. 1 Предрасполагающие факторы заикания.

Все вышеуказанные факторы создают условия, при которых неокрепшая нервная система ребенка не справляется с нагрузкой, и тогда возникает заикание.

2.3. Влияние заикания на характер развития личности

Данное речевое расстройство, затрудняя общение, часто влияет на формирование характера человека. Как отмечает Р.Е.Левина, не существует речевого нарушения самого по себе, оно всегда предполагает личность и психику конкретного индивидуума со всеми присущими ему особенностями [38].

Большинство авторов отмечают выраженные в разной степени определенные психологические особенности у заикающихся детей: у одних - стеснительность вплоть до робости, стремление к уединению, речевая застенчивость, тревожность, опасение, чувство угнетенности и постоянные переживания за свою речь, у других - расторможенность, показная разболтанность, резкость, грубость [29; 36; 38; 76; 79 и др.].

В.А.Калягин и Л.Н.Мацько по данному поводу пишут, что «наиболее выраженной специфической личностной чертой заикающихся является тревога, связанная с процессом реализации речи» и что «имеется зависимость между уровнем специфической речевой тревоги и уровнем общей тревоги заикающихся, хотя уровень общей тревоги (в частности неуртизма) остается у них в границах нормы. По всей вероятности, эта зависимость является результатом генерализации речевой тревоги у лиц, предрасположенных к повышенной тревожности» [27, с.3]. Но авторы также отмечают, что типологические характеристики заикающихся в целом соответствуют типологическим характеристикам здоровых лиц.

В последние годы делаются попытки не только глубже изучить психологические особенности заикающихся с целью обосновать психотерапевтическую направленность логопедической работы [2; 4; 43; 49; 59; 84 и др.], но и дифференцировать их по психологическим особенностям. За основу принимается разная степень болезненной фиксированности на своем недуге, логофобия.

Усугубляющую роль зафиксированного внимания на дефектной речи у заикающихся указывается в трудах Г.Д.Неткачева, Э.Фрешельс, Н.А.Власовой, Н.П.Тяпугина, М.Е.Хватцева, Н.И.Жинкина, В.И.Селиверстова [50; 76; 63; 14; 79; 23; 73] и других. Рассмотрим некоторые из них.

Г.Д.Неткачев отводил главенствующую роль в структуре заикания представлению заикающихся о своем дефекте и связанному с ним «боязливому самочувствию» [50]. По его мнению, сущностью заикания («психоневроза») является боязливое ощущение, представление, на-

вязчивая идея, фобии и весь комплекс угнетающих эмоциональных переживаний перед опасностями в прошлом, настоящем и будущем.

Э.Фрешельс сущность заикания видел в расстройствах, основанных на мыслительно-аффективных процессах [76]. Он наиболее широко развил и разработал психологическое направление в изучении заикания, которое прежде всего определялось тем, что подчеркивалась неразрывная связь самого дефекта речи (заикания) и личности заикающегося. Связь эта характеризовалась ведущим влиянием заикания на характер развития личности заикающегося, деформацией общения и как следствие этого – дисгармоническим развитием личности. Впоследствии, с возрастом, соотношение влияния личности и речевой деформации меняется в сторону превалирования личностных изменений. Заикание, его течение в периоды обострения начинают зависеть от личности заикающегося.

Н.П.Тяпугин пишет, что «ребенок начинает замечать возникшие у него затруднения и следить за своей речью в результате поведения окружающих, которые с целью «исправления речи» часто перегружают его речевыми заданиями, поправляют, останавливают, делают различные замечания. В связи с этим старания ребенка говорить лучше еще больше ухудшают речь, так как когда заикающийся испытывает затруднение в произнесении звука, он невольно делает усилие со стороны тех мышц, которые участвуют в произнесении нужного звука, что также вызывает заметные задержки в речи. Постепенно заикание накладывает отпечаток на характер и поведение ребенка. Он смущается, становится робким, конфузливym, молчаливым, застенчивым, угрюмым, необщительным, или чрезмерно возбудимым, раздражительным, обидчивым и так далее. Таким образом, первоначальные расстройства речи усиливаются и осложняются последующими вторичными явлениями дефекта. Выраженного страха у дошкольников нет: хотя они и встречают затруднения в речи, но еще не осознают их значения» [73, с.43].

М.Е.Хватцев также придерживается той точки зрения, что «... первичное спотыкание от травмы (шока) - еще не заикание. Это расстройство координации. Но когда у ребенка надолго остаются воспоминания о шоке и мысль, что он может снова споткнуться, происходит фиксация внимания на спотыкании, тогда начинается развитие действительного заикания, ибо в тот момент все усилия артикулировать бесплодны... С

возникновением психопатологических моментов заикание из простого расстройства координации превращается в невроз» [79, с.137].

Отечественный психолог Н.И.Жинкин, рассматривая заикание как расстройство речевой саморегулировки, находит, что чем больше возрастает опасение за исход речи и чем в большей мере произнесение оценивается слухом как дефектное, тем сильнее нарушается речевая саморегулировка. Это состояние через несколько повторений превращается в патологический условный рефлекс и возникает все чаще, теперь уже перед началом речи. Процесс становится циркулярным, так как дефект на приеме усиливает дефект на выходе [23].

В.И.Селиверстов указывает, что «фиксированность на своем дефекте можно считать основополагающим фактором, определяющим характер и сложность психологических особенностей заикающихся и, тем самым, входящим в сложную структуру этого речевого расстройства» [63, с.48].

С.С.Ляпидевский страх перед речью определяет как «типичный симптом заикания» [43]. Логофобия включает в себя навязчивые переживания и страх возникновения речевых судорог. Этот страх усиливается в определенных ситуациях, в связи с чем у заикающихся появляется реакция избегания речевых ситуаций, наблюдается ограничение общения. Логофобия существенно осложняет общую картину данной патологии.

Одной из основных функций речи является функция общения. Естественно, что заикание приводит к серьезным ее нарушениям, поэтому изучению данного вопроса посвящено также немало работ [2; 15; 53; 81; 89 и др.].

Исследования заикающихся детей в возрасте 4-7 лет [15] выявляют несформированность у них навыков коллективного общения, определенное недоразвитие общественного поведения. Особенно выделяется снижение игровой активности. Уже в этом возрасте у заикающихся детей фиксируется потребность выполнять второстепенные роли. Подражательность, характерная для дошкольников, у заикающихся детей развита недостаточно. Подобные характеристики без коррекционного воздействия на заикающихся детей могут сохраниться и даже усугубиться в школьном возрасте.

Исследования уже взрослых заикающихся показывают, что у них нарушены не только психологические компоненты вербальной ком-

муникации, но и средства невербальной коммуникации как в плане самовыражения, так и восприятия, то есть интерактивная и перцептивная стороны [2; 15; 53; 81; 89]. Как пишет Г.А.Болдырева: «Интерактивная и перцептивная стороны общения развиваются неполноценно, они тормозятся, страдают от личностных особенностей заикающегося, искусственно сужающих опыт общения, сознательно выбирающих позицию, компенсирующую дефект речи. Паракоммуникативная сторона общения косвенно страдает от наличия заикания. Коммуникативная сторона напрямую связана с речью и также представляет собой результат развития общения в условиях речевого дефекта. Обмен информацией носит суженый, односторонний характер. В беседе заикающийся больше занят передачей собственных мыслей, чем внимательным восприятием сообщения собеседника. Обмен информацией затруднен не только из-за речи, но и из-за нарушений знаковых систем языка» [11, с.115-116].

Л.М.Кроль, также описывая особенности коммуникации при заикании, указывает, что «заикающийся не любит свою речь, как правило, стремится скрыть свои речевые трудности от окружающих, превеличивает внимание окружающих к особенностям своей речи. Сознательные и несознательные тенденции заикающегося направлены на то, чтобы уменьшить речевой дефект (хотя бы символически), локализовать его. Таким образом, имеется тенденция «не видеть» в собственнo коммуникации того, что только можно не увидеть. Видимо, поэтому заикающийся исключает для себя невербальную сферу коммуникации более, чем обычно» [34, с.15]. «При наблюдении за невербальными составляющими общения в психотерапевтической группе, то есть в процессе естественной коммуникации, обращает на себя тот факт, что мимика и пантомимика заикающегося часто отражает его реакцию не на партнера по взаимодействию, а на собственные ощущения, связанные с речевыми трудностями (то есть носят аутокоммуникативный характер). При этом часто прекращается визуальный контакт с партнером или аудиторией, многие выразительные возможности не используются, невербальные составляющие общения оказываются как бы «в тени». В силу сосредоточенности на собственных ощущениях восприятие реального партнера и его реакции также обеднено, контакт с ним неполон, поскольку не опирается на весь объем на-

блюдаемого коммуникативного поведения. Точность восприятия и интерпретации экспрессии слушателя снижаются также и потому, что наблюдение в значительной степени ориентировано на возможную оценку речи говорящего, а не на потенциальный диалог» [34, с.33-34].

Клинико-психологические исследования показывают, что выраженность дефекта у заикающихся не остается постоянной [11; 53 и др.]. У нормально говорящего изменение настроения незначительно, малозаметно сказывается на его интонации, у заикающихся изменение эмоционального состояния, отношения к своему высказыванию могут немедленно вызвать уменьшение или усугубление дефекта. Это вполне понятно с общепсихологической точки зрения. Интонация наряду с жестом, мимикой служит средством кодирования смысла, интонацией передается эмоциональное состояние человека, его отношения к предмету речи. При заикании нарушается ритмико-мелодическая сторона речи, поэтому скрытые в норме закономерности начинают выступать столь отчетливо.

Свою позицию по поводу выраженности заикания предлагает Т.А.Болдырева. Вот что она пишет: «... заикание в ряде случаев достаточно динамично. Оно может возникать и исчезать, уменьшаться по степени выраженности даже в процессе непосредственного общения, а это значит, что оно может регулироваться (сознательно или нет) на уровне эмоционального состояния, которое зависит от целого ряда факторов: особенностей восприятия ситуации и объекта общения, оценки себя в глазах собеседника и т.п. При появлении отрицательного эмоционального фона заикание усугубляется. При наличии положительного – может значительно уменьшаться, вплоть до полного исчезновения. Собственная позиция заикающегося, оценка себя, своих возможностей определяется наличием речевого дефекта. Вся коммуникативная система для них связана с дефектом речи» [11, с.115].

Вариация заикания от ситуации к ситуации, от слушателя к слушателю объясняется также различным смыслом коммуникативных ситуаций для индивида; здесь полезно привлечение понятия социальной роли. В каждой коммуникативной ситуации индивид выполняет определенную социальную роль, накладывающую отпечаток на его отношение к самому себе и, соответственно, переживания своего дефекта. Заикание варьирует и в зависимости от того, в какой роли выступает перед заикающимся слушатель [53, с.16].

Sheehan рассматривает состояние, переживаемое заикающимся во время общения, как межролевой конфликт. В некоторых ситуациях заикающийся говорит плавно, то есть выполняет роль нормально говорящего, в других – роль заикающегося, идентификация не остается постоянной и в процессе отдельной ситуации. Когда заикающийся готов смириться со своей второй ролью, снижается тревожность и заикание уменьшается, когда он стремится говорить плавно, тревожность нарастает и увеличивается заикание. Неустойчивость идентификации держит заикающегося в непрерывном напряжении, его эмоциональное состояние колеблется подобно маятнику [77, с.19].

Действительно, заикание непосредственно связано с важнейшим параметром общения – вербальной коммуникацией, и, как другие физические недостатки, может служить постоянным фрустратором для индивида, а поскольку этот дефект обычно возникает в детстве, оказать значимое влияние на формирование самооценки [77, с.28].

Самооценка является существенным и наиболее определенным фактором самосознания, поведение личности в группе определяет неосознанная ориентация на самооценку, оценку личностью окружающих и представлением о том, как ее оценивают окружающие. «При адекватной самооценке личность правильно оценивает свои силы, поступки, относится к себе критически, при неадекватной самооценке наблюдаются противоположные тенденции. Когда самооценка неадекватна, нарушены и другие параметры, обеспечивающие приспособление личности в группе – умение правильно оценить других, составить представление о мнении о себе окружающих. Нарушение самооценки поэтому неизбежно приводит к конфликту с окружающими» [77, с.10].

В исследованиях, проведенных О.А.Слинько, доказывалось, что отношение ребенка к своему дефекту, его самооценка играет немаловажную роль [65]. В зависимости от завышенной или заниженной самооценки дети, имеющие одинаковый уровень речевого развития, по-разному проявляют себя в ситуации общения со сверстниками и взрослыми. Первые из них легко вступают в дружеские отношения и связи со сверстниками; относительно безболезненно привыкают к незнакомым людям; стремятся к контактам с окружающими; имеют достаточно широкий круг общения; отличаются желанием выделиться среди сверстников. Дети с заниженной самооценкой испытывают трудности

в установлении контактов со сверстниками; с трудом приспособляются к новой обстановке; предпочитают спокойные игры в одиночестве или с малым количеством партнеров; круг их общения узок; в некоторых случаях отмечаются проявления речевого негативизма.

Однако надо иметь в виду, что представленная выше в общих чертах типичная форма развития заикания относится не ко всем больным, которые могут отличаться друг от друга и по особенностям имеющихся у них речевых нарушений, и по особенностям реагирования на них, и вообще по особенностям нервно-психического состояния. Такие разнообразные картины заикания складываются вследствие различных влияний окружающей среды. Например, некоторые страдающие заиканием не знают страха речи и у них имеются только привычные моторные механизмы заикания. У них не выработалось стойких и тягостных реакций на свою речь благодаря особенностям их личности, благодаря условиям среды, наличию таких целей и интересов, которые отвлекали их от недостатка, почему последний не оказал заметного влияния на характер больного заиканием, и т.д. Заикание и в этих случаях, конечно, неприятно страдающему им, но от речи он не уклоняется. Такие заикающиеся охотно вступают в беседу, разговаривают, выступают на собраниях и т.д. Но и в этих случаях сильная эмоция может усилить заикание. Они также отмечают, что во время волнения заикаются сильнее.

Необходимо отметить, что отдельно в литературе рассматривается вопрос о влиянии на заикание фонетических характеристик звуков. Многие авторы отмечают, что запинки преобладают на некоторых типах согласных, в частности, на губных и переднеязычных, указывается также, что наиболее трудными для заикающихся являются глухие смычные согласные [36]. Некоторые авторы относят к категории трудных и звонкие смычные согласные [79, с.219], а также звуки «с», «л», «р» [62]. Отдельные исследователи, учитывая роль механизмов коартикуляции, связывают трудности произнесения согласных с трудностью произнесения последующих гласных [36] или же с трудностью согласования гласного с последующими согласными [98]. Учеными также отмечается, что у некоторых заикающихся запинки преобладают на гласных. Наряду с этим многие отечественные и зарубежные авторы считают, что в связи с большими индивидуальными различиями заикающихся вопрос о трудных звуках нельзя решить однозначно [36; 79; 93].

Итак, исходя из всего вышесказанного, становится ясно, что проблема заикания ставится в один ряд с наиболее актуальными проблемами, подлежащими глубокому и всестороннему изучению. Изыскание новых, эффективных направлений работы с заикающимися детьми является важной и своевременной задачей из-за высоких требований к конкурентоспособности личности в условиях становления рыночных отношений и обострения конкуренции на рынке труда. Большая часть подростков и взрослых, страдающих невротической формой заикания, не могут принимать полноценное участие в общественной жизни, так как заикание влечет за собой нарушение коммуникативной стороны речи, которое, как указывалось выше, сказывается на развитии личности.

2.4. Методы коррекции заикания

Существует большое количество методик по устранению заикания, которые отличаются друг от друга по многим параметрам, но имеют общие принципы и сходные приемы. Формы организации логопедической работы с заикающимися очень разнообразны и зависят от возраста заикающихся, тяжести и формы заикания, от личностных особенностей, от времени возникновения заикания и даже от условий их жизни.

Считается, что методы устранения заикания в основном можно разделить на дидактические и психологические.

Раньше исследователи (Э.А.Андрес, И.И.Гимиллер, М.Г.Вагнер, В.И.Городилова, А.А.Сахаров) больше придерживались дидактических методов лечения заикания, которые отличались своим формализмом [62; 84]. Формализм выражался «в громоздкой системе разнообразных речевых упражнений, оторванных от личности заикающегося, от его интересов, от отношения к этим занятиям, к своему дефекту, к взаимодействию с окружением» [79, с.241]. После обучения различным логопедическим приемам проводилась тренировка неестественной речи, слишком замедленной, которая, естественно, не прививалась в обычной жизненной ситуации. Большим недостатком дидактической системы было то, что данный подход применялся без учета типологии, возрастных особенностей и данных дифференциальной диагностики.

Психологические методы заключались в отвлечении заикающегося от внимания на самом акте артикулирования. Данный подход позволял изучать личность заикающегося и оказывать на него положительное воздей-

Таблица 1. Классификация методов устранения заикания.

методы	характеристика	исследователи
Дидактический	Отличается формализмом, который выражается в громоздкой системе разнообразных речевых упражнений, оторванных от личности заикающегося, от его интересов, от отношения к этим занятиям, к своему дефекту, к взаимодействию с окружением.	Э.А.Андрес, И.И.Гимиллер, М.Г.Вагнер, В.И.Городилова, А.А.Сахаров и др.
Психологический	Заключается в отвлечении заикающегося от внимания на самом акте артикулирования. Позволяет изучать личность заикающегося, дает возможность работы по социальной реабилитации заикающихся, внушения уверенности в успехе. Но не предусматривает индивидуального подхода к различным формам заикания.	Г.Д.Неткачев, И.А.Сикорский, Н.П.Тяпугин, И.К.Хмелевский и др.
Комплексный	Комплекс включает логопедическую и педагогическую работу, медикаментозную терапию и психотерапию, поэтому требует взаимодействия специалистов различного профиля.	Н.А.Власова, Г.А.Волкова, И.Г.Выгодская, Р.Е.Левина, В.И.Селиверстов, Л.П.Успенская, Н.А.Чевелева

ствие. В этих методах была возможность работы по социальной реабилитации заикающихся, внушения уверенности в успехе, который во многом зависит от работы над самим собой [50; 73]. Но психологические методы также не предусматривали индивидуальный подход к различным формам заикания, который необходимо было учитывать при коррекции заикания.

В настоящее время большинство исследователей подходят к проблеме лечения заикания с позиций комплексного метода [14; 15; 38; 63; 78;

79; 81; 92; 95; 96]. Комплекс включает логопедическую работу, медикаментозную терапию и психотерапию. Однако необходимо иметь в виду, что медикаментозная терапия с назначением транквилизаторов и седативных препаратов при устранении заикания у детей не безразлична для детского организма и часто неэффективна в плане воздействия на речь. В логопедической работе, как правило, используются традиционные формы воздействия, основанные на формировании замедленной речи.

Рассмотренные выше методы устранения заикания приведены в таблице 1.

