

## Особенности формирования коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников с задержкой психического развития

М. Л. Скуратовская<sup>1</sup>, Л. М. Кобрина<sup>1</sup>, Е. А. Романова<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина,  
Санкт-Петербург, Российская Федерация

<sup>2</sup> Донской государственный технический университет,  
Ростов-на-Дону, Российская Федерация

**Введение.** В статье рассматривается проблема формирования универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении, обусловленными нарушениями развития. Обосновывается актуальность развития компонента универсальных учебных коммуникативных действий – коммуникация как условие интериоризации. Обозначается цель и выдвигается рабочая гипотеза исследования. Рассматриваются различные подходы к определению понятия «дети со стойкими трудностями в обучении». Раскрываются причины и признаки социальной и психолого-педагогической неготовности к школьному обучению. Дается авторская трактовка этого понятия. Анализируются исследования, раскрывающие особенности речевых и социально-психологических умений младших школьников с задержкой психического развития.

**Материалы и методы.** Приводятся объект и задачи экспериментального исследования, заключающиеся в определении критериев оценки, подборе и адаптации методик экспериментального исследования и выявлении особенностей развития коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников со стойкими трудностями в обучении, обусловленными нарушениями развития. Выделяются критерии оценки речевых и социально-психологических умений, составляющих основу коммуникации как условия интериоризации. Дается описание методики и организации экспериментального исследования.

**Результаты исследования.** В статье представлен количественный и качественный анализ полученных в ходе исследования результатов. Анализ проводился по каждому из выделенных критериев: речевых – умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника и умение получать необходимые сведения при помощи вопросов; социально-психологических – умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и эмоционально относиться к совместной деятельности. Выделяются уровни развития соответствующих умений и приводятся конкретные примеры проявления коммуникативных умений на каждом уровне. В ходе анализа сопоставляются особенности развития речевых и социально-психологических умений у учащихся со стойкими трудностями в обучении и у их сверстников, не имеющих таких трудностей. Количественные показатели представлены в таблицах и графиках.

**Обсуждение и выводы.** Статистически подтверждена однородность группы детей со стойкими трудностями в обучении, обусловленными нарушениями в развитии. Обобщены особенности, характерные для овладения компонентом универсальных учебных коммуникативных действий «коммуникация как предпосылка интериоризации» для учащихся младших классов со стойкими трудностями в обучении.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, коммуникативные умения, учащиеся со стойкими трудностями в обучении, коммуникация как предпосылка (условие) интериоризации.

**Для цитирования:** Скуратовская М. Л., Кобрина Л. М., Романова Е. А. Особенности формирования коммуникации как условия интериоризации у младших школьников с задержкой психического развития // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2023. – № 2. – С. 68–84. DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_68

## Features of the Formation of Communication as a Precondition of Interiorization in Primary School Children Mental Retardation

Marina L. Skuratovskaya<sup>1</sup>, Larisa M. Kobrina<sup>1</sup>, Elena A. Romanova<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Pushkin Leningrad State University,  
Saint Petersburg, Russian Federation

<sup>2</sup> Don State Technical University,  
Rostov-on-Don, Russian Federation

**Introduction.** The article deals with the problem of the formation of universal educational communicative actions in primary schoolchildren with persistent learning difficulties. The article substantiates the relevance of the development of the component of universal educational communicative actions – communication as a precondition of interiorization. The purpose is indicated and a working hypothesis of the research is put forward. Various approaches to the definition of "children with persistent learning difficulties" are considered. The reasons and signs of social and psychological-pedagogical readiness for school education are revealed. The author's interpretation of this concept is given. The research is analyzed, revealing the features of speech and socio-psychological skills of primary schoolchildren with learning difficulties.

**Materials and methods.** The article presents the object and objectives of the experimental study, which consist in determining the evaluation criteria, selecting and adapting experimental research methods and identifying the features of communication development as a precondition for interiorization in younger schoolchildren with persistent learning difficulties. The criteria for evaluating speech and socio-psychological skills that form the basis of communication as preconditions for interiorization are highlighted. A description of the methodology and organization of the experimental study is given.

**Results.** The article presents a quantitative and qualitative analysis of the results obtained during the study. The analysis was carried out according to each of the selected criteria: speech – the ability to convey information with the help of questions; socio-psychological – the ability to agree on the distribution of functions and roles in joint activities and emotionally relate to joint activities. The levels of development of the corresponding skills are highlighted and specific examples of the manifestation of communicative skills at each level are given. The analysis compares the features of the development of speech and socio-psychological skills of pupils with persistent learning difficulties and their peers who do not have such difficulties. Quantitative indicators are presented in tables and graphs.

