

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально–гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Рубцова Татьяна Анатольевна

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

**Игровая деятельность как средство коррекции межличностных отношений  
учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями**

Направление: 44.03.02 Психолого–педагогическое образование  
направленность (профиль) образовательной программы Психология и педагогика  
специального и инклюзивного образования

**Допускаю к защите:**

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 

(дата, подпись)

Обучающийся Рубцова Т.А

(фамилия, инициалы)

15.06.2020 г. 

(дата, подпись)

Дата защиты 19.06.2020 г.

Оценка \_\_\_\_\_

(прописью)

**Красноярск, 2020**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	9
§ 1.1. Проблема межличностных отношений в психологии.....	9
§ 1.2. Развитие межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста.....	18
§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы развитие межличностных отношений средствами игровой деятельности детей с речевыми нарушениями.....	27
Вывод по первой главе.....	38
Глава II. Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями .....	41
§ 2.1. Организация, методы и методики исследования.....	41
§ 2.2. Особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.....	47
Вывод по второй главе.....	53
Глава III. Психологическая коррекция межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с использованием игровой деятельности.....	55
§ 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.....	55
§ 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности.....	60
§ 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	71

Вывод по третьей главе.....	75
Заключение.....	78
Список литературы.....	82
Приложение.....	93

## Введение

**Актуальность исследования.** Поднимая вопросы, связанные с обучением детей младшего школьного возраста, нельзя не говорить об их межличностных отношениях. Именно в младшей школе дети динамично овладевают навыками общения и активно устанавливают дружеские связи. Способность взаимодействовать с другими членами общества, приобретать друзей среди сверстников – важная задача развития на данном этапе. Таким способом происходит нравственное воспитание ребенка: он приобретает опыт заботы, любви, уважения, терпимости. Из совокупности таких межличностных отношений формируется социально-психологический климат детской группы, социальный контекст развития и социализации ребенка.

Поскольку ведущей в этом возрасте традиционно считается учебная деятельность, то исследования, касающиеся данного возрастного периода, были направлены преимущественно на изучение психологических способностей, связанных с ней: познавательных способностей ребёнка, компонентов учебной деятельности, рефлексии.

Общение и отношения со сверстниками исследовались в основном в рамках учебной деятельности, как эффективные средства её организации [23]. Иные виды деятельности в соответствующей литературе рассмотрены в недостаточной степени.

Особое значение имеет изучение межличностных отношений учащихся с речевыми нарушениями, чьи процессы социализации происходят иначе. Современные изменения, происходящие в обществе, образовании, диктуют введение новых подходов к проблемам межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста, в том числе – с нарушениями речи. Одним из таких подходов могла бы стать игровая деятельность.

На необходимость формирования межличностных отношений указывают многие исследователи: Н.М. Брунчукова, В.В. Давыдов, А.К.

Дусавицкий, В.К. Дьяченко, Г.А. Карпова, А.В. Киричук, Я.Л. Коломинский, В.А. Краевский, А.В. Мудрик, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин и др. Изучению особенностей общения и межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста со сверстниками посвящены труды Л.И. Божович, Е.О. Смирновой, Д.И. Фельдштейна.

**Проблема исследования** заключается в изучении особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, теоретическом обосновании и разработке психологической программы коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

**Цель исследования.** Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями средствами игровой деятельности.

**Объект исследования.** Особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

**Предмет исследования.** Психологическая программа коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями средствами игровой деятельности.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенностями межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями являются: негативное отношение к классному коллективу, конфликтность и стремление к уединению. Разработанная нами программа позволит создать социально-психологические условия для коррекции межличностных отношений изучаемого контингента школьников.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены и решены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

3. Разработать психологическую программу коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности и определить ее эффективность.

**Методологическую и теоретическую основу исследования составили:**

– исследования общих закономерностей возрастного развития детей младшего школьного возраста (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, И.Ю. Кулагина, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин);

– психофизиологические основы формирования и развития речи, представленные в работах Л.С. Выготского, П.К. Анохина, А.Р. Лурии, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

– работы, посвященные играм учащихся младшего школьного возраста (Ф.К. Блехер, А.С. Ибрагимова, Н.М. Коньшева, М.Т. Салихова);

–исследования по игровой деятельности (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин);

–аспекты игровой деятельности в общеобразовательной школе рассматривались С.В. Арутюняном, О.С. Газманом, В.М. Григорьевым, О.А. Дьячковой, Ф.И. Фрадкиной, Г.П. Щедровицким;

**Методы исследования** были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно–методической литературы по проблеме исследования, ко вторым — изучение психолого-педагогической

документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В процессе исследования использовались следующие **психодиагностические методики**:

1. «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976) [72];

2. «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985) [70];

3. «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984) [54].

**Организация исследования.** Базой для реализации исследования явилось МАОУ СШ 149, г. Красноярск. В эксперименте участвовало 20 учащихся 2 классов и 20 учащихся 4 классов. Возраст испытуемых 8–9 и 10–11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 20 мальчика и 20 девочек.