Мы же при рассмотрении различных разработок устранения заикания с позиции комплексного метода решили уделить больше внимания психолого-педагогической реабилитации заикающихся. Необходимо отметить, что участие педагога, психолога в медико-педагогическом комплексе лечения заикания является не только вспомогательным (то есть разрешает вопросы дифференциальной диагностики), но и самостоятельным звеном (проводит коррекционную работу).

Широкие возможности открываются при использовании игры в коррекционных целях, так как именно в игре происходит развитие личности ребенка, его речи, моторики, мышления, произвольной памяти, самостоятельности, активности, формируется умение управлять своим поведением [42; 87]. Вопросу устранения заикания у дошкольников в процессе игровой деятельности посвящены работы Г.А.Волковой, И.Г.Выгодской, Н.А.Чевелевой, Е.Л.Пеллингер, Л.П.Успенской [15; 16; 81 и др.], в которых с позиций психологии детского возраста предлагаются системы различных игр-упражнений.

С учетом возрастных особенностей ребенка, его возможностей и потребностей Н.А.Власовой построена система медико-педагогических мероприятий для занятий с дошкольниками, страдающими заиканием [14]. Преимущество этой системы воздействия заключается в том, что вся работа строится на положительном отношении к ней со стороны ребенка. Отсутствуют бессмысленные упражнения голоса, артикуляции, дыхания. Весь педагогический процесс проводится в виде интересных игр, которые подчинены определенному речевому режиму, в процессе которых проводится коррекция речи. Н.А.Власовой удалось организовать наилучшие условия для проведения лечения маленьких детей – дневной полустационар. Большое внимание автором уде-

ляется роли коллектива при ликвидации таких симптомов как застенчивость, робость. Результаты лечения в руководимом ею учреждении указывают на несостоятельность высказываний некоторых авторов о нецелесообразности лечения маленьких детей. Эффективность комплексного медико-педагогического метода, по данным катamnестически прослеженных детей, составляет 60%. У 20% имели место самостоятельно преодолевавшиеся незначительные рецидивы.

Н.А.Чевелева [81] предлагает систему занятий по исправлению речи в процессе игровой деятельности с заикающимися дошкольниками. По этой системе устранение заикания обеспечивается не упражнениями в различных формах подражательной и репродуцирующей речи, а подготовкой перехода от ситуативной речи к контекстной в процессе коллективного изготовления разного рода изделий. Наряду с работой по устранению заикания проводятся занятия по общему развитию ребенка (обогащение словаря, развитие логического мышления и т.д.).

Г.А.Волкова рассматривает заикание с психологических позиций и поэтому считает, что заикание необходимо преодолевать в игровой деятельности с учетом индивидуально-личностных особенностей заикающихся детей 4-7 лет [15]. Автор подчеркивает, что игровая деятельность позволяет создавать различные ситуации, отражающие реальные события и взаимоотношения между людьми. Участие детей в разнообразных игровых ситуациях, использование ролей от второстепенных до ведущих воспитывает у заикающихся детей также такие необходимые качества личности, как подражательность, активность, самостоятельность, инициативу, свойства лидера в играющем коллективе и вне его. Автор показывает, что заикание тесно связано с формирующейся личностью и его следует рассматривать в структуре особенностей личности и ее деятельности. В процессе дифференцированного использования игровой деятельности происходит коррекция личностных отклонений заикающихся детей и на этой основе – воспитание их речи. Методика игровой деятельности используется в зависимости от возраста детей, особенностей их поведения, проявления заикания, этапов коррекционной работы с учетом дидактических принципов и характера игровой деятельности хорошо говорящих и заикающихся детей. Особенность методики игровой деятельности состоит в том, что с самого начала коррекционного курса вводятся творческие

игры по предложению логопеда и затем по замыслу самих детей. Система игр Г.А.Волковой включает в себя такие виды игр, как дидактические, игры с пением, подвижные с правилами, игры-драматизации на основе стихотворного и прозаического текста, творческие игры.

Е.Ю.Рау использует в своей методике ролевою игру как средство эмоционально-стрессовой психотерапии заикающихся дошкольников. Автор считает, что с помощью ролевой игры разрушаются патологические коммуникативные стереотипы и облегчается дальнейший процесс коррекции заикания у детей [58].

Немалую значимость игровой терапии при устранении логоневрозов отмечает детский психотерапевт А.И.Захаров. Разыгрывание по ролям различных сказок, конфликтных ситуаций со всеми движениями, жестами и мимикой приводит к тому, что речь детей может значительно улучшиться, но «как это часто бывает при невротическом заикании, ребенок становится возбудимым, капризным, упрямым и агрессивным, так как психомоторная форма разрядки в какой-то мере предотвращала эти реакции» [25, с.7]. Для того чтобы этого не произошло, таким детям необходимо давать больше самовыражаться в шумных, подвижных играх на улице. Только тогда можно будет избежать нежелательных последствий при устранении заикания методом игровой терапии. Для других же детей возможность успокоиться, снять напряженность проявляется в рисовании. Задержка эмоций, накопление переживаний, подобно тормозу, препятствует раскрытию творческих возможностей и поэтому снижает жизненную активность и уверенность в своих силах. Изобразительное искусство способно помочь восстановить душевное равновесие и способствует освобождению эмоциональной и творческой энергии, и используется логопедами как дополнительный способ при устранении заикания у дошкольников и школьников.

Другими авторами для устранения заикания предлагаются использовать методы арт-терапии, музыкотерапии, релаксации и так далее [16; 78].

Методические принципы арт-терапии в системе социореадаптации взрослых заикающихся разработаны Е.В.Харитоновым [78]. У заикающихся в процессе занятий формируются игровые художественные навыки поведения интерогенного типа, то есть направленного на процесс самой деятельности. В период речи заикающийся переключается на решение игровой творческой задачи. Такое переключение способствует

преодолению логофобии и фиксации на заикании. Комплекс включает серию различных упражнений: произнесение только фонем, упражнения в ритмическом, пластическом и музыкальном творчестве, связанном с речью. Предполагается, что арт-терапия играет роль отвлекающего фактора. Благодаря предлагаемой системе упражнений создается плавный внутренний ритм, который распространяется и на речь.

И.Г.Выгодская, Е.Л.Пеллингер, Л.П.Успенская в комплексный метод коррекции заикания у дошкольников включили «особые упражнения, позволяющие успокаивать заикающихся и снимать характерное для них мышечное и эмоциональное напряжение» [16, с.6]. Авторы пришли к выводу, что напряжение, возникающее как в мышцах артикуляторного аппарата, так и в голосовых и дыхательных органах, можно снять путем расслабляющих упражнений. Многие логопеды [58 и др.] и раньше использовали упражнения для расслабления мышц тела и лица. Частично эту задачу выполняла логоритмика, но она могла снять мышечное напряжение только на короткий срок. В комплексном методе авторы использовали общепринятую методику мышечной релаксации проф.Джекобсона, который предложил обучать расслаблению с помощью предварительных упражнений для напряжений определенных мышц. Напряжение мышц должно быть кратковременным, а их расслабление более длительным. Опыт этих специалистов показал, что такие предложенные расслабляющие упражнения вполне понятны и доступны детям, страдающим заиканием, и достаточно эффективны, если их освоить.

У заикающихся детей эмоциональная сфера, как правило, ослаблена. Им свойственна частая смена настроения, они легко возбуждаются, возможны перепады в настроении, неуверенность в себе. Поэтому так необходимо избавиться не только от мышечной зажатости, но и от эмоциональной. Этому способствуют суггестивные внушения, которые проводятся на фоне мышечного расслабления. Метод релаксации, который применяется при этом, является физиологически безопасным и не дает негативных последствий. Релаксация, проводимая в игровой форме, доступна и приносит пользу 70% детей и лишь небольшая их часть не может освоить релаксационные упражнения. Многие упражнения преподносятся детям в стихотворной форме, что достаточно легко запоминается самими детьми, и в дальнейшем используется при самостоятельном проведении.

Как активный метод психотерапии, психопрофилактики и психогигиены при лечении заикания используется и аутогенная тренировка [19]. Наибольшего эффекта можно добиться, лишь сочетая аутогенную тренировку с другими видами терапии. Среди формул самовнушения используются специфические, направленные на расслабление мышц, участвующих в активном речевом процессе, и создание общего спокойного фона и уверенности. Расслабление в аутотренинге мимической мускулатуры приводит к эмоциональному выравниванию, снижая тем самым кортикально-гипоталамическую активность. Аутогенную тренировку дополняют элементы имаготерапии (способ вживания в воображаемый образ с целью воспитания необходимых свойств личности). Аутогенная тренировка способствует снятию логофобии, однако не излечивает невроз.

Существует также оригинальная система использования музыкотерапии при устранении заикания у детей. З.Матейова и С.Машура предлагают ее в качестве дополнительного средства при лечении заикания [44]. Занятия музыкотерапии включают: двигательное расслабление и слияние с ритмом музыки, музыкальную релаксацию, пение, игру на музыкальных инструментах и ритмическую декламацию, рецептивное восприятие музыки, музыкальное рисование, пантомиму, двигательную драматизацию, музыкальный рассказ, игру с куклой и бибабо, дыхательные упражнения с музыкальным сопровождением.

Методы психотерапии при коррекции заикания также используют Л.З.Арутюнян, Ю.Б.Некрасова, И.М.Владимирова, Л.Я.Миссуловин [6; 13; 49] и другие.

С целью коррекции психических состояний заикающихся Ю.Б.Некрасовой разработан метод групповой эмоционально-стрессовой психотерапии [49]. Он известен как метод лечения больных с различными неврозами. Автор придерживается точки зрения, согласно которой невротические проявления взрослых заикающихся являются вторичными в структуре заболевания и определяются как вторичный невроз. Боязнь за исход речи в особо значимых ситуациях вызывает у заикающихся избыточную ориентировочную реакцию, что сопровождается отрицательными эмоциями. Повторяясь, патологический речевой стереотип закрепляется. В тяжелых случаях заикание вызывает глубокое нарушение коммуникации, что, в свою очередь, приводит к состоянию отказа от поисковой активности. В сеансе эмоционально-стрессовой психотера-

пии используется идея «взрыва», то есть проявления готовности говорить в экстремальных условиях. «Взрыв» не является результатом одномоментного воздействия психотерапии. К нему подводят постепенно, с помощью ряда предшествующих психических состояний. Целью сеанса эмоционально-стрессовой психотерапии является раскованная речь заикающихся и угашение патологического речевого рефлекса.

Система комплексной реабилитации заикающихся, предложенная Л.З.Арутюнян, определяется автором, как комплексная методика устойчивой нормализации речи при заикании [6]. Коррекционная работа ведется по трем направлениям:

1. Логопедическая работа, направленная на устранение речевых судорог.
2. Психотерапия, направленная на редукцию чувства тревоги в связи с актом речи.
3. Психологическая работа, направленная на осознание своего состояния и уверенности в реальной возможности выздоровления.

На первый план выступает активизация сил самого заикающегося, раскрытие его внутренних возможностей и формирование страстного желания излечиться. Особенностью данной логопедической методики является синхронизация речи с движениями пальцев ведущей руки, определяющими ритмико-интонационный рисунок фразы.

И.М.Владимирова и Л.Я.Миссуловин предлагают тренировочную программу, целью которой является как развитие общих навыков общения, так и работа со специфичными для взрослых заикающихся коммуникативными проблемами [13]. В процессе занятий используются следующие методы активного психологического воздействия на личность: социально-психологический тренинг, функциональная тренировка поведения, элементы групповой психотерапии (позитивной психотерапии и психодрамы), психодиагностика. Цикл из 10 тренировочных занятий рассчитан на 2,5 месяца и предполагает одно 2,5-часовое занятие в неделю. Оптимальный размер группы – от 9 до 11 человек. Тематическая последовательность занятий предполагает постепенный переход от тренировки навыков невербальной коммуникации к совершенствованию вербального общения и постепенное увеличение степени речевой активности участников группы.

Т.А.Болдырева также предлагает проводить психолого-коррекци-

онную работу со взрослыми заикающимися, цель которого – совершенствование различных уровней общения через формирование положительных качеств личности и формирования речевого поведения, в итоге способствующих коррекции основного речевого дефекта. Цикл занятий длится 1,5 месяца (курс стационарного лечения) [11].

Р.Е.Левиной, С.А.Мионовой, Н.А.Чевелевой, А.В.Ястребовой проблемы заикания разрабатываются с точки зрения теории коммуникации [38; 81; 89]. С данной позиции диагностируется состояние устной речи, письма и чтения у заикающихся. В соответствии с этим разработаны новые методики обследования, направленные на выявление уровня доступной ребенку самостоятельной речи, характерных черт общего поведения и особенностей речевого поведения, состояния психофизиологических процессов. Основной упор в работе с заикающимися делается на регуляцию течения связной речи. При этом обращается внимание на возможные отклонения, которые проявляются в патологической импульсивности или, наоборот, заторможенности речевого поведения. Диагностируемые особенности произвольной деятельности заикающихся, слабость и лабильность нервных процессов определяют необходимость нормализации психофизиологических механизмов, регуляции функции коммуникации.

Обзор литературы показывает, что существует множество методов коррекции такого сложного речевого расстройства, как заикание. В основном они направлены на устранение речевого недуга и на активизацию сил личности самого заикающегося. Имеются также программы по развитию общих навыков общения и работе со специфичными для взрослых заикающихся коммуникативными проблемами. Между тем для заикающихся дошкольников и школьников подобные методики активизации общения не разработаны. На наш взгляд, должна проводиться работа и в данной области, так как, как было показано выше, исследователи подтверждают у заикающихся несформированность общих навыков общения, нарушение как психологических компонентов вербальной коммуникации, так и средств невербальной коммуникации в плане самовыражения и восприятия.

Мы хотим внести свой вклад в решение данной проблемы, разработав программы активизации общения заикающихся старшего дошкольного и старшего школьного возрастов, обращаясь при этом к источникам татарского народного фольклора.

Глава 3.

Татарский народный фольклор как один из основных средств активизации общения

3.1 Педагогические принципы и возможности фольклора

Фольклор является величайшим достижением национальной культуры каждого народа. Он выражает вкусы, склонности, интересы народа. Содержательная часть, ценности фольклора могут рассматриваться как уникальные народные средства воспитания.

Фольклор как источник и средство народной педагогики прошел многовековую проверку на эффективность, гуманизм в воспитании подрастающего поколения. В нем учтены главные педагогические принципы: доступность, учет возрастных особенностей, движения в познании мира от легкого к более сложному, основные законы детской логики и восприятия, поэтому его педагогический потенциал неисчерпаем.

Фольклор дает возможность познакомить детей с богатым творческим наследием народов, каждая фольклорная форма, будь то загадка, пословица, прибаутка, считалка, закличка, сказка или небылица – изумительный образец творчества, богатый материал для подражания. Народные образцы развивают образную детскую речь, расширяют кругозор детей [80].

Установлено, что возможности фольклора обеспечивают регуляцию индивидуального поведения в соотношении с принятыми нормами (Н.В.Асафьева, А.В.Запорожец и др.); адаптацию человека в социокультурном пространстве (Л.И.Васеха и др.); снятие социальной напряженности и противоречий через моделирование и изживание конфликта в игровых формах (Т.А.Бернштам, В.Е.Гусев, А.С.Каргин, В.Н.Топоров, Н.А.Хренов и др.); активизацию эмоциональной сферы через возбуждение, подражание и заражение (Т.С.Комарова, С.А.Хазей, И.А.Чапрак и др.); психологическое равновесие через раскрепощенность, ощущение подъема и внутреннего преображения (М.М.Бахтин, А.Ф.Некрывлова, Т.Я.Шпикалова, З.Косова, М.Хаузнер и др.) [85, с.11].

Определенное внимание в литературе было уделено исследованию и такого феномена культуры, как татарский фольклор. Данный вопрос

нашел отражение в работах И.Надирова, Р.Мухаматжанова, Р.Уразмановой, Ф.А.Урманчеева, Я.И.Ханбикова, Х.Ярмухаметова, Р.Ягфарова и других [88, с.74].

Исследованию фольклора в разных ракурсах посвящено немало диссертационных работ. Так, Л.Г.Чумарова в своей работе [82] решает проблему формирования иноязычной учебно-речевой деятельности старшеклассников средствами фольклора. З.М.Явгильдина [88] рассматривает татарский детский фольклор как средство воспитания музыкально-эстетического интереса у детей младшего школьного возраста. Е.В.Рыбаком [61] разработана методика коммуникативных и речевых (словесных) ритмических игр, одной из особенностей которой является то, что она строится на малых формах русского фольклора. Л.А.Сидорова [64] использует народные сказки для нравственного воспитания детей старшего дошкольного возраста. М.И.Корякина [33] уделяет внимание формированию основ межкультурного общения младших школьников средствами народных сказок. Автор предлагает ввести этнокультурный компонент в содержание обучения иностранному языку в школах первой ступени.

Особенно нас заинтересовала работа Е.Ю.Шпанко, которая применяет средства русского фольклора в социально-педагогической реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Автор использует синкретизм, общинность, оптимистичность, равноправие и карнавальность русского фольклора в раскрытии возможностей детей. Исследователь объясняет это следующим образом:

- синкретизм фольклора, то есть синтез фольклорных жанров, отвечает детскому восприятию мира в его целостности, одушевленности, слитности форм; фольклор, как способ коллективного общения, объединяет детей общей деятельностью, совместными впечатлениями, на которых строятся их взаимоотношения; полнокровность и оптимистичность восприятия мира, заложенная в праздничности и мажорности фольклорных форм, устраняют болезненные симптомы у детей с ограниченными возможностями здоровья;

- «равенство присутствующих» в фольклорном действии без дележания на исполнителей и зрителей, активность которых делает их полноправными участниками действия, что удовлетворяет потребность в общении, познании, творчестве, устраняет эмоциональный дефицит;

- реабилитационный эффект фольклорных средств основан на смене действительности, зачастую наполненную негативными переживаниями детей с ограниченными возможностями здоровья, на смеховую, карнавальную реальность, при которой обязательно перевоплощение, смена роли и функций на кардинально противоположные, что позволяет ребенку обнаружить свои новые возможности, ощутить собственную значимость и, перенеся пережитые ощущения в обычную жизнь, изменить отношение к себе через самореализацию и самоутверждение (переход от ограниченных возможностей к безграничным). Здесь включается механизм терапии радостью и творческим самовыражением [85, с.11-12].

Специалисты выделяют различные виды фольклора: словесный, музыкальный, декоративно-прикладной, изобразительный, танцевальный и другие.

Фольклор может быть дифференцирован по предназначенности для взрослой и детской аудитории. По мнению исследователей, отдельному изучению подлежит детский фольклор.

3.2. Татарское детское народное творчество

Детский фольклор включает в себя такие жанровые разновидности, как детские народные песни, потешки, прибаутки, сказки, заклички, пословицы, поговорки, загадки, жеребьевки, считалки, игры и т.д. Термин «детский фольклор» был введен в нашей стране учеными в начале XX века. Как пишет Г.М.Науменко, данным термином обозначали «произведения устной народной словесности, предназначенные для детей и исполняемые взрослыми и детьми» [48, с.5] Следует отметить, что наиболее подробно исследован русский детский фольклор [48 и др.].