**Discussion and conclusion.** The homogeneity of the group of children with persistent learning difficulties was statistically confirmed. The features characteristic of mastering the component of universal educational communicative actions "communication as a condition of interiorization" for primary school students with persistent learning difficulties are summarized.

**Key words:** universal learning actions, communicative skills, students with persistent learning difficulties, communication as a prerequisite (condition) of interiorization.

**For citation:** Skuratovskaya, M. L., Kobrina, L. M., Romanova, E. A. (2023) Osobennosti formirovaniya kommunikacii kak usloviya interiorizacii u mladshix shkol'nikov s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya [Features of the Formation of Communication as a Precondition of Interiorization in Primary School Children Mental Retardation]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 2. Pp. 68–84. (In Russian). DOI 10.35231/18186653\_2023\_2\_68

## **Введение**

В связи с переходом общества на новый информационный этап система образования, в том числе и специального, претерпела глобальные изменения, где ключевой компетенцией младшего школьника является умение учиться, применять знания и решать поставленные задачи не только в учебной, но и в повседневной деятельности. Одной из ведущих задач в этих условиях становится формирование универсальных учебных действий (далее – УУД), важным компонентом которых являются коммуникативные УУД [5]. В структуре коммуникативных УУД исследователи выделяют три компонента: коммуникация как условие интериоризации, коммуникация как взаимодействие, коммуникация как кооперация. Проведённый нами анализ научно-методической литературы позволил выделить два вида умений, лежащих в основе каждого из трёх компонентов коммуникативных УУД: речевые, социальные и психологические умения [14].

Особую актуальность вопросы развития коммуникативных универсальных действий приобретают в отношении младших школьников, испытывающих стойкие трудности в обучении. Как показало проведённое нами ранее исследование, имеющиеся у младших школьников со стойкими трудностями в обучении особенности в развитии речевых, познавательных функций, эмоционально-волевой сферы, затрудняют освоение таких компонентов универсальных учебных коммуникативных действий, как коммуникация как коммуникация как кооперация и коммуникация как взаимодействие [6; 13]. Целью данного исследования является выявление особенностей развития третьего компонента универсальных учебных коммуникативных действий – коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников со стойкими трудностями в обучении. Исходя из результатов предыдущего этапа исследования, мы предполагаем, что развитие данного компонента универсальных учебных коммуникативных действий у младших школьников со стойкими трудностями в обучении также характеризуется своеобразием, что обусловлено недостаточностью развития ряда высших психических функций.

## **Обзор литературы**

В настоящее время контингент детей со стойкими трудностями в обучении очень широк. К ним относятся дети, испыты-

вающие в силу различных биологических и социальных причин стойкие затруднения в усвоении образовательных программ при отсутствии выраженных нарушений интеллекта, отклонений в развитии слуха, зрения, речи, двигательной сферы.

О. В. Карпичко под трудностями в обучении подразумевает несоответствие подготовки учащихся требованиям содержания образования, которые фиксируются после завершения какого-либо значительного отрезка процесса обучения – серии уроков, посвященных изучению одной темы, раздела курса, учебной четверти, года [4]. Аналогичного мнения придерживается Н. П. Локалова, которая считает, что трудности в обучении возникают у ребенка вследствие несоответствия между требованиями учебной деятельности и интеллектуальными возможностями учащегося<sup>1</sup>.

Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких под школьными трудностями подразумевают школьные проблемы, которые появляются у детей в связи с началом систематического обучения в школе, которые, как правило требуют организованности и произвольности действий, что в свою очередь, приводит к стрессу, ухудшению здоровья, трудностям адаптации к школьному обучению, а также к снижению успеваемости<sup>2</sup>.

Проблемы в учебном процессе рассматривались и представителями нейропсихологического подхода – Т. В. Ахутиной и Н. М. Пылаевой. Причиной возникновения трудностей в обучении они считают неравномерность развития психических функций, которые не могут быть преодолены без специальной коррекционной работы [1].

В исследованиях Г. Ф. Кумариной, М. Э. Вайнер, Ю. Н. Вьюнковой перечислены признаки социальной и психолого-педагогической неготовности к школьному обучению: отсутствие учебной мотивации, недостаточная ответственность при подготовке к занятиям, недостаточная познавательная активность, ограниченный уровень знаний об окружающей действительности, низкий уровень произвольности психических процессов, недостаточное развитие мелкой моторики рук, несформированность ориентировки в пространстве, коорди-

<sup>1</sup> Локалова Н. П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2009. 368 с.

<sup>2</sup> Дубровинская Н. В., Фарбер Д. А., Безруких М. М. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2000. 144 с.

нации в системе «рука – глаз», недоразвитие фонематического слуха и восприятия<sup>1</sup>.

Таким образом, младшие школьники со стойкими трудностями в обучении представляют собой особую группу детей, которые в силу различных биологических и социальных причин имеют признаки социальной и психолого-педагогической неготовности к школе, испытывают стойкие затруднения в усвоении образовательных программ и нуждаются в специальной коррекционно-педагогической помощи для преодоления этих трудностей.

Особую группу среди детей со стойкими трудностями в обучении составляют дети с задержкой психического развития. Органическая недостаточность центральной нервной системы является причиной задержки в формировании целого ряда высших психических функций, определяющих развитие познавательной деятельности. Важнейшее место среди них занимает речь, являющаяся основой мышления и коммуникации.

Нарушения речи у детей с задержкой психического развития охватывают разные уровни её организации. Так исследования, проведённые Е. С. Слепович, О. Н. Коваленко, показали бедность словарного запаса у детей с задержкой психического развития<sup>2</sup>. Особенности грамматического строя речи рассматривались в исследованиях Н. Ю. Боряковой [2], С. В. Зориной, Р. И. Лалаевой<sup>3</sup>, Е. С. Слепович<sup>4</sup>, Е. Ф. Собонович [9], И. А. Симоновой, Л. В. Яссман [12]. Авторы отмечали недоразвитие функций словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения. Как следствие – их речевое высказывание отличается краткостью и простотой синтаксических конструкций. Что касается диалогической связной речи, Е. С. Слепович отмечает, что дети с задержкой психического развития отличаются малой речевой активностью по сравнению со сверстниками с нормативным развитием, поддерживать и начать диалог для них составляет значительную сложность<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Кумарина Г. Ф., Вайнер М. Э., Вьюнкова Ю. Н. и др. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Г. Ф. Кумариной. М.: Академия, 2003. 199 с.

<sup>2</sup> Слепович Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Поляковой. Минск: Выш. шк. 2012. 511 с.

<sup>3</sup> Лалаева Р. И. Серебрякова Н. В., Зорина С. В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2004. 303 с.

<sup>4</sup> Слепович Е. С. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Поляковой. Минск: Выш. шк. 2012. 511 с.

<sup>5</sup> Там же.

Как показывают результаты ряда исследований, специфика развития детей с задержкой психического развития также прослеживается и в особенностях формирования психологических умений и навыков, которые составляют социально-психологическую основу коммуникативных УУД [10].

В работах Е. Е. Дмитриевой, О. В. Заширинской отмечено, что отличительной особенностью коммуникативной сферы у детей с задержкой психического развития к моменту поступления в школу является недостаток умений в сфере межличностных отношений, знаний разных индивидуальных особенностей людей, страдает «произвольная регуляция эмоциональной сферы»<sup>1</sup>. В отличие от нормально развивающихся сверстников, младшие школьники не проявляют активности в отстаивании своих интересов, не владеют оценочными суждениями [3]. Все эти особенности коммуникативной сферы младших школьников, как указывает О. В. Заширинская, связаны с отклонениями в формировании эмоционально-волевой сферы<sup>2</sup>. Детям свойственна малая активность, боязливость, неуверенность в себе, недостаточная дифференцированность эмоций, слабая заинтересованность в оценке, которые могут проявляться на фоне психомоторной расторможенности или заторможенности<sup>3</sup>.

В проведённом нами исследовании были впервые выявлены особенности развития следующих компонентов универсальных учебных коммуникативных действий, как коммуникация как кооперация и коммуникация как взаимодействие. Наибольшие трудности дети испытывали при формулировании своих затруднений и собственного мнения, способности договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и умении задавать вопросы, вести устный и письменный диалог [6; 7; 8; 13].

## Материалы и методы

Объектом исследования явился определенный компонент универсальных учебных коммуникативных действий –

<sup>1</sup> Дмитриева Е. Е. Коммуникативное развитие детей с ЗПР: диагностика и коррекция: учеб. пособие. Н. Новгород, 2004. 63 с.