Изучение источников показало, что татарское детское народное творчество является мало изученной областью фольклористики. Те или иные аспекты данной проблемы исследовались в трудах Х.Бэдиги, Г.Толымбайского, М.Акчуриной и т.д. [88, с.109]. Так, Г.Толымбайский в 1928 году издал в журнале «Магариф» свою статью «Проблемы детского фольклора» («Балалар фольклоры мэсьэлэсе»), в которой рассмотрел некоторые виды и жанры татарского детского фольклора и призвал читателей к сбору материалов детского творчества [91, с.5].

Особого внимания заслуживают работы писателя и фольклориста Н.Исанбета. Результатом его многолетнего труда является книга «Дет-

ский фольклор», вышедшая в 1941 году. В последующие годы вышли еще несколько его книг: «Дети веселятся» («Нәниләр шатлана») в 1967 году, «Мир детства» («Балалар дәнъясы») в 1970 году [90], «Детский фольклор и сто игр» («Балалар фольклоры һәм жырлы-сүзле йөз төрле уен») в 1984 году [91, с.5]. За свою трехтомную книгу «Татарские народные пословицы» («Татар халык мәкальләре») в 1968 году Н.Исанбет получил Государственную премию имени Г.Тукая.

Большой интерес также представляют труды фольклориста Р.Ягфарова. В 1995 году вышла его книга «Родники поэзии» («Шигърият чишмәләре»), в 1999 году – «Татарский детский фольклор» («Татар балалар фольклоры»), в 2002 году – «Народные жемчужины» («Татарские народные игры» («Кабыргалы-камчылы: Татар халык уеннары») и в этом же году было издано научное исследование Р.Ягфарова «Фольклорные игры татарского народа» («Татар халкының уен фольклоры»).

Свое внимание детскому фольклору уделяют также такие исследователи народной педагогики, музыки, этнографии, языковедения, как И.Надиров, Х.Гатина, Р.Мухаматжанов, А.Абдуллин, М.Нигметзянов, Я.Ханбиков, Э.Галеев, Р.Уразманова и другие [88, с.74].

Ценным источником татарского фольклора является многотомник «Татарское народное творчество» («Татар халык ижаты»), изданный Академией наук татарского языка, литературы и искусства имени Г.Ибрагимова, в особенности отдельный его сборник под названием «Детский фольклор» («Балалар фольклоры») [88, с.74].

Детский фольклор является интересной, разнообразной и оригинальной областью традиционного народного творчества (фольклористики). Это «результат коллективного творчества многих поколений детей. Он передается от ребенка к ребенку в непосредственном общении – изустно» [57, с.275]. В нем находит свое отражение вся жизнь ребенка. Воспитательные возможности детского фольклора становятся особенно очевидными при установлении его связей с системой народной педагогики. Понятие «народная педагогика» включает всю совокупность средств и методов воспитания и обучения подрастающего поколения, закрепленных в народном сознании, народных традициях, в фольклоре.

В содержании детского фольклора заложены большие возможности. Он способствует духовному развитию ребенка, сообщает ему эле-

ментарные сведения об окружающем мире, формирует определенные взгляды на труд, общественную жизнь. Он актуален и понятен для детей младшего возраста: отражает жизнь в ярких, красочных образах, преподносимых в доступной для детского сознания форме, и одновременно, сам по себе является ключом к пониманию психологии ребенка.

Итак, ценность детского фольклора заключается в том, что он:

1. Обладает необычной эстетикой: оригинальностью образной системы, непосредственностью, искренностью чувств и идей, содержащихся в нем.

2. Доступен для детского сознания и близок.

3. Является отражением психологии самого ребенка и, соответственно, психологии творчества, возможного в этом возрасте.

4. Оригинален по своей педагогической инструментровке: содержит много игровых элементов, юмора, живости жизненных зарисовок.

5. Активное включение ребенка в фольклорную стихию позволяет его эмоционально раскрепостить. [88, с.90].

3.3. Фольклорные жанры

Рассмотри подробнее некоторые жанры фольклора, которые, на наш взгляд, могут использоваться для активизации общения детей.

Одним из наиболее важных жанров, вызванных к жизни педагогическими надобностями народа, являются **игры**. В них эстетические, развивающие, обучающие функции стали универсальными средствами педагогического воздействия на детей в умственной работе, они совершенствуют речь, заставляют двигаться [82].

Еще один фольклорный жанр, который играет огромную роль в воспитании ребенка – это прозаический (сказки, легенды, мифы, предания, саги, байты, баллады былины и т.д.). Самым популярным и любимым в детской среде являются **сказки**. В них есть все необходимые, с педагогической точки зрения, компоненты: учет возрастных особенностей, основных законов детской логики и восприятия, захватывающий сюжет [82]. Сказки одни из первых в фольклоре стали объектом изучения таких видных деятелей культуры, ученых, педагогов, как В.П.Аникин, А.Н.Афанасьев, К.Насыри, В.Я.Пронин, Н.Исанбет [82, с.46].

Пословицы, загадки, обряды, сказки, давая детям эстетическое наслаждение, несут одновременно и объем жизненной информации, раз-

вивают их умственно и физически, воспитывают нравственно, учат их общению.

Загадки позволяют развивать воображение и выразительность речи. Их следует задавать так, чтобы подзадорить, озадачить слушателя, заставить приглядеться к окружающим предметам, выявить их качества и признаки. Загадывание загадок – это игра-шутка, которая развивает смекалку, создает непринужденную обстановку на занятиях.

Игры в **пословицы** позволяют продолжать работу над техникой и выразительностью речи и одновременно включать детей в общение. Пословицы приучают обдумывать тексты, находить в них скрытый смысл (подтекст). Это краткие народные изречения, обобщающие вековой опыт людей, их отношение друг к другу, к труду, к Родине. Пословицы дают оценку различным свойствам людей и их поступкам. К месту сказанная пословица лучше всяких уговоров поможет подбодрить человека или убедить его в чем-либо. Речь человека, использующего пословицы, становится яркой.

По Л.Г.Чумаровой, пословицы: 1) помогают выразить эмоциональное состояние человека, 2) передают практическую философию обыденной жизни, 3) показывают философский опыт осмысления жизни, 4) используются для тренировки произношения, например, труднопроизносимых звуков [82, с.35].

Скороговорки – инструмент совершенствования произношения, как и **считалки**. Но считалкам также присуща не только ритмичность, но и песенность, мелодичность. Детям предоставляется возможность перевоплощаться, чувствовать себя взрослыми, иметь право выбирать и командовать. Они также выполняют развлекательную функцию, служат эффективным средством воспитания эстетического вкуса, развития речи, психических свойств ребенка, особенно памяти [82, с.35]. Основными жанрами, использованными в наших программах активизации общения, являются игры и сказки. Их изученность в педагогике и психологии описана в следующих двух разделах.

3.4. Психолого-педагогическая характеристика игр

Педагоги давно обратили внимание на большой педагогический потенциал игр. Наиболее значительные исследования проведены Г.А.Виноградовым, К.Гроссом, И.О.Капицей, Д.А.Колоца, Е.И.Покров-

ским, К.Д.Ушинским [28; 82, с.42], которые считали игры стимулом физического и умственного развития, источником радостных эмоций.

Педагогика рассматривает народные детские игры как необходимое содержание воспитания не только в младенческий и дошкольный период жизни ребенка, но и в годы его школьной жизни. Как пишет А.П.Усова: «... народная педагогика прекрасно определила последовательность игр от младенческих лет до зрелости. Пока дитя еще мало, все игры обращены индивидуально к нему... Но вот ребенок научился ходить, бегать, и характер игр резко изменяется – появляются коллективные игры, в которых воспитывается чувство ответственности перед всем коллективом» [74, с.33]. «Народные игры очень гибки в возрастном отношении... Отсутствие дидактических задач, нарочитой «педантичности» делает эти игры свежими, привлекательными, ненадоёдающими. По-видимому, такое широкое применение этих игр во всех возрастах и обеспечивает их сохранение и передачу из поколения в поколение» [74, с.39-40].

В практике детской психотерапии игра впервые была использована З.Фрейдом как вспомогательный метод. Задачей З.Фрейда было выявить через цепь ассоциаций «истинный источник символической игры». Позже А.Фрейд использовала игру как основной метод психотерапии в детском возрасте. Целью такой игры было доведение путем интерпретации до сознания ребенка его собственных действий, конфликтов, вызывающих болезненное состояние. Взрослый рассматривался как пассивная фигура. Игра ребенка являлась спонтанной. М.Клейн, которая тоже применяла игру в целях психологической терапии, считала, что психотерапевт должен занимать по отношению к детям активную руководящую позицию [55, с.20].

Значительный вклад в разработку теории игры был сделан исследователями, принадлежащими к научной школе Л.С.Выготского. Как явление полифункциональное, то есть осуществляющее воспитывающую, обучающую и другие функции, игра рассматривается как средство развития различных сторон личности ребенка: эмоций (А.В.Запорожец, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин); нравственных качеств (Р.И.Жуковская, Д.Б.Менджерицкая); общественности (В.П.Залогина, А.П.Усова) [66, с.42]. Общие вопросы игры в плане уточнения ее структуры, закономерностей формирования, классификаций затрагиваются в исследованиях О.М.Дьяченко, Е.Е.Кравцовой. Каждый из авторов,

рассматривающих игровой процесс, так или иначе рассматривает проблему взаимодействия и взаимовлияния игровой деятельности и общения, при этом разные аспекты данной проблемы имеют различную степень разработанности. В исследованиях К.Л.Вольдис, С.Г.Якобсон, И.Н.Ефимовой, В.Г.Щур изучаются взаимоотношения детей как фактор формирования игрового коллектива [67, с.42]. Л.В.Артемова прослеживает возрастную динамику содержательности общения детей в совместных играх [5].

Е.М.Алифанова исследует возможность формирования коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр [1]. Л.Г.Соловьева направляет свое внимание на изучение возможностей развития основных форм вербальной коммуникации (диалога, полилога, монолога) в русле педагогической работы по формированию сюжетно-ролевой игры старших дошкольников с общим недоразвитием речи [67].

Игра (наиболее наглядно - групповая) включает в свою структуру все основные элементы групповой деятельности – цель, объединяющую участников; общность мотивов; взаимосвязанность; особое пространство и время ее проведения; ролевое поведение участников с соответствующим распределением между ними отдельных функций; наконец, управление с целью координации индивидуальных действий игроков [45, с.148-149].

Человеческая игра по Д.Б.Эльконину – это такая деятельность, в которых воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Он указал на парадоксальное соединение свободы и контроля в игре. Д.Б.Эльконин отмечал, что ребенок в игре выполняет как бы две функции: с одной стороны, играет свою роль, а с другой – контролирует свое поведение. В результате благодаря игре происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным. Произвольное поведение – это поведение, которое осуществляется в соответствии с этим образцом как эталоном. Подобное поведение можно определить как ролевое [87].

При выполнении роли развивается способность к рефлексии. В детской игре функция контроля еще очень слаба и часто требует поддержки со стороны участников игры, но значение игры заключается в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно

считать школой произвольного контроля.

Искусственный характер игры делает ее важнейшим способом освоения ситуации, возможных в будущем. Освоение такого рода предполагает, что человек следует шаблонам, определенным сценариям поведения в пока еще новых условиях, превращая окружающую среду в привычную, понятную, стереотипную, благодаря этому становится возможной его переадаптация [45, с.150-151].

Игра актуализирует в межличностном взаимодействии такие стороны, как ролевое поведение, следование правилам, способность скрывать подлинное состояние и мотивы, если их проявление неуместно, а также способность делать выбор в условиях неопределенности [45, с.152].

Игровая терапия представляет собой взаимодействие взрослого с ребенком на собственных условиях последнего, когда ему представляется возможность свободного самовыражения с одновременным принятием его чувств взрослыми. В настоящее время сфера применения игротерапии значительно расширилась. Имеется опыт проведения краткосрочной и долгосрочной игротерапии, а также организации игротерапии в малой группе детей. Приемы игротерапии используются как при работе с детьми и подростками, так и со взрослыми в виде специальных упражнений, заданий на невербальные коммуникации, разыгрывании различных ситуаций и др.

На сегодняшний день имеется ряд исследований, экспериментально подтверждающих эффективность использования игры с целью развития вербальной коммуникации при обучении различных категорий проблемных детей (об этом мы говорили и в параграфе 1.3.). В частности, применение системы игр лежит в основе работы с заикающимися детьми [15; 16 и др.], что позволяет не только восполнить у детей социальную потребность в общении, но и решить ряд конкретных коррекционных задач.

Чтобы использовать игру в коррекционных целях при работе с заикающимися детьми, необходимо правильно дифференцировать их поведение в игре, учитывая личностные особенности и возможности участников, так как для заикающихся, скорее всего, характерна недостаточная сформированность навыка коллективного общения. Этим можно объяснить недоразвитие навыков адекватного поведения у заикающихся детей в социальном окружении и недостаточную активность в играх [15].

Игры с различными движениями под музыкальное сопровождение, пение нормализуют переключаемость нервных процессов – торможения и возбуждения, способствуют развитию инициативы. Детей привлекают игры-драматизации, которые подготовлены взрослым по мотивам каких-либо сказок, рассказов. Эти игры развивают у детей подражательность, как основу самостоятельности в будущей жизни, готовят детей к развернутому, связному рассказу. Творческие и подвижные игры, как и музыкально-двигательные, способствуют общему и речевому развитию и обогащают социальный опыт. В таких играх дети осваивают социальный опыт межличностных контактов и происходит выравнивание различных отклонений в поведении и формировании личности.

3.5. Психолого-педагогическая характеристика сказок

Возможности развития речи, мышления, творческих возможностей с воспитательным воздействием на личность ребенка содержит в себе и сказка. Сказка представляет собой разноплановое явление и как феномен культуры исследуется в фольклористике (В.П.Аникин, А.Н.Афанасьев, Н.М.Ведерникова, Т.В.Зуева, Е.М.Мелетинский, Э.В.Померанцева, В.Я.Пропп, И.А.Разумова и др.); педагогике и методике преподавания русского языка и литературы (Дж.Родари, М.А.Рыбникова, Л.Е.Стрельцова, В.А.Сухомлинский, Н.Д.Тамарченко, Л.Н.Толстой, Л.Е.Тумина и др.), психологии (Э.Берн, Б.Беттельгейм, Б.Брун, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Р.Кроули, Дж.Миллс, М.Рунберг, Д.Ю.Соколов, М.-Л.фон Франц, К.Г.Юнг и др.) [8, с.3-4; 26; 66] и т.д.

Фантастический сказочный мир, наполненный чудесами, тайнами и волшебством, всегда привлекал детей. Ребенок с радостью погружается в воображаемый мир, активно действует в нем, творчески преобразует его. Нереальным этот мир кажется только нам, взрослым. Ребенок же воспринимает все происходящее в сказке как реальность. Этого требует его внутренний мир [72].

Дети очень любят сказки, потому что в них – естественное пространство их безграничного потенциала, компенсируется недостаток действия в реальной жизни, запрограммирована их взрослая жизнь. Через сказки ребенок получает знания о мире, о взаимоотношениях людей, о проблемах и препятствиях, возникающих у человека в жизни, учится преодолевать барьеры, находить выход из трудных ситуаций, верить в силу

добра, любви и справедливости. Детям нравится, когда взрослые поддерживают их игру, называют их именами положительных сказочных героев. Читая сказки о Камыр батыр, Танбатыр, Турай батыр, Зухра, Алтынчач, дети восхищаются ими, подражают им и, представляя себя на их месте, как бы перенимают на себя их положительные качества.

В педагогике сказки используются в целях умственного, нравственного, эстетического воспитания, для расширения кругозора и познавательных интересов детей. Занимательность содержания, яркость персонажей, сочетание фантастики с реальной действительностью, образность языка оказывают большое эмоциональное воздействие. Изображая поведение растений и животных, сообщая об их географическом размещении, сказка обогащает детей в познавательном отношении. Она фантастически превосходит достижения науки и техники, активизирует мышление детей, пробуждает пытливость. То обстоятельство, что сказки о животных отличаются антропоморфизмом, то есть наделяют животных способностью думать, говорить, действовать наподобие людей, лишь усиливает эмоциональное воздействие. Картины природы, раскрывающиеся в сказке, красота облика ее героев оказывают большое эстетическое воздействие. Яркий, точный народный язык сказки обогащает словарь ее слушателей.

Анализ психологической литературы показал, что сказка применяется с целью диагностики и коррекции личностных проблем клиента (юнгианский психоанализ, школа трансактного анализа, гипнотический подход). Она помогает человеку осознать свои ограничения, и, расширяя взгляд на мир, позволяет изменить его отношение к ситуации, позицию в конфликте, выработать эффективную стратегию решения проблемы.

В практической психологии сейчас разрабатываются методы сказкотерапии, объединяющей различные формы терапевтической работы со сказкой для интеграции и совершенствования возможностей личности (Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Н.Погосова, Д.Ю.Соколов и др.) [26; 66; 72].

Сказкотерапия – это метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром. Это созерцание и раскрытие внутреннего и внешнего мира,

осмысление прожитого, моделирование будущего... Это процесс познания в наиболее созвучной нашей душе образной форме [26].

Отличительная особенность сказкотерапевтической методологии состоит в том, что основная психологическая работа происходит на ценностном уровне. Сказки являются посредниками между внутренним миром и душами участников. Основные возможности сказкотерапии – это интеграция личности, развитие творческих способностей и адаптивных навыков, совершенствование способов взаимодействия с окружающим миром, а также обучение, диагностика и коррекция.

Выделяют следующие коррекционные функции сказки: психологическую подготовку к напряженным эмоциональным ситуациям; символическое отреагирование физиологических и эмоциональных стрессов; принятие в символической форме своей физической активности.

Основными приемами работы со сказкой являются анализ, рассказывание, переписывание, сочинение сказок и постановка сказок с помощью кукол.

Необходимо отметить, что часто в психологии такой прием работы со сказкой, как рассказывание, выделяют как отдельный метод практической психокоррекции (или как метод психотерапии) – библиотерапия. Библиотерапия – это специальное коррекционное воздействие на клиента с помощью чтения специально подобранной литературы в целях нормализации или оптимизации его психического состояния. Она предполагает формирование ценностей структуры личности, более глубокое понимание смысла жизненных явлений и развитие аналитико-синтетических способностей. Коррекционное воздействие чтения проявляется в том, что те или иные образы и связанные с ними чувства, влечения, желания, мысли, усвоенные с помощью книги, восполняют недостаток собственных образов и представлений, заменяют тревожные мысли и чувства и направляют их по новому руслу, к новым целям. Такая форма работы хороша для детей от 5-6 лет, подростков, студентов и взрослых.

В работе мы в основном опирались на методы Т.Д.Зинкевич-Евстигнеевой, Н.Погосовой [26; 72], которые проводят свои «сказочные» занятия как для здоровых, так и для людей с ограниченными возможностями. Авторы указывают, что сказкотерапия может проводиться как для детей (от 2-2,5 года), так и для взрослых (верхняя возрастная граница

пока не обнаружена). Продолжительность курса может колебаться от 2 месяцев до 2-3 лет. На «сказочных» занятиях участники, во-первых, учатся осознавать свои чувства, эмоции, побуждения, устремления и желания, а во-вторых, постепенно овладевают «телесным осознанием». «Телесное осознание» – это внимание, направленное на внутренние ощущения, идущие от мышц, кожи и внутренних органов... Обращая взор внутрь тела, ребенок расширяет сознание. И когда в его жизни возникает ситуация, похожая на ту, что он «прожил» в сказке, ребенок непроизвольно обращает внимание на то, в каком состоянии находятся мышцы его тела, в напряженном или расслабленном. А это является основой удивительной способности владения своим телом» [72, с.70-72].

Н.Погосовой «сказочные» занятия предлагается строить таким образом, чтобы дети много двигались. Для облегчения процесса телесного осознания детям предлагаются сначала физические упражнения, игры, танцы. В процессе активных физических действий тело самопроизвольно сбрасывает излишки напряжения, а при выполнении некоторых упражнений дети даже могут уставать. Но мышечная усталость благоприятна для тела. Усталость мышц – это уже непроизвольное расслабление. А расслабление позволяет устранить беспокойство, возбуждение, скованность, восстановить силы и здоровье, увеличивает запас энергии, пробуждает дремлющий творческий потенциал.

На занятиях много внимания уделяется совершенствованию эмоционально-волевых процессов. Игры и упражнения, направленные на высокую двигательную активность, чередование состояний активности и пассивности повышают гибкость и подвижность нервных процессов, развивают моторику и координацию движений, снимают физическое и психическое напряжение, увеличивают работоспособность детей. Многие упражнения, требующие активного зрительного или слухового внимания (пристальное смотрение на пламя свечи, вслушивание в звуки природы, в звон колоколов, в ритм музыки), увеличивают способность детей к концентрации внимания, к умению максимально сосредотачиваться и совершенствовать волевые качества.

«Проживая сказку», дети учатся преодолевать барьеры в общении, тонко чувствовать друг друга, находить адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. Специально используемые в сказках этюды на выражение и проявление различных эмо-

ций дают детям возможность улучшить и активизировать выразительные средства общения: пластику, мимику и речь.

Путешествия по сказкам пробуждают фантазию и образное мышление, освобождают от стереотипов и шаблонов, дают простор творчеству.

Эмоционально разряжаясь, сбрасывая зажимы, «отыгрывая» спрятанные глубоко в подсознании страх, беспокойство, агрессию, чувство вины, дети становятся мягче, добрее, увереннее в себе, восприимчивее к людям и окружающему миру. У них формируется положительный образ своего тела, принятие себя таким, какой он есть [72].

Таким образом, использование сказкотерапии при работе с детьми с ограниченными возможностями способствует развитию их творческих способностей, фантазии и образного мышления, развитию коммуникативных навыков, стабилизации психоэмоционального фона в коллективе, коррекции негативных эмоциональных состояний, коррекции речевых расстройств, улучшению социальной адаптации, в целом, интеграции личности.

Глава 4.

Разработка программы активизации общения средствами татарского фольклора

4.1. Цели, задачи и основные принципы программы

При работе с заикающимися детьми необходима целенаправленная педагогическая поддержка раскрытия внутренних резервов личности ребенка, обучение навыкам общения и взаимодействия с окружающими. Трудно переоценить важность адекватного и эффективного общения в социальном функционировании личности; восстановление или формирование у заикающихся полноценного общения не может ограничиваться работой по нормализации речевых функций и снятию вторичных эмоциональных расстройств (что подтверждают как исследователи, так и собственные наблюдения, и беседа с логопедами). Само восстановление нормальной речи может протекать весьма успешно, но необходимо укреплять данный навык. Необходимы также понимание заикающимися их собственной роли в формировании межличностных отношений, опыт корректирующих эмоциональных переживаний, перестройка отношения к коммуникативной деятельности в целом и своей позиции в общении. В связи с этим педагогический компонент в процессе комплексной реабилитации при работе с заикающимися детьми играет ведущую роль.

Основными целями программ являются развитие общих навыков общения и работа со специфичными проблемами, возникающими при общении у заикающихся дошкольников и старшекласников.

Данные цели реализуются посредством постановки конкретных задач:

- 1) формирование установки на партнерство;
- 2) умение вести беседу (вступать, поддерживать, завершать);
- 3) осознание собственных трудностей в общении;
- 4) использование вербальных и невербальных средств общения;
- 5) развитие способностей подстройки, присоединения и эмпатии;
- 6) развитие умения активного слушания;
- 7) формирование адекватной самооценки.

Решение вышеуказанных задач ведет как к улучшению субъектив-

ного самочувствия заикающегося, так и к восстановлению полноценности его социального функционирования.

Группа, на наш взгляд, является наиболее адекватной формой, в рамках которой могут решаться подобные задачи. Во-первых, только в коллективе можно научиться общаться друг с другом. Во-вторых, групповой метод дает возможность ведущему распределять задания во время занятий между участниками с учетом психологических особенностей и речевых возможностей каждого из них.

Разработка программ основывалась на следующих принципах: целостности, воспроизводимости, комплексности, доступности, вариативности, функциональности, ориентированности на личность заикающегося.

Основным критерием результативности является уровень развития общих навыков общения, который определяется с помощью комплекса указанных диагностических методик (см. раздел 4.2.).

Среди педагогических условий, лежащих в основе данных программ, можно назвать:

1. Создание благоприятного пространства для общения.
2. Учет возрастных закономерностей.
3. Учет коммуникативных потребностей заикающихся.
4. Субъект-субъектное взаимодействие (педагога и детей, детей друг с другом).
5. Создание ситуации успеха.
6. Соответствие материала задаче обучения.
7. Разностороннее применение татарских фольклорных игр и сказок, соответствующих интересам и потребностям детей, как средств активизации общения.

Занятия проводятся 1 раз в неделю. Длительность одного занятия – у дошкольников 25-35 минут, у старшекласников – 1-1,5 часов. Смена видов деятельности позволяет избегать переутомления детей. При составлении и проведении занятий учитывался возраст детей и их психические возможности. Курс состоит из 12-14 занятий. «Материал, основанный на метафорах, должен уложиться в душу и начать мягко изменять мировоззрение и поведение» [72, с.6]. Курс заканчивается, когда детям еще хочется продолжения занятий, то есть используется эффект «незавершенного действия». Подобный прием позволяет ос-

тавлять восприятие активным, стимулировать их способность к размышлению.

Каждое тематическое занятие имеет следующую структуру:

- психологическая разминка,
- обсуждение домашнего задания,
- теоретическая часть,
- практическая часть,
- заключительная разминка,
- обсуждение результатов,
- задание на дом.

В процессе занятий дети получают как теоретическую информацию (общие представления о вербальной и невербальной коммуникации, подстройке, эмпатии, конфликте, стрессе, релаксации), так и возможность проверить теорию на практике. Они обучаются саморегуляции эмоциональных состояний в процессе общения, использованию невербальных средств общения, умению распознавать эмоциональные реакции и умению активного слушания, развитию способностей подстройки, присоединения и эмпатии, приобретению навыков выхода из конфликтных ситуаций, формированию адекватной самооценки и так далее.

Кроме основных, на занятиях параллельно решаются и другие задачи - либо заложенные в программы изначально (например, преодоление дистанций, создание атмосферы доверия и комфорта в первый день, снятие напряжения, физическая и эмоциональная разрядка – каждое занятие), либо возникающие в ходе тренинга (например, поддержка и восполнение дефицита внимания и т.д.). Вместе с тем, каждая игра, как правило, помогает достижению сразу нескольких целей, и поэтому разделение задач по занятиям несколько условно.

4.2. Диагностика особенностей общения детей с нарушениями речи

В ходе программы проводится исследование личности заикающегося ребенка, его самооценки, формы отношения к окружающим, выявляются трудности общения со сверстниками и симптомы данных проблем в общении. У старшекласников дополнительно определяются уровень их общительности, конфликтности, эмпатических способностей и развития процессов приема информации. Все вышепере-

численное является значимыми характеристиками успешного и эффективного общения (см. раздел 1.2.). Для определения развитости уровня вышеуказанных характеристик используются стандартизированные методики исследования детей старшего дошкольного и старшего школьного возрастов.

Для дошкольников:

- 1) Проективная методика Дж.Бука «Дом. Дерево. Человек.» [20].
- 2) Методика «Лесенка» для исследования самооценки ребенка [51, с.80-85].
- 3) Социометрическая проба «День рождения» [55].
- 4) Тест «Два домика» (социометрия для дошкольников) [51, с.101-103].
- 5) Методика изучения личностного поведения ребенка (по Т.В.Сенько) [83, с.106-110].

Для старшеклассников:

- 1) Проективная методика Дж.Бука «Дом. Дерево. Человек.» [20].
- 2) Самооценка личности [22, с.182-185].
- 3) Оценка уровня общительности (по В.Ф.Ряховскому) [60, с.17-22].
- 4) «Определите конфликтность ситуации» (по Е.И.Рогову) [60, с.276-278].
- 5) Тест «Самооценка конфликтности» [22, с.102-104].
- 6) Методика диагностики уровня эмпатических способностей (по В.В.Бойко) [69].

Рассмотрим каждую из методик подробнее:

- «Дом. Дерево. Человек» - проективная методика исследования личности. Была предложена Дж.Буком в 1948 году. Тест предназначен как для взрослых, так и для детей.

- Теоретическая и практическая значимость изучения самосознания, включая различные аспекты самоотношения и осознания своего места в системе социальных связей, настолько велика, что предопределила необходимость использования методики «Лесенка» для определения самооценки дошкольников и для старшеклассников – тест «Самооценка личности».

- Социометрическая проба «День рождения». Данный тест предназначен для детей дошкольного и младшего школьного возраста при

необходимости исследования отношения ребенка к детям и взрослым, а именно – потребности в общении, эмоциональные предпочтения в общении, значимости социальных окружений.

- Тест «Два домика» - один из вариантов социометрии для выявления детей с проблемами в общении со сверстниками.

- Методика изучения личностного поведения ребенка (по Т.В.Сенько). Используя данный тест, воспитатели оценивают степень выраженности у испытуемого различных форм отношения к окружающим в разных видах деятельности, что дает возможность выявить причины, влияющие на поведение детей при взаимодействии со сверстниками и взрослыми.

- «Оценка уровня общительности» (по В.Ф.Ряховскому). Тест применяется для определения уровня коммуникабельности человека.

- Тест «Определите конфликтность ситуации» (по Е.И.Рогову) – позволяет определить уровень развития процессов приема информации.

- Тест «Самооценка конфликтности». Используется для оценки степени конфликтности личности.

- Методика диагностики уровня эмпатических способностей (по В.В.Бойко). Эмпатия является одной из значимых характеристик общения. При диалоге важно учитывать, насколько партнеры по общению проявили способность к эмпатии, смогли понять психическое состояние друг друга, проявили направленность на «другого» в общении, проникли в мотивацию той или иной реплики «другого», поэтому мы посчитали необходимым использовать и данный тест для нашей работы.

4.3. Методика проведения занятий

Занятия в группах начинаются с упражнения «Сигнал» для дошкольников и «Добрый день» для старшеклассников [см. Приложение 6]. Если в старшей группе с самого начала программы обсуждается настроение каждого из участников, то в младшей группе данное упражнение вводится на четвертом занятии, так как детям необходимо дать время научиться рассказывать о своем состоянии. Занятия заканчиваются упражнением «До свидания». Данные упражнения дают возможность настроить детей на начало занятия и напомнить о завершении.

На первом же занятии вводятся правила общения в группе, что дает возможность сформировать умение подчиняться правилам, ориенти-

роваться на социальные нормы, настроиться на серьезный разговор, обучиться основным правилам общения не только в группе, но и с окружающими [см. Приложение 6]. Детям предлагается прослушать и обсудить, согласны ли они с данными правилами или нет, объяснить причину и, возможно, предложить свои правила.

Со второго-третьего занятия начинается обучение релаксации. Предлагаемый комплекс упражнений по Е.Л.Пеллингер, Л.П.Успенской [56] начинается с расслабления наиболее крупных и знакомых групп мышц (рук, ног, корпуса, шеи и т.д.) по контрасту с напряжением и по представлению. Для снятия психического напряжения добавляются формулы расслабления мышц и психотерапевтические формулы уверенности, правильной, красивой речи и другие. Представление позитивных образов дает возможность испытать чувство уверенности в себе, удовлетворение от принятия и любви окружающих, доверие к миру, что важно при формировании активности и самостоятельности в решении личностных проблем для получения доступа к внутренним ресурсам.

На занятиях дети получают возможность познакомиться с татарскими народными сказками, играми, пословицами. Если для дошкольников, в связи с психологическими особенностями их возраста, сказки в основном о животных - «Перепел и Лиса», «Четыре друга», «Всемогущий петух» и волшебные – «Зухра», «Три дочери», «Башмаки», «Падчерица», то для старшекласников – бытовые – «Крепостник и помещик», «Шутник», «Мудрый старик», «С ремеслом не пропадешь, без ремесла и день не проживешь», «Завещание», «Как волк семерых зятев съел», «Убыр-Таз», «Правда спасает, а неправда подводит» и так далее. В одних случаях сказки разыгрываются по ролям (с дошкольниками), в других - участники группы располагаются в удобных, расслабленных позах и ведущим рассказывается специально подобранная (в соответствии с целями занятия) сказка. После прослушивания организуется групповая дискуссия: предлагаются вопросы, обсуждается сюжет сказки, поступки героев и другое. Иногда дети сами придумывают завершение сказки.

Во время разыгрывания сказок детям предлагаются различные упражнения на снятие эмоционального и телесного напряжения («Быки», «Защита»), на развитие умения произвольно напрягать и расслаблять различные группы мышцы тела («Герои сказки», «Перепел», «Тепло и холод»), на развитие интонационной выразительности, умение распоз-

навать эмоциональные реакции других людей («Диалог между животными»), расширение представления об эмоциях и связанных с ним физических состояниях («Страх», «Радость») и т.д. Многие упражнения также способствовали сближению детей, внимательному отношению к другому, расширению средств коммуникации, умению взаимодействовать, самораскрытию и самовыражению, умению создавать различные образы, расширению ролевого поведения и так далее.

После рассказывания сказки и проигрывания упражнений проводится групповая дискуссия. Важно, чтобы слушатели почувствовали и проговорили скрытые смыслы сказки, отвечая на вопросы: что происходит, почему, зачем это нужно, есть ли аналоги сказочным ситуациям в нашей жизни и так далее. Для обсуждения также предлагаются пословицы, соответствующие темам сказок [см. Приложение 5].

После прослушивания сказки на некоторых занятиях дошкольники могут нарисовать понравившиеся сценки по сказке и показать их на следующем занятии в кругу, сопровождая свой рисунок рассказом, а старшекласники - сочинить свои сказки и также рассказать их в общем кругу.

Игры также позволяют детям познакомиться с новыми формами взаимоотношений, что способствует перестройке поведения и речи заикающихся детей. В играх с пением («Как детишки «Тимербая»», «Садись, садись, Малика») у детей развивается умение владеть своим телом, соотносить темп и ритм движений с темпом и ритмом музыки, нормализуется переключаемость процессов возбуждения и особенно торможения. Во время подвижных игр («Продажа горшка», «День-ночь») дети учатся реагировать на одни сигналы и удерживаться от других, координировать движения рук, ног, сочетать движения с речью. Игры-драматизации («Хан») развивают у детей воображение, выразительность движений и речи, внимание, зрительную ориентировочную реакцию на собеседника и т.д.. Игры на сообразительность («Сломанный телефон», «Летели, летели», «Берег-вода», «Подмигивание» и т.д.) способствовали развитию зрительного и слухового восприятия, внимания, произвольной памяти, сообразительности [См. Приложения 1 и 2].

В этих играх наиболее ответственна роль ведущего. Каждому необходимо осознать себя «главным», «руководителем». Человек иначе чувствует себя и говорит по-другому, когда появляется ответственность,

когда он что-то должен объяснить другому. Ведущему приходится быть собранным, его речь является образцом для всей группы. Организуя общение участников, он внимательно следит за ходом игры, вовремя помогает вопросами, дает отзывы о степени перевоплощения учеников в игре. Роль ведущего каждому дает определенную закалку, так как отвлекает от собственного волнения, неуверенности, внимание переключается на ход игры, на речевое поведение всех ее участников. Данная роль дает возможность раскрыться творческим способностям детей, помогает обрести уверенность при общении.

Впрочем, в игре не менее важна любая, даже незначительная роль, так как она тоже позволяет обрести раскованность и убедиться в умении говорить свободно.

Довольно часто детей, страдающих речевым дефектом, сковывает именно присутствие слушателя, иногда буквально лишало их дара речи. Такой психологический барьер успешно преодолевается во время игр, так как внимание переключается на ход игры. Необходимо отметить, что в приложении 7 дана подборка скороговорок, частушек, считалок на татарском языке для использования в качестве упражнений на логопедических занятиях. Данные материалы могут помочь детям научиться правильно произносить слова, отдельные звуки.

Кроме того, с заикающимися регулярно проводятся специальные групповые беседы, цель которых - изменить отношение заикающихся к своему дефекту, к факторам, вызывающим приступы заикания и волнения, вселить веру в успех. Нередко у заикающихся возникает потребность поговорить после занятий. Доверительный разговор наедине позволяет им почувствовать себя более раскованным и откровенным. В ходе таких бесед можно узнать причину того или иного поведения заикающегося, что помогает находить правильные средства воздействия на его личность.

Особое внимание во время занятий уделяется возбудимым, впечатлительным, чрезмерно общительным детям. Достигнув определенных успехов, они нередко утрачивают интерес к занятиям. В таких случаях им предлагается побыть в роли ведущего или эксперта и рассказать о своих наблюдениях.

Для детей замкнутых, застенчивых, пассивных, если они быстро утомляются, избегают речевого общения, лучшими средствами воздей-

ствия являются поощрение, похвала, одобрение. На каждом занятии можно найти соответствующий повод. Положительная оценка внушает им уверенность, укрепляет волю, мобилизует его к дальнейшей работе.

На занятиях дети учатся давать и обратную связь. Это «вербальные и невербальные сообщения, которые человек намеренно или ненамеренно посылает в ответ на сообщения другого. Оценочная обратная связь – сообщение своего мнения, своего отношения к тому, о чем идет речь» [45, с.90]. При обратной связи оценки могут быть положительными или отрицательными. Давая позитивную оценочную обратную связь, дети учатся оказывать поддержку друг другу. Негативная оценочная обратная связь выполняет корректирующую функцию, направленную на устранение нежелательного поведения, изменение или модификацию наших отношений. Участники группы учатся выражать собственное мнение, используя для этого обороты: «Мне кажется», «Я думаю», «На мой взгляд» и так далее [45, с.91].

На каждом занятии детям задаются домашние задания. Их содержание для младших и старших групп в основном одинаковое, но обсуждение выполненного задания со старшеклассниками на следующем занятии носит более глубокий характер.