<sup>2</sup> Заширинская О. В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов факультетов психологии. СПб.: Речь, 2003. 432 с.

<sup>3</sup> Там же.

коммуникация как предпосылка (условие) интериоризации. Задачи исследования состояли в том, чтобы определить критерии оценки, подобрать и адаптировать методики экспериментального исследования и выявить особенности развития коммуникации как предпосылки интериоризации у младших школьников со стойкими трудностями в обучении.

В экспериментальном исследовании приняли участие 100 младших школьников со стойкими трудностями в обучении, посещающих общеобразовательные школы г. Ростова-на-Дону и Ростовской области. Предварительный анализ особенностей развития детей со стойкими трудностями в обучении показал гомогенность их состава по уровню речевого развития и формирования учебных навыков. Поэтому учащихся со стойкими трудностями в обучении мы разделили на две группы – экспериментальную (ЭГ) и контрольную 1 (КГ1), в каждую из которых вошло по 50 учеников. Необходимость такого разделения была связана с последующим проведением коррекционно-развивающей работы с младшими школьниками из группы ЭГ. Также, в экспериментальном исследовании приняли участие 50 учеников, успешно осваивающих образовательную программу, вошедших в контрольную группу (КГ). Изучение проводилось путём сопоставления особенностей коммуникативного развития детей со стойкими трудностями в обучении и детей, успешно осваивающих образовательную программу. Диагностика проводилась в привычных для младших школьников условиях учебной среды общеобразовательной школы в форме парной работы.

При разработке методики констатирующего эксперимента мы опирались на исследования особенностей формирования универсальных учебных действий у детей младшего школьного возраста, представленные в работах А. Г. Асмолова, Г. А. Цукерман, Г. В. Бурменской, а также на выделенные нами критерии оценки речевых и социально-психологических умений<sup>1</sup>. Критериями оценки речевых умений выступили: умение передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника, и умение получать необходимые сведения при помощи вопросов. А критериями оценки социально-

<sup>1</sup> Асмолов А. Г., Цукерман Г. А., Бурменской Г. В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2010. 159 с.

психологических умений выступили: умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности и эмоциональное отношение к совместной деятельности.

Для оценки компонента коммуникации как предпосылки интериоризации использовалась методика Г. А. Цукерман «Узор под диктовку» [11]. Один из двух испытуемых должен был составить узор из разноцветных фишек не видя его, ориентируясь только на ответы второго испытуемого, у которого была карточка с узором. Затем они менялись ролями. Способ выполнения задания был нами адаптирован в соответствии с особенностями развития учащихся из экспериментальной группы – детализировано описание задания, использовано пошаговое объяснение и вспомогательные вопросы, прием показа способа действий с участием педагога и более сильного ученика, речевой материал сопровождался наглядностью.

### **Результаты исследования**

Анализ полученных в ходе исследования результатов позволил выявить следующие особенности развития речевых и социально-психологических умений в соответствии с выделенными нами критериями оценки.

#### Речевые умения

Количественные показатели уровня развития речевых умений представлены на рис. 1.

*1 критерий – умение отображать в речи существенные ориентиры действия, понятные для партнера.*

У подавляющего большинства учащихся ЭГ и КГ1–80% и 82% соответственно, был выявлен низкий уровень сформированности данного критерия коммуникации. Указания младших школьников не отображали ориентиров, необходимых собеседнику для выполнения задания. Дети этой группы не могли чётко сформулировать инструкцию по выполнению задания, заменяя её отдельными несогласованными словосочетаниями. Например, при выполнении задания «Узор под диктовку» ученик второго класса дал собеседнику следующую инструкцию: «Наискосок вправо, вверх. Дальше наискосок вправо вниз. Всѐ!». Среди детей КГ2 (не испытывающих трудности в обучении) низкий уровень не показал ни один испытуемый.



Средний уровень развития умения отображать в речи ориентиры, понятные для партнера, был отмечен у 20% младших школьников ЭГ и 18% школьников КГ1, а также у 10% школьников КГ2. Учащиеся пытались строить связные высказывания, но при этом испытывали трудности, в результате чего часть ориентиров действия была пропущена. Приведем пример инструкции ученицы 3 класса экспериментальной группы при выполнении задания «Узор под диктовку»: «Черная сверху, потом чёрная внизу справа, дальше белая посередине внизу, белая посередине вверху, белая слева вверху, черная слева вверху».