Заключение

Предлагаемые в приложении программы предназначены для детей старшего дошкольного и старшего школьного возрастов, однако могут быть легко трансформированы как для младших дошкольников, так и для школьников.

Для более эффективного использования программы желательно наличие у ведущего навыков работы с группой, в данном случае он может по желанию варьировать различные части программы и включать другие упражнения, игры, сказки.

Опыт работы автора подтверждает, что проводимые занятия способствуют формированию у детей коммуникативных навыков, умения активного слушания, коррекции негативного эмоционального состояния, повышению самооценки, развитию эмпатии, стабилизации психоэмоционального фона в коллективе и так далее.

Благодаря воображаемым ситуациям, общим задачам, игровым действиям и взаимоотношениям, участники групп вместе учатся преодолевать психологические барьеры в общении. Необходимость одновременного выполнения игровых задач формирует их взаимную связь, повышенное внимание друг к другу, активизирует рефлексию. В группе каждого учатся принимать таким, какой он есть, положительно оценивать каждый его шаг, поэтому здесь он чувствует себя защищенным. В подобном благоприятном эмоционально-психологическом окружении участники постепенно сбрасывают невидимую сковывающую ранее пелену комплексов, низкой самооценки, неуверенности и раздражения. Одновременно развиваются и различные психические характеристики: память, внимание, наблюдательность, слух, координация движения, скорость принятия решений и т.д.

Фольклор как способ коллективного общения способствует объединению детей общей деятельностью, совместными впечатлениями, на основе которых строятся взаимоотношения; «равенство присутствующих» в фольклорном действии без деления на исполнителей и зрителей, активность которых делает их полноправными участниками действия, удовлетворяет потребность в общении, познании, творчестве, устраняет эмоциональный дефицит. Фольклорные источники также являются прекрасным способом поддержания хорошего микроклимата в группе.

Список использованной литературы

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр. Автореферат дис... канд. пед. наук.- Волгоград, 2001.- 16 с.

2. Ангушев Г.И. Некоторые психологические особенности заикающихся подростков.- М., 1971.- 22 с.

3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для высш. уч. заведений.- М.: Аспект Пресс, 2001.- 376 с.

4. Андропова Л.З. Коррекция интонационной стороны речи заикающихся // Дефектология, 1988. -№ 6, С. 63-68.

5. Артемова Л.В. Формирование общественных черт характера в процессе взаимоотношений старших дошкольников // Дошкольное воспитание, 1970, №3.

6. Арутюнян Л.З. Как лечить заикание: Методика устойчивой нормализации речи / Л.З.Арутюнян (Андропова).- М.: Эребус, 1993.- 160 с.: ил.; 20 см.

7. Асатиани Н.М., Калачева И.О., Баранова М.А. Роль психотерапии в процессе комплексного лечения детей с заиканием // Журнал невропатологии и психиатрии имени С.С.Корсакова, М.: Медицина, 1981, Т. 81, выпуск 10.- С.1544-1547.

8. Баранник А.С. Методика формирования коммуникативных и рефлексивных умений подростков на основе сказкотерапии на уроках русского языка. Автореферат дис... канд. пед. наук.- Екатеринбург, 2002. - 17 с.

9. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.- 176 с.

10. Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды.- М.: Педагогика, 1983.- 271 с.

11. Болдырева Г.А. Психологическое исследование и коррекционная работа в системе медико-педагогического лечения затяжных форм заикания. Дис... канд. психол. наук.- М., 1989.- 169 с.

12. Вартанова Л.Р. Дидактическая игра как антропотехническое

средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога. Автореферат дис... канд. пед. наук.- Ставрополь, 2001. - 22 с.

13. Владимирова И.М., Миссуловин Л.Я. Коррекция речевых нарушений и коммуникативных (вербальных и невербальных) процессов у взрослых заикающихся // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 1998.- №1.- С.50-56.

14. Власова Н.А. Лечение заикания у детей дошкольного возраста. Изд-во «Знание», М., 1956.- 32 с.

15. Волкова Г.А. Игровая деятельность в устранении заикания у дошкольников. Книга для логопеда.- М. «Просвещение», 1983.- 144с.

16. Выгодская И.Г., Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Устранение заикания у дошкольников в игровых ситуациях.- М.: Просвещение, 1993.- 222 с.

17. Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.4: Детская психология, 1984.- 432 с.

18. Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Л.Коломинского, М.И.Лисиной, Минск, 1985.

19. Герштейн Е.Р. Лечение невротизма и заикания аутогенной тренировкой // Психическая саморегуляция.- Алма-ата, 1973.- С.105-108.

20. Дом. Дерево. Человек: Серия: Проективные методики.- Изд-во Ин-та психотерапии, 1998.- 26 с.

21. Драгунова Т.В. Подросток.- М.: Знание, 1976.- 96с.

22. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии.- СПб.: Издательство «Питер», 2000.- 368 с.

23. Жинкин Н.И. Мышление и речь. – М., 1958, С.345.

24. Запорожец А.В. Развитие ребенка. Перевод с англ. М.С.Роговина. Под ред. А.В.Запорожца и Л.А.Венгера.М.: Просвещение, 1968.- 190с.

25. Захаров А.И. Психотерапия у детей и подростков.- М.: Медицина, 1982.- 212 с.

26. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Практикум по сказкотерапии.- СПб.: ООО «Речь», 2000.- 310 с.

27. Калягин В.А., Степанова Г.М. Оценка особенности речи и личности заикающихся с помощью личностных психодиагностических тестов // Дефектология, 1996.- №3.- С.36-42.

28. Капица О.И. Детский фольклор. Песни, потешки, дразнилки, сказки, игры. Изучение. Собираение. Обзор материала. Л.: Прибой, тип.

«Печатный двор» Госуд. изд-ва, 1928.- 222 с.

29. Карвасарский Б.Д. Неврозы: Руководство для врачей.- 2-е изд., перераб. и доп.- М.: Медицина, 1990.- 572 [1] с.

30. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя.- М.: Просвещение, 1988.- 189с.

31. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1989.- 254 [1] с.

32. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей.- М.: Просвещение, 1980.- 191 с.

33. Корякина М.И. Формирование основ межкультурного общения младших школьников средствами народных сказок. Автореферат дис... канд. пед. наук, Якутск, 2002.- 22с.

34. Кроль Л.М., Михайлова Е.Л. О том, что в зеркалах: Очерки групповой психотерапии и тренинга.- М.: Независимая фирма «Класс», 1999.- 240 с.- (Библиотека психологии и психотерапии).

35. Куницына В.Н. Трудности межличностного общения: Диссертация ... доктора психологических наук.- СПб., 1991.

36. Куршев В.А. Заикание.- М., 1973.- 159 с.

37. Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов-на-Дону: РГУ, 1986.- 134 с.

38. Левина Р.Е. Заикание у детей // Преодоление заикания у дошкольников.- М.: Педагогика, 1974.- С.3-22.

39. Лисина М.И. Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет. Дис... доктора психол. наук.- М., 1974.- 416 с.

40. Лихачев Б.Д. Педагогика. Курс лекций: Учебное пособие для студентов пед. учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК.- 4-е изд., перераб. и доп.- М.: Юрайт, 1999.- 523 с.

41. Ломов Б.Ф. Общение и социальная регуляция поведения индивида // Психологические проблемы социальной регуляции поведения.- М., 1976.

42. Лурия А.Ю., Юдович Ф.Я. Речь и развитие психических процессов у ребенка. Экспериментальное исследование.- М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956.- 94 с.

43. Ляпидевский С.С. Расстройства речи у детей и подростков /Под общ. ред. С.С.Ляпидевского, М., 1969.- 288 с.

44. Матейова З., Машура С. Музыкаотерапия при заикании: [Пер. с чеш.]. – Киев: Вища шк., 1984. – 303 с., ил., нот. ил., 21 ст.
45. Межличностное общение / Сост. и общ. ред. : Н.В.Казариновой, В.М.Погольши.- СПб. и др.: Питер, 2001.- 512 с.
46. Меньшикова С.В. Коррекция заикания у детей: Практическое пособие для логопедов и родителей / [Под ред. Л.М.Аболина].- Казань: Изд. центр «Лиана», 1999.- 107 с.
47. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников.- М.: Просвещение, 1976.- 176 с.
48. Науменко Г.М. Дождик, дождик, перестань! Русское народное детское музыкальное творчество.– М.: Советский композитор, 1988.– 192 с., ил.
49. Некрасова Ю.Б. О психических состояниях, их диагностике, управлении и направленном формировании (в процессе социореабилитации заикающихся) // Вопросы психологии, М. «Школа-Пресс», 1994.- №6.- С.37-41.
50. Неткачев Г.Д. Заикание. М., 1909.– 266 с.
51. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: Пособие для практических психологов, педагогов и родителей.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.- 256с.
52. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / Под ред. М.И.Лисиной, М., 1974.
53. Осокин Б.К. Заикание и выраженность синдрома тревоги // Труды института, 1969, т. 48.– С.223-226.
54. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т.А.Репиной, М., 1978.
55. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей.– М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000.– 160 с. (В помощь психологу.)
56. Пеллингер Е.Л., Успенская Л.П. Как помочь заикающимся школьникам: Кн. для логопеда.– М.: Просвещение, 1995.– 176с.: ил.
57. Психология и педагогика. Учебное пособие / Под ред. К.А.Абдульхановой, Н.В.Васиной, Л.Г.Лаптева, В.А.Сластенина.- М.: Совершенство, 1998.- 320 с.
58. Рау Е.Ю. Роль игровой психотерапии в устранении заикания у дошкольников / Психотерапия в дефектологии / Под ред. Н.П.Вайзман-

на.- М.: Просвещение, 1992.- С.19-24.

59. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада / НИИ дошкольного воспитания АПН СССР.- М.: Педагогика, 1988.- 230 [1] с.
60. Рогов Е.И. Психология общения.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.- 336 с.: ил.
61. Рыбак Е.В. Эмоционально-насыщенная образовательная среда как средство коммуникативного развития старших дошкольников. Авт. дисс. ... канд. психол. наук.- Архангельск, 2001.- 21 с.
62. Сахаров А.А. Заикание, его предупреждение и лечение.- Л.: Общество по распр. полит. и научн. знаний РСФСР. Ленинград. отделение, 1959.- 42 с.
63. Селиверстов В.И. Заикание у детей: Психокоррекц. и дидакт. основы логопед. занятий: [Учеб. пособие].– 3-е изд., перераб. и доп.– М.: ВЛАДОС, 1994.– 200 с.
64. Сидорова Л.А. Использование народных сказок в нравственном воспитании детей старшего дошкольного возраста. Автореферат дис... канд. пед. наук.- Чебоксары, 2001. - 19 с.
65. Слинью О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология, 1992.- №1.- С.62.
66. Соколов Д.Ю. Сказки и сказкотерапия.- Изд. 2-е, испр. и доп.- М.: Независимая фирма «Класс», 2000.- 160 с.
67. Соловьева Л.Г. Сюжетно-ролевая игра как средство развития вербальной коммуникации детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни.- Дисс. ... пед. наук, М., 1998.- 184 с.
68. Сомова Е.Г. Личностный аспект трудностей общения в юношеском возрасте. Диссерт. ... канд. психол. наук, Краснодар, 1999.- 165с.
69. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум / Ред.-сост. Л.Д.Столяренко. Ростов н/д: Феникс, 1999.- 576 с.
70. Татарские народные сказки.- Составитель, автор вступительной статьи и комментариев Л.Замалетдинов; Худож. В.Булатов.- Казань: Татарское книжное издательство, 1992.- 287 с.
71. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников: Авт. дис. ... канд. психол. наук, М., 1986.
72. Тренинг по сказкотерапии.- СПб.: Речь, 2000.- 254 с.
73. Тяпугин Н.П. Заикание.- 4-е изд.-е; переаб. и доп.- М.: Медици-

на, 1966.- 154, [2] с.

74. Усова А.П. Русское народное творчество детского сада. Книга для воспитателей детских садов. Изд-е 3-е.- М.: Просвещение, 1972.- 78 с.

75. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности.- М.: Междунар. пед. акад., 1994.- 192 с.

76. Фрешельс Э. Заикание. – М., 1931.- С.57-145.

77. Хавин А.Б. Отношение к своему дефекту индивида и его окружения /на модели заикания/. Дис... канд. психол. наук.- Л., 1974.- 140с.

78. Харитонов Е.В. Методические принципы арттерапии в системе социореадаптации заикающихся взрослых // Новые исследования в психологии.- 1981. №1 (24).- С.94-97.

79. Хватцев М.Е. Логопедия.- 5-е изд.- М.: Учпедгиз, 1959.- 467с.

80. Хисамова А.Х. Детский фольклор. Программа и методические рекомендации для учителей. (Из опыта работы)– Казань, 1995.– 105с.

81. Чевелева Н.А. Исправление заикания у детей / Под ред. Р.Е.Левинной, М.: Просвещение, 1964.- 64 с.

82. Чумарова Л.Г. Педагогическая технология формирования иноязычной учебно-речевой деятельности старшекласников средствами фольклора: Диссерт. ... канд. пед. наук / КГПУ; Науч. рук. Валеева Р.А.- Казань: Казан. пед. ун-т, 2000.- 209 с.

83. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П., Нилова Т.А. Алфавит общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2003. - 384 с.

84. Шкловский В.М. Заикание (клинико-психологический и экспериментально-психологические аспекты). Дис... доктора психол. наук.- М., 1975.- 351 с.

85. Шпанко Е.Ю. Социально-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья средствами русского фольклора. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук, М, 2001.- 23 с.

86. Эльконин Д.Б. Детская психология, М., 1960.

87. Эльконин Д.Б. Психология игры.- 2-е изд.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.- 359 с.

88. Явгильдина З.М. Татарский детский фольклор как средство воспитания музыкально-эстетического интереса у детей младшего школьного возраста: Диссертация ... канд. пед. наук / Казан. пед. ун-т; Науч. рук. С.И.Даимова.- Казань, 1998.- 263 с.

89. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Как помочь детям с недостатками речевого развития: Пособие для учителей.– 2-е изд., испр. и доп.– М.: АРКТИ, 1999.– 85 с.

90. Исәнбәт Н.С. Балалар дөнъясы. Такмак-такмазалар, жыр, мөкәль, табышмаklar, алдавыч әкиятләр һәм башкалар. (Балалар фольклоры). Жыентык. Казан. Таткитнәш, 1970.

91. Татар балалар фольклоры.- Төзүчесе Р.Ф.Ягъфаров.- Казан: Раннур, 1999.- 352 с.

92. Andrews G., Tanner S. Stuttering treatment. Replication of the regulated breathing method. // J.Speech and Hearing Disorders, 1982, 47.- P.138-140.

93. Bloodstein O. A handbook on stuttering.- Chicago: National Easter Seal Society for Crippled Children and Adults, 1969.- 300p.

94. Dawe H.C., Grein P.J. An analysis of two hundred quarrels of preschool children // Child Development, 34. v.5.6

95. Ingham R.I., Packman A.C. Perceptual assesment of normalcy of speech following stuttering therapy // J.Speech and Hearing Research, 1973. 21.- P.63-73.

96. Jates A.J. DAF // Psychological Bulletin. 163a. 60.3.- P.213-232.

97. Jersild A.T., Murkey E.B. Conflicts between preschool children // Psychol. Monogr., 1935, №21.

98. Wingate M.E. Stuttering as phonetic transition defect.- Journ. of Speech and Hear. Res., 1969, v.34, N.1, P.107-108.

Приложение 1.

Программа активизации общения заикающихся старших дошкольников

1 занятие

Цель: знакомство, создание доброжелательной атмосферы, преодоление замкнутости, скованности; диагностирование.

1. «Сигнал» (упр.).

Задача: сплочение группы, настрой на начало занятий.

2. «Улыбка» (упр.).

Задача: сокращение дистанции между детьми.

3. «Правила общения в группе» (упр.).

Задача: умение подчиняться правилам, ориентироваться на социальные нормы, настрой на серьезный разговор.

4. «Яр-су» (тат. нар. игра).

Задача: снятие напряжения, тренировка внимания, двигательная активность.

5. Первоначальная диагностика.

Задача: исследование личности и изучение уровня самооценки.

6. «Настроение» (упр. д/з).

Задача: создание хорошего, доброжелательного настроения.

7. «До свидания» (упр.)

Задача: отреагирование эмоций, завершение занятия.

2 занятие

Цель: снятие напряжения, сближение группы, развитие тактильных ощущений, диагностирование.

1. «Сигнал» (упр.).

2. «Утыр-утыр Мәликә» (тат. нар. игра).

Задача: развитие тактильных ощущений, развитие внимания, памяти, обращение внимания друг на друга.

3. Первоначальная диагностика.

Задача: исследование потребности в общении, эмоциональных предпочтений в общении, значимости социальных окружений, выявление детей с проблемами в общении со сверстниками.

4. «Беседа» (упр. д/з).

Задача: внимательное отношение к собеседнику.

5. «До свидания» (упр.).

3 занятие

Цель: знакомство с невербальными средствами общения, их развитие.

1. «Сигнал» (упр.).

2. Невербальная коммуникация (теория: общее представление о невербальной коммуникации и о жестах в частности)

3. «Тимербай балалары» (тат. нар. игра)

Задача: возможность каждого ребенка быть в центре внимания группы, адаптация самых застенчивых, преодоление барьеров в общении.

4. «Хан» (тат. нар. игра).

Задача: развитие умения пользоваться невербальными средствами общения, развитие координации движений.

5. Релаксация.

Задача: расслабление мышц рук.

6. «Следопыт» (упр. д/з).

Задача: развитие умения понимать невербальные сигналы других.

7. «До свидания» (упр.).

4 занятие

Цель: развитие невербальных средств общения.

1. «Добрый день» (упр.).

Задача: создание теплой атмосферы и психологического комфорта, достижение наибольшей включенности ребят в работу.

2. Поза, проксемика (теория).

3. «Зеркало» (упр.).

Задача: снятие напряжения, способствование мышечной релаксации, развитие навыков подстройки, осознание собственных предпочтений и организации пространства общения.

4. «Очты-очты» (тат. нар. игра).

Задача: активизация внимания и мышления.

5. «Ябалак» (тат. нар. игра).

Задача: физическая и эмоциональная разрядка, преодоление смущения и застенчивости.

6. «Релаксация» (упр.).
Задача: расслабление мышц ног.
7. «Следопыт» (упр. д/з).
8. «До свидания» (упр.)

5 занятие

Цель: формирование умения расслабляться, выражать разнообразные чувства и настроения.

1. «Добрый день» (упр.).
2. Мимика (теория).
3. «Перепел и лиса» (тат. нар. сказка).

Задача: получение представления об эмоциях и связанных с ним физических состояниях, снятие эмоционального и телесного напряжения, расслабление мышц корпуса.

4. «Гимнастика для лица» (упр. д/з).

Задача: развитие умения выражать различные эмоции.

5. «До свидания» (упр.).

6 занятие

Цель: развитие умения различать оттенки выражения глаз.