Среди детей ЭГ и КГ1 с высоким уровнем данного критерия выявлено не было. А вот у испытуемых КГ2 высокий уровень развития данного критерия показали 90% учеников. В отличие от учащихся ЭГ и КГ1, школьники с высоким уровнем развития данного критерия активно строили диалог, обмениваясь необходимой и достаточной информацией для правильного построения узора или рисунка на рукавичке. Например, инструкция ученика 2 класса с нормативным развитием: «В левый верхний угол ставим черный квадратик, справа от него – белый, следующий квадратик черный. В левом нижнем углу – белый, потом следующие два белых».

*2 критерий – умение получать необходимые сведения при помощи вопросов.*

У школьников со стойкими трудностями в обучении преимущественным уровнем по данному критерию был низкий – у 80% младших школьников ЭГ и у 84% младших школьников КГ1. Вопросы, задаваемые школьниками с целью получить информацию для выполнения задания, были неточные, непонятные для собеседника, либо формулировались не по существу. Так же, как и по первому критерию, у детей, не имеющих трудностей в обучении (КГ2), низкого уровня выявлено не было.

Средний уровень развития данного критерия показали 20% школьников ЭГ, 16% школьников КГ1 и 10% школьников КГ2. Дети активно задавали вопросы, обеспечивающие частичное взаимопонимание и позволяли получать неполную информацию, так как вопросы и ответы часто формулировались неточно. Примером может служить вопрос ученика 3 класса: «Где положить черный квадратик?» (вопрос не может обеспечить собеседнику полное понимание, так как в узоре черных

квадратиков было несколько, и собеседнику было не понятно, какой из них он имеет в виду).

Среди детей ЭГ и КГ1 не было выявлено высокого уровня по данному критерию. Высокий уровень развития умения задавать вопросы был выявлен только у учащихся КГ2 – его показали 90% испытуемых. Вопросы школьников данной группы позволяли получать точные ответы в ситуации недостаточности информации.



Рис. 1. Уровень развития речевых умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

### Социально-психологические умения

Количественные показатели уровня развития социально-психологических умений представлены на рис. 2.



Рис. 2. Уровень развития социально-психологических умений у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

**1 критерий – умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности.**

Умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности вызвало наибольшие трудности

у испытуемых со стойкими трудностями в обучении. В ЭГ низкий уровень развития этого умения показали все учащиеся – 100%, и в КГ1 результат был почти такой же – 96% детей с низким уровнем. При выполнении задания школьники не могли распределить роли и нуждались в помощи педагога. Учащиеся выполняли задание самостоятельно, не договариваясь с собеседником. Среди детей КГ2 низкого уровня не было выявлено.

Преобладающим у детей КГ2 был средний уровень сформированности данного критерия – его показали 60% младших школьников, не испытывающих трудностей в обучении. В КГ1 средний уровень развития данного критерия показали 4% учащихся. При попытке договориться о распределении ролей и функций в процессе выполнения задания возникал спор, кто будет ведущим, кто придумает рисунок на рукавичке и т.д. Таким образом, дети испытывали трудности, чтобы договориться и распределить роли между собой.

Высокий уровень умения договариваться показали 40% школьников КГ2. После инструкции педагога, дети сразу же приступали к выполнению задания. Они начинали планировать совместную деятельность, договариваясь о распределении ролей. Если возникал спор, то школьники легко находили компромисс. Из детей ЭГ и КГ1 не было выявлено учащихся с высоким уровнем развития данного критерия.

*2 критерий – эмоциональное отношение к совместной деятельности.*

Низкий уровень развития данного критерия показали 70% младших школьников ЭГ и 68% школьников КГ1. Для детей с низким уровнем развития данного критерия было характерно, что в процессе выполнения задания некоторые дети игнорировали друг друга, а некоторые – воспринимали собеседника негативно, отказываясь совместно выполнять задание с определенным партнером по деятельности. Среди детей КГ2 таких проявлений отмечено не было. Никто из детей КГ2 не показал низкого уровня развития эмоционального отношения к совместной деятельности.

Средний уровень развития эмоционального отношения к совместной деятельности показали 30% учащихся ЭГ, 32% школьников КГ1 и 20% учащихся КГ2. В процессе выполнения задания дети взаимодействовали в силу необходимости, не всег-

да соблюдая правила. Приоритет отдавался собственным действиям, нежели совместным по реализации принятого замысла.

Высокий уровень развития данного критерия показали 80% школьников КГ2. Дети работали с удовольствием, доброджелательно следили за реализацией принятого замысла и соблюдением правил. Среди учащихся ЭГ и КГ1 высокий уровень не показал ни один испытуемый.

В процессе экспериментального исследования нами также учитывался такой критерий, как *продуктивность совместной деятельности*. Продуктивность совместной деятельности отражала обобщенный результат коммуникации как взаимодействия по критериям речевых и социально-психологических умений и оценивалась по степени сходства узоров. Количественные показатели по данному критерию представлены на рис. 3.



Рис. 3. Уровень развития продуктивности совместной деятельности у младших школьников по компоненту коммуникация как предпосылка интериоризации

Низкий уровень развития продуктивности совместной деятельности показали 60% школьников ЭГ и 64% школьников КГ1. Это означает, что узоры из фишек либо не совпадали, либо не были построены вовсе. Школьники КГ не показали низкого уровня развития по данному критерию.

Средний уровень продуктивности показали 40% ЭГ, 36% детей КГ1 и 20% КГ2. Узоры из фишек иногда отличались последовательностью в одном или двух случаях.

Высокий уровень продуктивности совместной деятельности показали 80% детей КГ2 – узоры совпадали полностью. Среди детей ЭГ и КГ1 высокий уровень не был показан никем.

## Обсуждение и выводы

Для обеспечения статистической валидности полученных результатов и подтверждения однородности детей со стойкими трудностями в обучении (экспериментальная группа и контрольная группа 1) по уровню развития универсальных учебных коммуникативных действий по всем критериям на констатирующем этапе эксперимента в исследовании приведены параметры статистики  $\chi^2$ - критерия Пирсона, приведённые в табл. 1.

Таблица 1

Статистика  $\chi^2$ - критерия Пирсона при сравнении детей экспериментальной и контрольной групп по уровню выраженности параметров умений коммуникативных УУД на констатирующем этапе эксперимента

Уровни	Умения	Параметры умений	Параметры статистики	
			$\chi^2_{\text{эмп}}$	Значимость различий
Коммуникация как предпосылка интериоризации	Речевые	Умение отображать в речи существенных ориентиров действия	0,06	нет ( $p \leq 0,01$ )
		Умение получать сведения при помощи вопросов	0,64	нет ( $p \leq 0,01$ )
	Социально-психологические	Умение договориться о распределении функций и ролей в совместной деятельности	2,04	нет ( $p \leq 0,01$ )
		Эмоциональное отношение к совместной деятельности	0,19	нет ( $p \leq 0,01$ )
	Продуктивность совместной деятельности		0,17	нет ( $p \leq 0,01$ )

Таким образом, приведенные в табл. 1 параметры статистики  $\chi^2$ - критерия Пирсона, при сравнении детей из экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента показывают, что предположение об однородности детей из этих групп по уровню выраженности всех параметров умений универсальных учебных коммуникативных действий статистически достоверно и вероятность ошибки предположения о том, что они относятся к разным группам по уровню выраженности параметров умений коммуникативных УУД составляет меньше 1% ( $p \leq 0,01$ ).

Обобщая результаты проведённого исследования, мы смогли выявить следующие особенности, характерные для овладения компонентом универсальных учебных коммуникативных действий «коммуникация как предпосылка интериоризации» у учащихся младших классов со стойкими

трудностями в обучении. Основные трудности школьников ЭГ и КГ1 были связаны с трудностями в формулировании своих затруднений, а часто и в понимании инструкции, которую давал партнёр по заданию. Для учеников характерной была пассивная позиция при решении разного рода задач, неумение договариваться о распределении ролей и находить общее решение. Поэтому дети с трудностями в обучении часто выполняли задания без учёта инструкции собеседника. Эти умения требуют сформированности сложных интегративных умений: и речевых, и социально-психологических, которые основываются на одновременном умении передавать в речи существенные ориентиры действия, понятные для собеседника, умении получать необходимые сведения при помощи вопросов и умении договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, положительно эмоционально относясь к совместной деятельности.

Именно из-за специфических особенностей речевого развития – недоразвития словаря, грамматического строя, монологической и диалогической речи, а также особенностей эмоционально-волевой сферы, у детей с трудностями в обучении имеются явные сложности в овладении универсальными учебными коммуникативными действиями. Таким образом, в процессе экспериментального исследования мы получили подтверждение выдвинутого в начале исследования предположения, что развитие компонента универсальных учебных коммуникативных действий «коммуникация как предпосылка интериоризации» у учащихся младших классов со стойкими трудностями в обучении характеризуется особенностями речевых и социально-психологических умений. Эти особенности затрудняют процесс формирования универсальных учебных коммуникативных действий и требуют для своего преодоления определения содержания, методов и организации специальной педагогической работы.