1. «Добрый день» (упр.).
2. Визуальное общение (теория).
3. «Башмаки» (тат. нар. сказка).

Задача: осознание эффективных форм поведения.

4. Пословицы (упр.).

Задача: развитие умения находить скрытый смысл.

5. Релаксация.

Задача: расслабление мышц шеи.

6. «Взгляд» (упр. д/з).

Задача: умение устанавливать контакт глаз.

7. «До свидания» (упр.).

7 занятие

Цель: развитие умения активного слушания, умение расшифровывать значения сказочных событий, развитие умения заботиться о других.

1. «Добрый день» (упр.).

2. Вербальная коммуникация (теория: общее представление о вербальной коммуникации, об активном слушании).

3. «Шуннан соң ничек» (тат. нар. игра).

Задача: формирование навыков взаимодействия, чувства радости совместного творчества, ощущения целостности группы.

4. «Три дочери» (тат. нар. сказка).

Задача: формирование внимательного, заботливого отношения к родителям, развитие навыков активного слушания, перенос сказочных событий в реальность.

5. Пословицы (упр.).

6. Релаксация.

Задача: расслабление мышц речевого аппарата.

7. «Слушаю собеседника» (упр. д/з).

Задача: развитие умения слушать собеседника.

8. «До свидания» (упр.).

8 занятие

Цель: развитие умения выразительного интонирования.

1. «Добрый день» (упр.).

2. Вербальная коммуникация (теория: о роли слов, барьерах общения, интонации).

3. «Четыре друга» (тат. нар. сказка).

Задача: развитие интонационной выразительности, умения распознавать эмоциональные реакции окружающих, умения произвольно напрягать и расслаблять мышцы тела, воспитание чувства ответственности за свои действия.

4. Пословицы (упр.).

5. «Көлдөреш» (тат. нар. игра).

Задача: активизация внимания и мышления, развитие умения интонировать.

6. «Интонирование» (упр. д/з).

Задача: развитие умения читать тексты с нужной интонацией.

7. «До свидания» (упр.).

9 занятие

Цель: развитие способностей подстройки, присоединения, эмпатии.

1. «Настроение» (упр.).

2. Подстройка, присоединение, эмпатия (теория).

3. «Чапкы» (тат. нар. игра).

Задача: развитие внимания, быстроты реакции, подстройки.

4. «Ашханэ» (тат. нар. игра).

Задача: активизация внимания, памяти.

5. «Воображение».

Задача: развитие творческих способностей, умения нестандартно смотреть на вещи, способностей подстройки, присоединения, расслабление.

6. «Ватык телефон» (тат. нар. игра).

Задача: активизация внимания, развитие способности присоединения.

7. «Понимаю» (упр. д/з).

Задача: умение понимать мотивы поведения окружающих.

8. «До свидания» (упр.).

10 занятие

Цель: формирование адекватной самооценки, внимательного отношения друг к другу, активизация ресурсов, потенциала личности.

1. «Добрый день» (упр.).

2. «Всемогущий петух» (тат. нар. сказка)

Задача: умение характеризовать героев сказки, анализ взаимоотношений с близкими, повышение самооценки и уровня принятия себя, расслабление, активизация ресурсов, потенциала личности.

3. Пословицы (упр.).

4. «Мои друзья» (упр.).

Задача: внимательное отношение к друзьям.

5. «Взгляд со стороны» (упр. д/з).

Задача: коррекция своего поведения.

6. «До свидания» (упр.).

11 занятие

Цель: обучение навыкам адекватного восприятия и выражения эмоций.

1. «Добрый день» (упр.).

2. Эмоции (теория).

3. «Зухра» (тат. нар. сказка).

Задача: развитие умения анализировать поступки героев сказок.

4. Пословицы (упр.).

5. Рисунок по сказке.

Задача: снятие напряжения, развитие памяти.

6. «Волшебный конверт» (упр. д/з).

Задача: отреагирование эмоций, освобождение от негативных эмоций.

7. «До свидания» (упр.).

12 занятие

Цель: развитие навыков выхода из конфликтных ситуаций.

1. «Добрый день» (упр.).

2. Конфликты и умение их разрешать (теория).

3. «Падчерица» (тат. нар. сказка).

Задача: настрой на доброжелательное отношение друг к другу, умения находить выход из сложных ситуаций, расслабление.

4. Пословицы (упр.).

5. «Чүлмәк сатыш» (тат. нар. игра).

Задача: снятие напряжения, общегрупповое сплочение.

6. «Прощаю» (упр. д/з)

Задача: формирование чувства собственного достоинства.

7. «До свидания» (упр.).

13 занятие

Цель: закрепление общих навыков общения.

1. «Добрый день» (упр.).

2. Заключительная диагностика.

Задача: повторное исследование личности и уровня самооценки.

3. «Самовар» (тат. нар. игра).

Задача: физическая и эмоциональная разрядка.

4. «Опыт» (упр. д/з).

Задача: умение извлекать урок из любой ситуации.

5. «До свидания» (упр.).

14 занятие

Цель: закрепление полученных навыков общения, оказание психологической поддержки участникам.

1. «Добрый день» (упр.).

2. Заключительная диагностика.

Задача: повторное исследование потребности в общении, эмоциональных предпочтений в общении, значимости социальных окружений, уровня общения.

3. «Пожелания» (упр.).

Задача: эмоциональная поддержка, закрепление положительных эмоций.

4. «Больше всех мне понравилось» (упр.).

Задача: отреагирование эмоций.

5. «До свидания» (упр.).

Приложение 2.

Программа активизации общения заикающихся старшекласников

1 занятие

Цель: знакомство, создание доброжелательной атмосферы, преодоление замкнутости, скованности; диагностирование.

1. «Добрый день», «Знакомство» (упр.).

Задача: знакомство друг с другом, настрой на начало занятий, сплочение группы.

2. «Двойки» (упр.).

Задача: стимулирование активности личности, обогащение коммуникативного навыка, возможность преодоления внутреннего барьера.

3. Специфические проблемы в общении у заикающихся (упр.).

Задача: настрой на серьезное отношение к делу.

4. Правила общения в группе (упр.).

Задача: умение подчиняться правилам, ориентироваться на социальные нормы, настрой на серьезный разговор.

5. «Ватык телефон» (тат. нар. игра).

Задача: активизация внимания, развитие способностей присоединения.

6. Первоначальная диагностика.

Задача: определение уровня общительности, конфликтности, направленности на партнера по коммуникации, способности к эффективной перцепции и к выбору способов общения, адекватных личности партнера.

7. «Настроение» (упр. д/з).

Задача: создание хорошего, доброжелательного настроения.

8. «До свидания» (упр.).

Задача: отреагирование эмоций, завершение занятия.

2 занятие

Цель: развитие эмоционально-волевых процессов, тактильных ощущений, диагностирование.

1. «Сигнал» (упр.).

2. Первоначальная диагностика.

Задача: определение уровня эмпатических способностей, самооценки, исследование личности.

3. «Утыр-утыр Мәликә» (тат. нар. игра).

Задача: развитие тактильных ощущений, развитие внимания, памяти, обращение внимания друг на друга.

4. «Кәлдәреш» (тат. нар. игра).

Задача: активизация внимания и мышления, развитие умения интонировать.

5. Релаксация.

Задача: расслабление мышц рук.

6. «Беседа» (упр. д/з).

Задача: внимательное отношение к собеседнику.

7. «До свидания» (упр.).

3 занятие

Цель: осознание своих сильных и слабых сторон, использование невербальных средств общения, умение снимать мышечные зажимы.

1. «Сигнал» (упр.).

2. Обсуждение результатов диагностики (беседа).

3. Невербальная коммуникация (теория: общее представление о невербальной коммуникации и о жестах, позах в частности).

4. «Чапкы» (тат. нар. игра).

Задача: развитие внимания, быстроты реакции, подстройки.

5. «Хан» (тат. нар. игра).

Задача: развитие умения пользоваться невербальными средствами общения, развитие координации движений.

6. «Я не люблю повторять» (тат. нар. сказка)

Задача: перенос сказочных смыслов в реальность, активизация мышления (размышления об упорстве и упрямстве), развитие умения пользоваться невербальными средствами общения.

7. Пословицы (упр.).

Задача: развитие умения находить скрытый смысл.

8. «Нарисуй свое заикание» (упр.).

Задача: отреагирование эмоций, первоначальная диагностика.

9. Релаксация.

Задача: расслабление мышц ног.

10. «Следопыт» (упр. д/з).

Задача: развитие умения понимать невербальные сигналы других.

11. «До свидания» (упр.).

4 занятие

Цель: умение устанавливать нужную дистанцию при общении.

1. «Сигнал» (упр.).

2. Невербальная коммуникация (теория: представление о проксемике).

3. «Границы».

Задача: осознание собственных предпочтений и организации пространства общения.

4. «Мудрый старик» (тат. нар. сказка).

Задача: формирование внимательного, заботливого отношения к родителям, развитие навыков активного слушания.

5. Пословицы (упр.).

6. Релаксация.

Задача: расслабление мышц корпуса.

7. «Дистанция» (упр. д/з).

Задача: умение организовывать пространство общения.

8. «До свидания» (упр.).

5 занятие

Цель: развитие умения распознавать эмоциональные реакции.

1. «Сигнал».

2. Невербальная коммуникация (теория: о мимике, визуальном общении).

3. «Күз кысыш» (тат. нар. игра)

Задача: развитие умения устанавливать контакт глаз, физическая и эмоциональная разрядка.

4. «Шутник» (тат. нар. сказка).

Задача: развитие чувства юмора, умения выражать различные эмоции, умения расшифровывать значение сказки.

5. Пословицы (упр.).

6. Релаксация.

Задача: расслабление мышц шеи.

7. «Гимнастика для лица» (упр. д/з).

Задача: развитие умения выражать различные эмоции.

8. «До свидания» (упр.).

6 занятие

Цель: знакомство с вербальной коммуникацией, развитие умения активного слушания.

1. «Сигнал» (упр.).

2. Вербальная коммуникация (теория: о роли слов, барьерах общения, правилах эффективного слушания).

3. «Күмәк язу» (тат. нар. игра).

Задача: формирование навыков взаимодействия, чувства радости совместного творчества, ощущения целостности группы.

4. «Завещание» (тат. нар. сказка).

Задача: перенос сказочных смыслов в реальность, активизация мышления.

5. Пословицы (упр.).

6. «Шуннан соң ничек» (тат. нар. игра).

Задача: развитие умения интонировать, формирование навыков взаимодействия, ощущения целостности группы.

7. Релаксация.

Задача: расслабление мышц речевого аппарата.

8. «Слушаю собеседника» (упр. д/з).

Задача: развитие умения слушать собеседника.

9. «До свидания» (упр.).

7 занятие

Цель: развитие способностей подстройки, присоединения, эмпатии.

1. «Сигнал» (упр.).

2. Подстройка, присоединение, эмпатия (теория).

3. «С ремеслом не пропадешь, без ремесла день не проживешь» (тат. нар. сказка).

Задача: обсуждение будущей профессии и необходимых для этого качеств, моделирование будущего.

4. Пословицы (упр.).

5. «Любимое дело» (упр.).

Задача: развитие способностей подстройки, присоединения. умения прогнозировать поведение партнера.

6. «Наблюдение за партнером».

Задача: развитие способности к эмпатии.

7. «Ашханә» (тат. нар. игра).

Задача: активизация внимания, памяти.

8. «Воображение» (упр.).

Задача: развитие творческих способностей, умения нестандартно смотреть на вещи, способностей подстройки, присоединения, расслабление.

9. Релаксация.

Задача: расслабление мышц всего тела.

10. «Понимаю» (упр. д/з).

Задача: умение понимать мотивы поведения окружающих.

11. «До свидания» (упр.).

8 занятие

Цель: активизация процессов самораскрытия и самоанализа, формирование адекватной самооценки, внимательное отношение друг к другу.

1. «Добрый день» (упр.).

2. «Мои друзья» (упр.).

Задача: внимательное отношение к окружающим, осознание своих сильных и слабых сторон.

3. «Успех» (упр.).

Задача: развитие умения планировать для достижения своей цели (умения хорошо говорить и общаться).

4. «Автопортрет» (упр.)

Задача: умение понимать себя и окружающих людей, видеть особенности свои и других, настрой на более внимательное отношение к окружающим.

5. «Психологический портрет друга» (упр.).

Задача: стимуляция участника на активное восприятие других людей, получение интересной, иногда неожиданной информации.

6. «Крепостной и помещик» (тат. нар. сказка).

Задача: активизация ресурсов, потенциала личности.

7. Релаксация.

Задача: расслабление мышц всего тела.

8. «Взгляд со стороны» (упр. д/з).
Задача: коррекция своего поведения.
9. «До свидания» (упр.).

9 занятие

Цель: саморегуляция эмоциональных состояний в процессе общения.

1. «Сигнал» (упр.).
2. Стресс (теория: общее представление о стрессе, его влиянии на эффективность общения, о методах быстрого блокирования стрессовых реакций).
3. «Правда спасает, а неправда подводит» (тат. нар. сказка).
Задача: активизация мышления.
4. «Нарисуй заикание» (контрольная диагностика).
Задача: реагирование эмоций.
5. Релаксация.
Задача: расслабление мышц всего тела.
6. «Спокойный» (упр. д/з).
Задача: развитие умения владеть собой.
7. «До свидания» (упр.).

10 занятие

Цель: развитие навыков выхода из конфликтных ситуаций.

1. «Сигнал» (упр.).
2. Конфликт (теория: общее представление, пути разрешения конфликта).
3. «Убыр-Таз» (тат.нар.сказка).
Задача: развитие умения выходить из конфликтных ситуаций на примере сказки.
4. «Находчивый» (упр.).
Задача: развитие навыков выхода из конфликтных ситуаций.
5. Релаксация.
Задача: расслабление мышц всего тела.
6. «Прощаю» (упр. д/з).
Задача: формирование чувства собственного достоинства.
7. «До свидания» (упр.).

11 занятие

Цель: закрепление общих навыков общения.

1. «Добрый день» (упр.).
2. «Как волк семерых зятьев съел» (тат. нар. сказка).
Задача: активизация мышления (беседа о чувстве зависти), развитие способностей подстройки, присоединения, эмпатии.
3. Пословицы (упр.).
4. «Поведение» (упр.).
Задача: умение строить свое поведение в зависимости от личностных особенностей другого.
5. Заключительная диагностика.
Задача: повторное определение уровня общительности, конфликтности, направленности на партнера по коммуникации, способности к эффективной перцепции и к выбору способов общения, адекватных личности партнера.
6. Релаксация.
Задача: расслабление мышц тела.
7. «Опыт» (упр. д/з).
Задача: умение извлекать урок из любой ситуации.
8. «До свидания» (упр.).

12 занятие

Цель: закрепление полученных навыков общения, оказание психологической поддержки участникам.

1. «Добрый день» (упр.).
2. Заключительная диагностика.
Задача: определение уровня эмпатических способностей, самооценки, исследование личности.
3. «Сочиняем сказку» (упр.).
Задача: активизация воображения, творческого мышления.
4. «Пожелания» (упр.).
Задача: эмоциональная поддержка, закрепление положительных эмоций.
5. «До свидания» (упр.).

Приложение 3. «Перепел и лиса» (татарская народная сказка)

Вступление

- Сегодня мы с вами отправляемся в сказку. Действие будет происходить в лесу. Давайте поговорим о лесе.

Каким лес бывает зимой? Весной? Летом? Осенью?

Кто живет в лесу? Какие животные?

Давайте представим, что мы оказались в лесу. Какие звуки вы слышите?

Вот мы и подошли к началу сказки. Для путешествия по сказке необходима особая сила. Эту силу нам даст волшебный лес.

Вхождение в сказку

- Нам нужно пройти под этим зеленым платком и мы окажемся в сказке. Пройдя, каждый садится в удобную позу.

- Готовы к сказке?

Сказка

Летом, в одно прекрасное время, решили Перепел да Лиса быть друзьями. Всегда и везде ходили вместе.

Упражнение «Лиса»

Задача: активизация воображения.

Ход. Дети показывают, как ходит лиса (прижав руки к телу и махая кистями рук из стороны в сторону).

Упражнение «Перепел»

Задача: расслабление, активизация восприимчивости к окружающему миру, развитие согласованности движений тела.

Ход: Дети, перевоплощаясь в птиц, долго-долго «летят», делая мягкие взмахи руками. У них утомляются руки, и они наблюдают эту усталость в мышцах тела. После они отдыхают и наблюдают, как приятно расслабление мышц.

Однажды Лиса жалуется:

- Проголодалась я, дружок. Что бы такое съесть, а?

Перепел ей в ответ:

- Я могу тебя досыта накормить. Ты что, меня не знаешь?

А Лиса подзадоривает:

- Ну-ка, попробуй, накорми. Как же это ты, интересно, сможешь?

- Айда, выйдем на дорогу, - сказал Перепел и повел Лису через высокую рожь.

Упражнение «Высокая рожь»

Задача: развитие координации движений.

Ход: Как ходят через высокую рожь? (Дети ходят, высоко поднимая ноги).

Вскоре они вышли на дорогу.

- Ты иди, спрячься, - говорит Перепел, - и следи за дорогой.

Лиса затаилась во ржи и стала наблюдать. Видит, идут нарядные, разодетые муж с женою. Они в гости ходили, поэтому в руках у жены большой сверток. Она говорит мужу:

- Глянь-ка, слышь. Впереди нас Перепел бежит. Он, по-моему, не может летать. Давай-ка, поймем его, домой придем, зарежем, у них, говорят, мясо очень вкусное.

Начали муж да жена вдвоем его ловить. Перепел и не улетит, и поймать себя не дает: бежит возле них, вокруг да около.

Муж сердится на жену:

- Да поставь ты свой сверток, слышь, нет!

Жена оставила сверток на краю дороги и принялась бегать, махая руками. И уходят они так все дальше и дальше. И тогда Лиса вышла из ржи, цап сверток и обратно юркнула. Перепел это увидел и упорхнул из-под носа простофиль. Они пошли искать свой сверток, дошли до той деревни, откуда вышли. Нет и нет. Словно сквозь землю провалился.

- Тьфу, черт побери, наверное, этот Перепел был приведением. Он, видать, уводил нас от свертка, - так, ругаясь и чертыхаясь, пошли домой.

Перепел прилетел к Лисе. Та уже развернула сверток. Чего только там нет! И бялешки есть, и калач, и курица вареная, и блины.

Упражнение «Вкусно»

Задача: развитие моторики речевого аппарата.

Ход. Как облизываются перед вкусной едой? (Дети облизывают

языком верхнюю губу от одного угла рта до другого, нижнюю губу, затем облизывают губы кругом).

Лиса с жадностью стала пожирать все это. Подлетевший Перепел гордо говорит:

- Ну как, вкусно я тебя кормлю?

- Ням-ням... Сроду не ела ничего подобного!

Оба они наелись досыта.

Упражнение «Отдых»

Задача: расслабление с фиксацией на дыхании.

Ход. Как отдыхают после еды? Давайте надуем животы как мяч. Во время вдоха живот должен подниматься, во время выдоха опускаться.