#### Список литературы

1. Ахутина Т. В., Пылаева Н. М. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход: монография. – СПб.: Питер, 2008. – 350 с.
2. Борякова Н. Ю., Дубровина Т. И., Орлова О. С. Развитие мнестических процессов у детей с задержкой психического развития в структуре коррекционной работы // Специальное образование. – 2013. – № 2 (30). – С. 5–11.

3. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности // Начальная школа. – 2011. – № 4. – С. 37–41.
4. Карпичко О. В. Создание системы профилактики школьной неуспешности в начальной школе // Образование в современной школе. – 2008. – № 1. – С. 38–42.
5. Лазарева Л. И. Формирование универсальных учебных действий // Начальная школа. – 2014. – № 6. – С. 34–38.
6. Романова Е. А. Особенности формирования коммуникации как кооперация у младших школьников со стойкими трудностями в обучении // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – № 10(3): 24PDMN322. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN322.pdf>.
7. Скуратовская М. Л., Романова Е. А. Выявление особенностей развития коммуникативной компетентности у младших школьников со стойкими трудностями в обучении // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2021. – № 4. – С. 247–256. – DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_247.
8. Скуратовская М. Л., Кобрин Л. М., Романова Е. А. Развитие коммуникативных компетенций у младших школьников с задержкой психического развития в условиях дистанционного обучения // THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION. – 2022. – № 7. – С. 37–47. – DOI: 10.18522/2658-6983-2022-7-37-47
9. Соболев Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). – М.: Классик стиль, 2003. – 160 с. [105]
10. Степина О. С. Сравнительная характеристика сформированности коммуникативных умений младших школьников с ЗПР и их нормально развивающихся сверстников // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2012. – № 1. – С. 189–195.
11. Цукерман Г. А. Введение в школьную жизнь. – М.: Генезис, 2010. – 134 с. (120)
12. Ясман Л. В. Некоторые особенности владения грамматическим строем речи детьми с ЗПР. – М., 1976. – 326 с. (127)
13. Skuratovskaya, Marina, Kobrina Larisa, Romanova, Elena. The Features of the Formation of Communication as Interaction in Primary School Children with Mental Delay // XV International Scientific Conference «INTERAGROMASH 2022» – Vol. 2. – DOI: 10.1007/978-3-031-21432-5\_87.
14. Skuratovskaya, Marina, Romanova, Elena. The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities [Electronic resource] // E3S Web of Conferences ITSE – 2020. – Vol. 210. – Art. No. 18096. – DOI: 10.1051/e3sconf/202021018096.

## References

1. Axutina, T. V., Py'laeva, N. M. (2008) *Preodolenie trudnostej ucheniya: neypsichologicheskij podxod* [Overcoming the difficulties of teaching: a neuropsychological approach]: monograph. St. Petersburg: Piter. (In Russian).
2. Boryakova, N. Yu. Dubrovina, T. I., Orlova, O. S. (2013) *Razvitie mnesticheskix processov u detej s zaderzhkoj psicheskogo razvitiya v strukture korrkcionnoj raboty* [Development of mnesic processes in children with delayed mental development in the structure of correctional work]. *Special'noe obrazovanie – Special education*. No. 2 (30). Pp. 5–11. (In Russian).
3. Zaitseva, K. P. (2011) *Formirovanie kommunikativny'x sposobnostej mladshix shkol'nikov v uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti* [Formation of communication abilities of elementary schoolchildren in educational activities]. *Nachal'naya shkola – Elementary school*. No. 4. Pp. 37–41. (In Russian).
4. Karpichko, O. V. (2008) *Sozdanie sistemy` profilaktiki shkol'noj neuspeshnosti v nachal'noj shkole* [Creation of a system for preventing school failure in primary school]. *Obrazovanie v sovremennoj shkole – Education in modern school*. No. 1. Pp. 38–42. (In Russian).
5. Lazareva, L. I. (2014) *Formirovanie universal'ny'x uchebny'x dejstvij* [Formation of universal educational actions]. *Nachal'naya shkola – Primary school*. No. 6. Pp. 34–38. (In Russian).
6. Romanova, E. A. (2022) *Osobennosti formirovaniya kommunikacii kak kooperaciya u mladshix shkol'nikov so stojkimi trudnostyami v obuchenii* [Features of the formation

of communication as cooperation among younger schoolchildren with persistent learning difficulties]. *Mir nauki. Pedagogika i psixologiya – The world of science. Pedagogy and psychology*. No. 10(3): 24PDMN322. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/24PDMN322.pdf>. (In Russian).

7. Skuratovskaya, M. L., Romanova, E. A. (2021) Vy'yavlenie osobennostey razvitiya kommunikativnoj kompetentnosti u mladshix shkol'nikov so stojkimi trudnostyami v obuchenii [Identification of the characteristics of the development of communicative competence in younger students with persistent learning difficulties]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*. No. 4. Pp. 247–256. DOI 10.35231/18186653\_2021\_4\_247. (In Russian).

8. Skuratovskaya, M. L., Kobrina, L. M., Romanova, E. A. (2022) Razvitie kommunikativny'x kompetencij u mladshix shkol'nikov s zaderzhkoj psixicheskogo razvitiya v usloviyax distantsionnogo obucheniya [Development of communication competencies in younger students with delayed mental development in distance learning conditions]. *THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION – THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION*. No. 7. Pp. 37–47. DOI: 10.18522/2658-6983-2022-7-37-47. (In Russian).

9. Sobotovich, E. F. (2003) *Rechevoe nedorazvitie u detej i puti ego korrekcii: (deti s narusheniem intellekta i motor. alaliej)* [Speech underdevelopment in children and ways to correct it: (children with impaired intelligence and motor. aliyah)]. Moscow: Classic style. (In Russian).

10. Stepina, O. S. (2012) Sravnitel'naya karakteristika sformirovannosti kommunikativny'x umenij mladshix shkol'nikov s ZPR i ix normal'no razvivayushixsya sverstnikov [Comparative description of the formation of communication skills of younger schoolchildren with ZPR and their normally developing peers]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Surgut State Pedagogical University*. No. 1. Pp. 189–195. (In Russian).

11. Czukerman, G. A. (2010) *Vvedenie v shkol'nuyu zhizn'* [Introduction to school life]. Moscow: Genезis. (In Russian).

12. Yassman, L. V. (1976) *Nekotory'e osobennosti vladeniya grammaticeskim stroem rechi det' mi s ZPR* [Some features of the command of the grammatical structure of speech by children with ZPR] Moscow. (In Russian).

13. Skuratovskaya, M., Kobrina L., Romanova, E. (2022) The Features of the Formation of Communication as Interaction in Primary School Children with Mental Delay // XV International Scientific Conference «INTERAGROMASH 2022». Vol. 2. DOI: 10.1007/978-3-031-21432-5\_87.

14. Skuratovskaya, M., Romanova, E. (2020) The main criteria for the formation of communicative universal educational actions in primary school children with learning disabilities [Electronic resource] // E3S Web of Conferences ITSE. Vol. 210. Art. No. 18096. DOI: 10.1051/e3sconf/202021018096.

#### Личный вклад соавторов

Personal co-authors contribution  
40/30/30 %

#### Информация об авторах

**Скуратовская Марина Леонидовна** – доктор педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: [marinasku@yandex.ru](mailto:marinasku@yandex.ru)

**Кобрина Лариса Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: [l.kobrina@lengu.ru](mailto:l.kobrina@lengu.ru)

**Романова Елена Александровна** – старший преподаватель, Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация, ORCID ID: 0000-0003-1112-7667, e-mail: [ele44849724@yandex.ru](mailto:ele44849724@yandex.ru)



**Information about the authors**

**Marina L. Skuratovskaya** – Dr Sci. (Ped.), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0001-7187-5400, e-mail: marinasku@yandex.ru

**Larisa M. Kobrina** – Dr Sci. (Ped.), Professor, Pushkin Leningrad State University, Saint Petersburg, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0002-2019-8603, e-mail: l.kobrina@lengu.ru

**Elena A. Romanova** – Senior Teacher, Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation, ORCID ID: 0000-0003-1112-7667, e-mail: ele44849724@yandex.ru

Поступила в редакцию: 22.05.2023

Принята к публикации: 31.05.2023

Опубликована: 30.06.2023

Received: 22 May 2023

Accepted: 31 May 2023

Published: 30 June 2023