Лиса говорит:

- Ну, Перепел, накормил ты меня досыта, спасибо. А сможешь ли ты меня напугать? Ну, попробуй.

- Почему бы и нет? Схватись зубами за мой хвост и закрой глаза. Не открывай, пока я не скажу.

Полетел Перепел. Лиса за ним бежит. Вышли они на охотников с собаками.

- Открой, Лиса, глаза!

Собаки увидели Лису и начали с громким лаем гнаться за нею. Вдобавок еще охотники стреляют. Пих-пах!

Лиса скрывается со всех ног, а Перепел исчез. Лиса, бедняга, бежала, бежала и оказалась в тальнике.

Прилетел Перепел и видит: у Лисы язык высунулся до самой земли, а сама дышит всем телом.

Упражнение «Страх»

Задача: получение представления об эмоциях и связанных с ним физических состояниях.

Ход. Каким бывает испуганное лицо? Давайте убежим как лиса от собак и изобразим испуг (рот приоткрывается, глаза округляются, брови поднимаются, руки, плечи, шея напрягаются).

- Ну, как самочувствие? Испугалась ли? – спрашивает Перепел.

- Сроду так не пугалась, - отвечает Лиса. Отдышавшись, она новую забаву затевает. - Ну ладно, накормил ты меня, огромное тебе спа-

сибо за это. Испугал, а теперь рассмеши меня.

- Ну что ж, дело возможное, - говорит Перепел. – Уже вечерет, сейчас самое время. Пойдем-ка мы с тобой в деревню. Да только гляди, как бы тебя собаки не завидели. Тогда уже будет тебе не до смеха.

Дошли они так до деревни, таясь от чужого глаза: впереди Перепел, за ним Лиса. Зашли в один сарай. А эта усадьба была тех людей, которые сверток несли. Этот мужик со своей женой еще недавно только домой пришли. Муж топором точил деревянный кол, жена доила корову.

Перепел шепчет Лисе:

- Теперь смотри, что будет. Только рот не разорви, смеяйся.

Перепел вылетел из сарая и сел на кончик колышка, который мужик точил. Жена увидела это:

- Гляди-ка, Перепел сел на кол. Может, это тот самый дуралей, который лишил нас гостинцев. Сбей его скорей!

Хотел муж поймать его, но он слетел и сел корове прямо на рога. Мужик взял свой кол обеими руками, подобрался к корове и замахнулся было – корова испугалась и пролила молоко. А Перепел слетел и сел на голову жене. Муж долго не думал, треснул по голове свою жену. Перепел улетел живой и невредимый.

Лиса глядела на все это из сарая и так смеялась, так смеялась, что рот у нее вытянулся от уха до уха.

Упражнение «Смех»

Задача: расширение представления об эмоциях и связанных с ним физических состояниях.

Ход. Давайте тоже все вместе весело посмеемся. Можно хлопать в ладоши, прыгать, танцевать.

Выход из сказки

- Давайте пройдем обратно под платком, чтобы выйти из сказки и оказаться в реальном мире.

Итоговая беседа

Вопросы: Что приключилось с лисой? Какая она? Есть ли в жизни люди с такими же качествами, как у лисы? Как вы охарактеризуете Перепела?

Приложение 4. «Четыре друга» (татарская народная сказка)

Вступление

- Давайте сыграем в одну игру. Вы сейчас по одному будете выходить в центр круга и изображать различных животных. Сидящие в кругу будут угадывать, какое животное показал ваш друг.

Вхождение в сказку

- Сейчас я приглашаю всех вас в сказку «Четыре друга». До кого я прикоснусь, тот покрутится вокруг себя и закроет глаза. Когда я прикоснусь до каждого и скажу, чтобы вы открыли глаза, вы тут же окажетесь в сказке.

Сказка

Однажды Кот, Петух, Гусь и Бык подружились и жили привольно и сытно на одной поляне целое лето.

Наступила осень, холодные ветра стали подувать, и Кот стал мерзнуть.

Упражнение «Тепло и холод»

Задача: развитие умения произвольно напрягать и расслаблять мышцы тела.

Ход. Дети «мерзнут» (руки, лица, плечи напряженные). Потом ведущий гладит каждого ребенка и ребенку становится тепло (он расслабляется, мышцы становятся мягкими, спокойными, свободными).

Говорит Кот Петуху:

- Морозы грянут скоро, надо дом построить споро.

А Петух беззаботно отвечает:

- Я хожу только на заборе, зачем же мне дом?

Пошел Кот к Гусю и говорит:

- - Морозы грянут скоро, надо дом построить споро.

А Гусь отвечает:

- Я хожу во дворе, не нужен мне дом.

Затем Кот и Быку предлагал дом построить. Но и тот не послушался Кота. Ну что ты с ними будешь делать? Пришлось Коту одному начать постройку дома.

Нелегко ему пришлось. С утра до вечера трудился, как муравей. Работал не покладая рук, аж кости ныли по ночам.

Упражнение «Трудимся»

Задача: расслабление по контрасту с напряжением.

Ход. Дети работают («таскают бревна, тяжелые камни»). Затем все отдыхают, расслабив руки, ноги.

Терпение и труд – все перетрут! Построил, наконец Кот свой дом и начал жить в нем. А дни все холоднее становятся. Коту же холод нипочем, лежит себе на печке, мурлычет.

Упражнение «Ласковый кот»

Задача: расслабление мышц тела.

Ход. Как довольный Кот лежит на печке и мурлычет? А как ходит вокруг любимого хозяина и ласкается?

А вот Петух ходит по забору уже без прежнего задора: до пушинки продрог. Когда уж невтерпеж ему стало, пришел к старому другу Коту и просит:

- Кот, дружище, пусти к себе домой. Я очень мерзну, немоготу стало.

А Кот ему:

- Ходи себе по забору, зачем тебе дом?

Петух разозлился, стал угрожать:

- А не пустишь, так я всю землю вокруг раскидаю.

Задумался Кот: «А что, если и вправду раскидает? Тогда развалится дом». Делать нечего, пустил Петуха.

Вскоре и гусь подошел к дому. Его пуховая шубка тоже поддалась морозам. Стучится Гусь и просит:

- Дружище, Кот, пусти меня в дом!

А Кот ему с печки отвечает:

- Иди, гуляй себе во воре. У тебя же пуховая шуба.

Разозлился Гусь и стал грозиться:

- А не пустишь, так я выщипаю со стены весь твой мох.

Что же делать? Смирился Кот, пустил его.

Упражнение «Гусь»

Задача: развитие моторики речевого аппарата, звукоподражания.

Ход. Как шипит гусь? Давайте мы тоже пошипим: с-с-с-с-с-с-с.

Через несколько дней такой мороз ударил, аж стены затрещали. Бык во дворе лежит на снегу и дрожит: его шуба тоже не выдержала такого мороза. Не стерпел он, подошел к двери и стал мычать:

- Милый мой друг, пусти меня...

Кот же дал ему от ворот поворот:

- Зачем тебе дом? Ты же ходишь по двору от ворот до ворот.

Рассердился бык и стал угрожать, что свалит дом. И это, мол, ему, нипочем.

Упражнение «Быки»

Задача: эмоциональная и физическая разрядка.

Ход. Детям предлагается долго-долго помычать, затем разделить-ся на пары и пободаться как быки.

Упражнение «Диалоги между животными»

Задача: развитие интонационной выразительности, умение распознавать эмоциональные реакции других людей.

Ход. Дети делятся на пары, репетируют и показывают диалоги между Котом и Петухом, Котом и Гусем, Котом и Быком.

Что ты с ним поделаешь? Пришлось Коту пустить Быка. Так они стали жить весело да дружно все вчетвером; простили друг другу обиды.

Прознали об этом доме Медведь и волк. Пришли ночью к дому.

Волк и говорит Медведю:

- Зайди первым.

А Медведь говорит:

- Ты сильнее, иди ты первым.

Ни тот, ни другой riskовать не хотел. Кинули жребий. Выпало Волку первым войти. Только порог перешагнул, Бык стал его бодать, ребра ему ломать; Гусь машет крыльями, норовит ущипнуть побольнее; Кот весь взъерошился, когти наострил, усы натопорщил, так и ходит, грозно мурлычет; а Петух кричит: «Ку-ка-ре-ку!» - еще больше страху нагоняет.

Упражнение «Защита»

Задача: снятие эмоциональных и телесных напряжений.

Ход. Как бык бодает? Как Гусь машет крыльями, щиплет? Как кот грозно мурлычет? А как Петух страху нагоняет?

Упражнение «Герои сказки»

Задача: снятие эмоционального и телесного напряжения, развитие согласованности движений тела, активизация творческого мышления, воображения и фантазии.

Ход. Ведущий называет то одно, то другое животное или птицу, а дети показывают характерные для этого животного или птицы движения.

«Петухи», гордо подняв голову, машут крыльями.

«Гуси» вытягивают шею и машут крыльями.

«Медведи» косолапо ходят.

«Коты» показывают «когти», максимально напрягая, сделав твердыми руки и держа их в таком положении 1-2 минуты. Затем пальчики расслабляются, кисти рук свисают, делаются мягкими и слабыми.

«Быки» показывают свои «рога», приставив руки ко лбу.

«Волки» ходят на четвереньках и скалят зубы.

Насилу вырвался Волк из дома. Говорит он Медведю:

- Ой, дружище, беда! Один из них что-то чинил, шилом острым стал мне тыкать в бока. А другой пек блины, стал щипать меня своим сковородником. А один сидит на полке и подбадривает: «Так ему, так!» Другой шипит: «Поймаю, поймаю!» Чуть сердце мое не разорвалось...

Выход из сказки

- Закройте глаза и ждите моего прикосновения. Когда мы откроем глаза, то мы уже окажемся в нашем реальном мире.

Итоговая беседа

Вопросы: О чем эта сказка? Как вы охарактеризуете главных героев? Как лучше жить – поодиночке или вместе? Зачем людям нужны друзья? Как вы относитесь к своим друзьям?

Пословицы для обсуждения:

1. Дуслык ашаганда беленми, эшлэгэндэ беленэ (Друг познается не во время еды, а во время работы).

2. Иптəш иптəш өчен утка керер (Друг за друга войдет в огонь).

Приложение 5.

Вопросы и татарские пословицы для обсуждения татарских народных сказок

«Баишаки»

Как вы охарактеризуете главного героя? Какой он? Что могло бы произойти, если бы герой не стал веселить хана, а выбрал бы другой путь? Почему хан развеселился? Как и почему джигит достиг таких успехов? Чему нас учит эта сказка?

Пословицы:

1. Кыюның бәхете алдан йөрер (У смелого счастье идет впереди).
2. Кеше булу кыен тугел, кешелекле булу кыен (Нетрудно быть человеком, трудно быть человеческим).

«Три дочери»

О чем эта сказка? Чему она учит? Как вы охарактеризуете первую дочь? Вторую? Третью? Почему дочери так поступили? Как можно использовать в жизни полученные из сказки знания? Помогаете ли вы своим родителям? Долго ли им приходится просить о вашей помощи? Всегда ли вы их слышите? А они вас? Что нужно сделать, чтобы вас услышали?

Пословицы:

1. Игелекле эшнең иртәсе-киче юк (Для добрых дел нет ни утра, ни вечера).
2. Яхшылык итсәң, үзеңә кайтыр (Сделай добро, и оно к тебе вернется).

«Всемогущий петух»

Через какие испытания пришлось пройти героям? Как вы охарактеризуете Бая? Петуха? Друзей Петуха? Почему герои сказки совершали те или иные поступки и что это им давало? Помогаете ли вы своим друзьям в трудную минуту? Есть ли среди ваших знакомых жадные люди? А смелые? Кто это? Расскажите о них. Расскажите о вашем смелом поступке.

Пословицы:

1. Ат алсаң – тешен кара, дус булсаң – эшен кара (Коня выбирай по зубам, друга – по делам).

2. Батыр ялгыз калудан курыкмас (Храбрец в одиночестве не останется).

3. Дустым күп дип йөрерсең, эшен төшкәч белерсең (Число друзей познается во время работы).

4. Иптәшең үзеңнән яхшы булсын (Друг должен быть лучше тебя).

5. Кыюлык – ярты бәхет (Храбрость – половина счастья).

«Зухра»

После того, как Зухра вышла замуж, вопросы к слушателям: Сдержала ли Зухра свое слово? Каким образом чудищу удалось заставить ее выйти замуж? А как происходит в жизни: всегда ли выполняете обещанное или только когда вам угрожают? Как вы думаете, что произошло дальше? Ваши варианты?

В конце: О чем эта сказка? Почему мать Зухры так поступила? Что бы вы сделали на месте матери, а на месте Зухры? Как бы вы хотели завершить сказку?

Пословицы: Ата-ана да бик якын, алардан да яр якын (Отец с матерью дороги, да милый их дороже).

«Падчерица»

О чем эта сказка? Почему падчерицу оставили в лесу? Как ей удалось добраться до избушки? Почему клубок привел именно к этой старушке? Как случилось так, что падчерица вернулась с богатыми подарками? Зачем родную дочь тоже решили отправить к старухе и почему ей не удалось вернуться богатой? Какие человеческие проблемы решаются в этой сказке? Можете ли вы вспомнить случаи из жизни, когда доброе слово, дело помогло вам или вашим знакомым? Как легче добиться чего-то – добром или злом?

Пословицы:

1. Күнеленә карап төнең (Какая душа, такая и ночь).

2. Күпне өмет итсәң, аздан коры калырсың (Будешь надеяться на многое, останешься без малого).

3. Нәфес – шайтан, туймас ул (Алчность что дьявол, никогда не наестся).

4. Саран кеше акчадан туймас (Жадному денег все мало).

5. Яхшы ният – ярты дәүләт (Доброе намерение – половина государства).

«Я не люблю повторять»

О чем эта сказка? Происходят ли в нашей жизни такие же ситуации, как в этой сказке? Почему дети вырастают упрямыми и непослушными? Приходилось ли вам общаться с упрямыми людьми? Легко ли с ними контактировать? Почему именно Хатип женился на Хасиме? Как он справился с упрямостью своей жены? Каким образом еще можно воздействовать на этих людей? Приведите примеры. Бываете ли иногда упрямыми вы? Чем отличаются слова «упрямство» и «упорство»? Покажите позу и жесты упрямого человека, уверенного в себе, послушного и так далее.

Пословицы: Кире беткән, капка бар өстенә, койма аша чыгар (Упрямый, даже если есть ворота, полезет через забор).

«Завещание»

Вопрос после того, как старик передал детям свое завещание: Как вы можете растолковать завещание старика? Почему дети так поступили? Как нужно было им действовать? Бывали ли в вашей жизни случаи, когда истинный смысл сказанного становился понятным со временем? Расскажите.

Пословицы:

1. Акыл булса, юл бар (Если ум есть, дорога найдется).
2. Акыллы өйрәнер, ахмак өйрәтер (Умный будет учиться, дурак - учить).

«Шутник»

О чем эта сказка? Почему герой так поступил? Какой бы вы могли найти выход из данной ситуации? Как вы относитесь вообще к юмору в жизни? Обижаетесь ли на шутки других? Умеете ли вы сами шутить? Нужно ли уметь шутить и как можно развивать в себе это умение? Как вы думаете, какие эмоции отображены в этой сказке? Выразите их.

Пословицы: Көлке кеше көлдән күмәч пешерер (Веселый человек из золы хлеб испечет).

«Мудрый старик»

Во время прочтения сказки вопросы после рассказов сына: как вы

думаете, что ответил старик? Ваши варианты? Почему с героями сказок происходят такие ситуации? Какими они становятся, пройдя все приключения и злоключения? В конце беседа о нашем отношении к родителям, к дедушкам и бабушкам, о том, в каких случаях они нас слышат, в каких нет. Как нам нужно говорить, чтобы нас слушали?

Пословицы:

1. Акыл төбе – тәжрибә (Основа мудрости - опыт).
2. Кул белән берне, акыл белән меңне жиңеп була (Рукой можно победить одного, умом - тысячу).
3. Кешенә хөрмәтлеге үз кулында (Уважение человека в его руках).
4. Ата-ананы тәрбия ит, үзең дә тәрбия күрерсең (Если будешь заботиться об отце с матерью, будешь и сам в почете).
5. Атаң ничек булсаң, балаңнан шуны күрерсең (Как будешь относиться к отцу, так и дети отнесутся к тебе).
6. Алты көн ач калсаң да, атанны кунак ит (Угощай отца, даже если сам шесть дней будешь голодать).

«С ремеслом не пропадешь, без ремесла день не проживешь»

Участники группы по очереди читают сказку с соответствующей интонацией. Вопросы для обсуждения: О чем эта сказка? Насколько важно в жизни знать какое-нибудь ремесло? Каким занятием предпочли бы заняться вы? Есть ли у вас хобби? Как вы думаете, какие качества необходимы для выбранной вами профессии?

Пословицы:

1. Акыл күпкә житкерер, һөнәр күккә житкерер (Ум поможет достичь многого, ремесло – неба).
2. Оста коралыннан билгеле (Мастер виден по оружию).
3. Сүз белгәннән эш белү яхшырак (Лучше уметь работать руками, чем языком).
4. Эш остадан курка (Дело мастера боится).
5. Һөнәр утта янмый, суда батмый торган хәзинә (Ремесло – это богатство, которое и в огне не горит, и в воде не тонет).
6. Һөнәрсез кеше – кулсыз кеше (Без ремесла как без рук).

«Крепостной и помещик»

После того, как друзья шепнули герою сказки, что на обеих бумажках написано «казнить», задается вопрос: Как бы вы поступили в данном случае? В конце: Почему герой так поступил? Как можно было бы поступить еще? Как можно охарактеризовать главного героя? Какой он? Какие из перечисленных качеств есть у ваших друзей? А у вас?

«Правда спасает, а неправда подводит»

После признания третьего вора задается вопрос: Как вы думаете, чем окончилась сказка? После завершения сказки: Как повели себя воры при стрессовой ситуации (когда их поймали?) Какими они оставались? Что случилось бы с ворами, если бы они соврали падишаху? Приходилось ли вам обманывать? Расскажите. Что лучше, правда или ложь?

«Убыр-Таз»

Почему герой отпускал всех попавшихся зверей в капкан? Почему он обманывал братьев? Почему Шурале дал Убыр-Тазу два разных короба? К чему это привело? Какие конфликтные ситуации в сказке вы можете отметить? Как поступил в этих случаях Убыр-Таз? Как вы реагируете на конфликты?

«Как волк семерых зятьев съел»

Как бы вы поступили на месте этих зятьев, когда им навстречу попался огромный волк? Приходилось ли вам в жизни испытывать зависть? Расскажите. Случалось ли с вами так, что вы предполагали, что человек думает о вас одно, хотя на самом деле все оказывалось лучше? Не задавали ли вы себе вопрос, что ваши предположения о мыслях других могут быть ошибочными? Какими способами можно узнать о чувствах другого?

Пословицы:

1. Көнчелек арысланнан да яманрак (Зависть страшнее зла).
2. Көнчелек гомерне кыскарта (Зависть сокращает жизнь).

Приложение 6.

Описание упражнений

1. «Сигнал»

Ход. Дети, сидящие в кругу, берутся за руки и по очереди отправляют «сигнал» (пожимают друг другу руки). В дальнейшем данное упражнение можно делать с закрытыми глазами.

2. «Добрый день»

Ход. Участники здороваются друг с другом, рассказывают о своем настроении. Обсуждается заданное на предыдущем занятии домашнее задание.

3. «Улыбка»

Ход. Участники, сидя в кругу, искренне улыбаются друг другу.

4. «Правила общения в группе»

Ход. - Давайте познакомимся с основными правилами нашей группы:
- Доверительный стиль общения (на «ты» - это уравнивает всех психологически).

- Общение по принципу «здесь и теперь» (что волнует сейчас).

- Персонафикация высказывания (говорить «Я считаю», а не от имени всех).

- Искренность в общении (говорить только правду, или же лучше промолчать, если не хочется о чем-то говорить).

- Конфиденциальность всего происходящего в группе (не разглашать того, что происходило в группе. Можно только рассказывать о себе, о своих ощущениях).

- Недопустимость непосредственных оценок человека (оценивать не человека, а его действия и поведение).

- Определение сильных сторон личности (стараться подчеркнуть положительные стороны).

- Уважение говорящего (внимательно слушать, не перебивать и не переговариваться).

Все правила обсуждаются в группе. Могут вноситься дополнения, изменения.

5. «Настроение» (д/з)

Ход. - Утром, посмотрев в зеркало, улыбнитесь себе. Можете показать себе рожицы, язык. Главное, создать хорошее настроение и стремиться держать его в течение дня.

6. «До свидания»

Ход. Проводится обсуждение занятия (что больше всего понравилось, что не понравилось, что нового для себя узнали, что хотели бы узнать на следующем занятии).

7. «Беседа» (д/з)

Ход. В течение недели, вступая в беседу, стараться сделать разговор приятным независимо от личного отношения к собеседнику.

8. «Следопыт» (д/з)

Ход. В течение недели дети обращают внимание на жесты, мимику, телодвижения окружающих и стараются понять их скрытый смысл.

9. «Зеркало»

Ход. Дети стоят в одном ряду, ведущий стоит напротив на расстоянии двух метров. Ведущий: «Сейчас вы все будете зеркалом, а я буду человеком, который кривляется перед зеркалом. Я буду делать разные движения и принимать различные позы, а вы будете изображать мое отражение в зеркале, то есть делать такие же движения, но - зеркально». Ведущий начинает с более крупных движений - руками, ногами, корпусом, головой, постепенно делая движения все более мелкими. Затем переходит к мимике: корчит рожи, изображает различные эмоциональные состояния. В ходе этой игры осуществляется диагностика развития экспрессивных и импрессивных способностей детей. Если игра проводится для старших школьников, то они делятся на пары и поочередно играют роли «отражаемого» и «отражающего».

10. «Гимнастика для лица»

Ход. Дома перед зеркалом предлагается сделать ряд мимических мышц лица: изобразить удивление (сморщить лоб, поднять брови), равнодушие (полностью расслабить брови, закатить глаза), страх (расширить глаза, рот открыть, руки сжать в кулаки, все тело должно быть напряжено), презрение (сжать губы, прищурить глаза) и другое. При этом отмечать изменения мышц лица и между упражнениями расслаб-

лять лицо на 20-30 секунд.

11. «Взгляд» (д/з)

Ход. В течение недели участники во время беседы стараются смотреть в глаза собеседнику.

12. «Слушаю собеседника» (д/з)

Ход. В течение недели, какой бы разговор не возникал, участники стараются все внимание отдавать собеседнику, стараются не отвлекаться.

13. «Интонирование» (д/з)

Ход. В течение недели учатся читать дома анекдоты, стихи, рассказы с различной интонацией.

14. «Воображение»

Ход. После завершения игры дается задание: вообразить себя этим продуктом и от его лица рассказать, как он живет, что чувствует, о его заботах, пристрастиях, о прошлом и будущем.

15. «Понимаю» (д/з)

Ход. В течение недели участники стремятся понять мотивы поведения окружающих, представлять себя на месте другого человека.

16. «Мои друзья»

Ход. - Говоря о привычках, особенностях, манере общения, что бы вы позаимствовали у каждого из вас, что бы добавили каждому, наконец, от чего каждый мог бы отказаться без ущерба для своего общения?

17. «Взгляд со стороны» (д/з)

Ход. В течение недели смотреть на свое поведение как бы со стороны, с точки зрения окружающих.

18. Рисунок по сказке

Ход. Нарисовать понравившуюся сцену из сказки. Показ, обсуждение.

19. «Волшебный конверт» (д/з)

Ход. Обсуждается настроение, состояние каждого из участников на данный момент. Затем предлагается сложить все отрицательные эмоции в «волшебный конверт» и предложить выбросить его самим детям. Затем можно использовать еще один «волшебный конверт», из которого дети могут взять себе необходимые положительные эмоции.

20. «Прощаю» (д/з)

Ход. В течение недели в любой ситуации участники стараются не отвечать грубостью на грубость, агрессией на агрессию, а сдерживают свои эмоции.

21. «Опыт» (д/з)

Ход. В течение недели любую ситуацию рассматривать как возможность приобрести новый опыт. Что вам дает эта ситуация? Чему вы можете научиться? Какой урок можете извлечь для себя?

22. «Двойки»

Ход. - Умение устанавливать контакты позволяет человеку чувствовать себя более уверенно в этом мире. Сейчас вы поделитесь на пары и за десять минут постарайтесь легко и приятно войти в контакт, узнать как можно больше друг о друге и приятно расстаться... А теперь расскажите от первого лица о том, что вы узнали о своем собеседнике.

23. «Специфические проблемы заикающихся»

Ход. Проводится беседа о заикании, о том, что волнует каждого из участников, какие проблемы в общении у них возникают, о положительных и отрицательных сторонах заикания.

24. «Нарисуй свое заикание»

Ход. Участникам раздаются листы бумаги, карандаши, краски и предлагается нарисовать заикание так, как они его представляют.

25. «Границы»

Ход. Участники делятся на пары и подходят друг к другу. Сказать «стоп», если, на его взгляд, партнер подошел совсем близко. Установить свое расстояние общения с этим человеком. Партнеры меняются.

26. «Дистанция» (д/з)

Ход. - В течение недели попробуйте разговаривать с окружающими с разных расстояний. С какого расстояния вам удобнее разговаривать? Зависит ли это от вашего отношения к собеседнику? Что происходит с вами, если вы подходите ближе к человеку, который вам не очень приятен? Как реагирует на это он?

27. «Любимое дело»

Ход: Участники делятся на пары. Один партнер изображает какое-

нибудь занятие, а другой, повторяя за первым его движения, старается понять, каким же делом он занимается. Партнеры меняются.

28. «Наблюдение за партнером»

Ход. Участники разбиваются на пары и в течение 3-4 минут по очереди наблюдают друг за другом, пытаясь определить его состояние, настроение, чувства, желания партнера в данный момент. После они делятся своими впечатлениями и корректируют высказывания друг друга.

29. «Успех» (из НЛП)

Ход. Для того, чтобы научиться хорошо говорить, уметь общаться, вам необходимо какое-то количество времени и план. Есть ли у вас такой план? Знаете ли вы, через какое время вы можете научиться хорошо говорить? Что вам для этого необходимо? Давайте попробуем подумать о своей цели, письменно отвечая на следующие вопросы:

1) Чего вы хотите? (А не чего вы не хотите). Сформулируйте свою цель утвердительно, без отрицательных частиц.

2) Что вы лично можете сделать? Убедитесь, что процесс реализации зависит только от вас.

3) Что конкретно вы будете видеть, слышать и чувствовать в результате достижения своей цели?

4) Где, когда вы хотите достичь свою цель? Кто вам может помочь, оказать поддержку?

5) Как желаемый результат повлияет на Вас?

6) Если цель слишком глобальная, выделите для начала один ее меньший компонент и работайте с ним.

7) Какие ресурсы нужны вам для достижения цели? Можете ли вы к ним иметь доступ? (Что вам нужно для достижения цели?)

8) Что мешает вам запустить процесс достижения цели прямо сейчас? Какие препятствия могут встретиться на вашем пути? Что вы можете сделать для преодоления этих препятствий?

9) Определите самые маленькие, первые шаги, с которых вы начнете процесс реализации вашей цели, а также место и время, когда Вы сделаете эти шаги.

30. «Автопортрет»

Ход. Один из самых близких людей, которого вы, наверное, хорошо знаете, вы сами. Каждый из вас в течение пяти минут должен составить

подробную психологическую самохарактеристику с 10-12 признаками. Не должно быть внешних примет. Это должно быть психологическое описание характера, своих привязанностей. После написания записи сдаются ведущему и зачитываются. Участники должны узнать автора. Можно добавить в эту характеристику свои дополнения.

31. «Психологический портрет друга»

Ход. Каждый из участников пишет «психологический портрет» одного из членов группы. Должно быть 10-12 черт характера, привычек, особенностей. Внешние признаки не указывать. После ведущий зачитывает все записи, а остальные пытаются определить, чей это портрет и выдвигают свои аргументы.

32. «Спокойный» (д/з)

Ход. В течение недели, какие бы не происходили ситуации, сохранять спокойствие, выдержку. После проводится обсуждение: удалось ли вам сделать это задание? В каких случаях получалось, в каких нет?

33. Пословицы

Ход. После обсуждения сказки детям предлагается обсудить скрытый смысл пословиц (пословицы приведены в Приложении 5).

34. «Находчивый»

Ход. Разыгрываются различные повседневные конфликтные ситуации (ябедничество, несовпадение мнений, ссора на перемене и другое. Дети могут предлагать свои конфликты). Участники должны найти способы выхода, разыграв эти ситуации.

35. «Поведение»

Ход. Разделитесь на пары. Один из вас будет играть роль завистливого (хвастливого, добродушного и т.д.) человека. Какую линию поведения при этом выберет другой из вас? Сыграйте. Поменяйтесь ролями.

36. «Сочиняем сказку»

Ход. Участникам выделяется время (30-40 минут) для сочинения сказки. После они представляют свое творчество группе.

37. «Пожелания»

Ход. Участники дарят друг другу «волшебные» пожелания.

Приложение 7.

Материалы из татарского фольклора для тренировки произношения трудных звуков

Тел көрмәкләндергечләр (скороговорки)

1. Мич башында биш мәче,
Биш мәченең биш башы.
Биш мәченең биш башына
Ишелмәсен мич ташы.

2. Биш мәчет,
Биш мәчетнең биш башы,
Биш мәчетнең пич башы,
Биш мәчетнең пич башында
Йөгереп йөри биш мәче.

3. Без бабай белән базарга барганда, багана башындагы бытбылдык балаларына балчык бөрә-бөрә бардык.

4. Кара, кара, кара карга карга карый.

5. Кара каргаларның кара карлыган кебек кара борынлы кара балаларын караңгы төндә югалтканнар.

6. Кара, кара, карга Кадирләрнең капкасына килеп кунган. Карга Кадире кара карганы Карамалыга кадәр куган.

7. Кара Кәрамның кара кулмәген кара каргалар кутәреп киткәннәр. Кара Кәрам карап калган.

8. Карама башында кара малай, кара каргалар карап, катык кырып утыра.

9. Карама, карама,
карамага карама.
Карамага карасаң,
ике кузең карала.

10. Камил кәбестә карарга кергәч, капканга килеп кысылган. Капкан Камилне каты кыскан. Камил кычкырган: «Коткарыгыз, капканга кысылдым!»

11. Рәшидәнең шкафын рәтләштергәлә. Рәтләштергәләмәсәң, шулай рәтләргә куш.

12. Сары Симен сары саплы сәнәкне сындырып, сары сандыкка салып, сигез мең сигез йөз сиксән сигез сумга саткан.

13. Саташам Салихы сыерларга салам салганда сары саплы сәнәген сыерның сыртына сугып сындырган. Саташам Салихы сары саплы сәнәкне Сәхиптән сиксән сигез сумга саплаткан.

14. Салим сарыкларга, сыерларга солы саламы салганда сәнәкнең сабын сындыра. Сәнәкнең сабын сарайга сөяп сигез сөгәтә сигез сәкунд саплай.

15. Кулда тукмак,
Алыйк кер тукмап;
Тукта, тукта, тукмама,
Тукма, тукма, туктама!
Туктап тукма булмый ул,
Тукмап тукмак тынмый ул.

16. Туктап, туктап,
тукмап-тукмап ташлыйк әле.

17. Талга кунар бер таргар,
Ул таргарны тал таргыр,
Таргар басып талны таргыр,
Тал таргыр, таргар калкыр,
Таргар калкыр, тал таргыр.

18. Жәен жиләк жыйганда Жәмилә жиңен жырткан. Жылылай ла жаным Жәмилә.

- Жылама, жаным Жәмилә, жәен жиләк жыйганда, жиңенне жамармын, жәме, жаным Жәмилә!

Сөйләм такмаклары (речевые частушки)

1. Этәч белән тавык.
Этәч менгән киртәгә,
Кикирикук итәргә;
Этәчкә дә хәбәр килгән
Армияга китәргә.
Этәч әйтә бармыйм, ди,
Тавык әйтә, калмыйм, ди,
Син армияга китсәң,
Бер кукәй дә салмыйм, ди.
Этәч китте армиягә
Чабатага утырып.
Тавык мескен карап калды
Ике күзен тутырып.

2. Әби белән бабай
1) И әбекәй, әбекәй,
Пешер миңа тәмлекәй.
Пешер берәз әлбә дә,
Янына куш хәлвә дә.
Тагын булса әжекәй,
Шикәр белән тәмле чәй,
Рәхмәт әйтеп, әбекәй,
Әй, итәрмен чәбекәй!

2) Әби коймак пешерә,
Бабай кабык төшерә.
Сыерлары бакыра,
Бозаулары акыра,
Үгезләре үкерә,
Кәжәләре сикерә,
Дөбер-дөбер, шакы-шоқы,
Бабай чыгып йөгәрә.

3. Исәнмесез, саумысыз
Нигә кәжә саумыйсыз?
Этәчегез күкәй салган,
Нигә чыгып алмыйсыз?

5. Өшедем, каттым,
Яр буена яттым.
Ярык төймә таптым,
Ике сумга саттым,
Акчасына баттым.

7. Әй, Әхияр, Әхияр,
Икебезгә бер кыяр;
Мин ашаем, син карап тор,
Кайсыбыз алдан туяр.

9. Кәжә кергән бакчага
Кәбестәне ашарга.
Ачы суган кикертә,
Тутәл аша сикертә.

Санамышлар (считалки)

1. Берән-икән,
Өчән-дүртән,
Бишән-алтан,
Кайра балтан;
- Кая китте?
- Тозга китте.

3) Бабай төшкән кар базга,
Ачы катык ашарга.
Ачы катык кикертә,
Бабай мыегын сикертә.

4. Сикереп чыктым бакчага,
Бастым такыр тактага;
Ике конфет сатып алдым.
Сукыр бер тиен акчага.

6 Лыгыр-лыгыр ботка пешә,
Килгән кунак безгә төшә,
Безгә төшми, кемгә төшә,
Бездә майлы ботка пешә.

8. Әтем китте базарга,
Иске тунын сатарга.
Иске туннан көя чыккан,
Әтене бәрәп еккан.

- Кайчан кайта?
- Яз кайта.
Яз кайтмаса, көз кайта.
Ал аягы олы күз,
Син кал, бу чык!

2. Әке, пәке,
Кык сәке,
Эремчек,
Син калып тор,
Сеңелем, чык.
4. Әлчи, бәлчи,
Әни күлмәк үлчи.
Үлчи торгач, житмәде,
Кисә торгач бетмәде.
Чәүкә, чыпчык,
Син кал, бу чык.
6. Кыш китте, яз килде,
Үрдәк белән каз килде.
Март, апрель, май,
Майда бар да жай,
Яшәргән тугай,
Моңайган тургай,
Сайрый сандугач,
Кәккүк, карлыгач,
Чыркылдый чыпчык,
Син тик тор, бу чык!
9. Бер чиләк, ике чиләк...
(Шул рәвешчә санап барырга)
Сигез чиләк, тугыз чиләк,
Кура жиләк!
10. Бер тай ... тугыз тай,
Чыгып кач!
11. Бер торма ... тугыз торма –
Син монда торма!
12. Берәү, икәү, өчәү, дүртәү,
Бишәү, алтау, жидәү, сигез,
Тугыз, ун –
Без киябез төлке тун!
3. Печәнлектә акча саныйм.
- Ничә булды?
- Йөз булды.
Акырчык, бакырчык,
Ялкау малай, йөгереп чык.
5. Аксак, туксак,
Барабан корсак,
Таш курчак,
Чыгыр аяк, чыгырчык,
Балаңны ал да йөгереп чык!
7. Әбердем, бәтердем,
Иске мунча себердем.
Алчык, валчык,
Казанский кызыл чук.
8. Каенда – карга,
Имәндә – чыпчык,
Жирдә – елан,
Һавада – кош,
Бар син оч!

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы общения	5
1.1. Понятие «общение»	5
1.2. Стороны общения	6
1.3. Функции общения	14
1.4. Роль общения в формировании личности	15
1.5. Особенности общения старших дошкольников	17
1.6. Особенности общения старших школьников	20
Глава 2. Заикание детей как одна из основных проблем их общения	23
2.1. Понятие «заикание»	23
2.2. Факторы заикания	24
2.3. Влияние заикания на характер развития личности	27
2.4. Методы коррекции заикания	34
Глава 3. Татарский народный фольклор как один из основных средств активизации общения	43
3.1. Педагогические принципы и возможности фольклора	43
3.2. Татарское детское народное творчество	45
3.3. Фольклорные жанры	47
3.4. Психолого-педагогическая характеристика игр	48
3.5. Психолого-педагогическая характеристика сказок	52
Глава 4. Разработка программы активизации общения средствами татарского фольклора	57
4.1. Цели, задачи и основные принципы программы	57
4.2. Диагностика особенностей общения детей с нарушениями речи	59
4.3. Методика проведения занятий	61
Заключение	66
Список использованной литературы	67

Приложение 1. Программа активизации общения заикающихся старших дошкольников	74
Приложение 2. Программа активизации общения заикающихся старшеклассников	81
Приложение 3. «Перепел и лиса»	88
Приложение 4. «Четыре друга»	92
Приложение 5. Вопросы и татарские пословицы для обсуждения татарских народных сказок	96
Приложение 6. Описание упражнений	101
Приложение 7. Материалы из татарского фольклора для тренировки произношения трудных звуков	107

Гафарова Р.М.

**Пути активизации общения заикающихся детей
(с использованием татарских фольклорных материалов)**

Научное издание

Оригинал макет – *Л.М.Зигангареева*

Отпечатано в множительном центре

Института истории АН РТ

Заказ № Тираж экз.

Усл.печ.л. 7,0

Сдано в набор 29.05.2003 г.

г.Казань, ул. Кремлевская, 10/15

тел. 92-91-04, 92-84-82