**Этапы проведения исследования.** Исследование проводилось в 2019 — 2020 учебном году в четыре этапа:

*Первый этап* (сентябрь–ноябрь 2019) – анализ общей и специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования; формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов.

*Второй этап* (декабрь 2019 — апрель 2020) – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, разработка методики и проведение констатирующего эксперимента, его анализ.

*Третий этап* (март – апрель 2020) – обоснование и разработка программы психологической коррекции межличностного общения учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Проведение формирующего эксперимента и интерпретация полученных данных.

*Четвёртый этап* (апрель – май 2020) – проведение контрольного эксперимента и последующий анализ его результатов. Оценка эффективности психологической программы коррекции. Формулирование общих выводов и заключения.

**Теоретическая значимость исследования.** Настоящее исследование расширяет представления об особенностях межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями и способах их коррекции средствами игровой деятельности.

**Практическая значимость исследования.** Разработанная программа коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями может быть в дальнейшем использована педагогами, психологами и родителями в образовательном процессе.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 108 источников). Включает 5 приложений. Работа проиллюстрирована 4 таблицами, 3 рисунками.

# Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования

## § 1.1. Проблема межличностных отношений в психологии

Анализируя психолого-педагогическую литературу по вопросам межличностных отношений, было выявлено множество подходов к характеристике понятия «*межличностные отношения*». Очень часто в научных публикациях понятие «межличностные отношения» отождествляется с такими понятиями как «межличностное взаимодействие», «межличностное общение», «взаимоотношение», «взаимодействие» и т.д.

Впервые категория «отношения» было выдвинуто А.Ф. Лазурским (1982), в концепции личности которого основным понятием при изучении человека было «отношение личности к разного рода внешним возбудителям» [29].

В отечественной социальной психологии содержание термина "общение" принято рассматривать в понятийном словаре теории деятельности. При этом, в общении реализуются и общественные, и межличностные отношения. Кроме того, традиционно принято "...характеризовать структуру общения путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. Коммуникативная сторона общения, или коммуникация в узком смысле слова, состоит в обмене информацией между общающимися индивидами. Интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, т.е. в обмене не только знаниями, но и действиями. Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания..."[3,с.82].

Позже В.Н. Мясищев (1999) разработал свою «психологию отношений личности», утверждая, что специфической характеристикой личности

выступает система отношений человека к окружающему миру, к самому себе [42]. Автор считает, что отношения личности всегда включены во взаимоотношения в коллективе, которые формируют человека как личность, поэтому особого внимания заслуживают проблемы взаимодействий и взаимоотношений [42].

*Межличностные отношения* — это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющегося в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. Межличностные отношения — это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и других диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредствуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе [5, с. 53.].

В многочисленных работах, посвященных исследованию групп и коллективов, групповой динамике, группообразованию, коллективообразованию и т.д., показано влияние организации совместной деятельности и уровня развития группы на становление межличностных отношений на становление сплоченности, ценностно-ориентационного единства членов коллектива.

Выделяют четыре основных направления в изучении межличностных отношений в социальной психологии и смежных с ней дисциплин [1, с. 67].

Первое направление связано с изучением отношений между большими социальными группами в рамках всего общества на уровне социальной стратификации (Г.М. Андреева, Е.В. Андриенко, Ц.П. Короленко и др.).

Второе — определяется изучением межгрупповых отношений в условиях, когда одна группа выступает в качестве лидера, а другая (или другие) следуют за ней (И.С. Кон, А.Н. Леонтьев, А.В. Мудрик, К. Левин).

Третье направление связано с исследованием отношений между малыми группами (Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский, Д. Майерс, А. Маслоу).

Четвертое — изучает влияние межгрупповых отношений на внутригрупповые процессы (Э. Бернс, Т. Шибутани, Мак-Дугал, Д. Шульц и др.).

Разделить эти направления сложно, поскольку все они взаимосвязаны и взаимообусловлены [2, с. 89].

Большинство исследователей, таких как: Г.М. Андреева (2009), Б.Г. Ананьев (1992), А.В. Петровский (1995) и др., выделяют следующие межличностные отношения: кооперация, конкуренция (соревнование, соперничество), межгрупповой конфликт и отношения независимости. Конкуренция и конфликт связаны с тенденцией дифференциации, а кооперация (сотрудничество, компромисс) — с тенденцией интеграции. Собственно конкуренция и конфликт являются здесь очень близкими стратегиями взаимодействия, точно так же, как сотрудничество и компромисс. Что касается отношений независимости, то они часто вообще не рассматриваются как тип отношений. Однако независимые отношения — это тоже отношения, которые вполне могут характеризовать позицию группы. В отношениях независимости находятся группы, не имеющие социальных связей между собой, в то время как наличие таковых делает группы взаимозависимыми в том или ином аспекте деятельности и отношений [1, с. 234].

Любая группа делится обычно на микрогруппы, отношения между которыми не являются стабильными. Одним из важнейших факторов влияния на межгрупповые отношения, по мнению Б.Ф. Ломова (1986), выступает характер совместной деятельности. Если такая деятельность носит экстремальный характер и осуществляется в стрессовых условиях, то может быть динамика межгрупповых отношений, описанная в работах В. Хановеса

(1991), участника знаменитой международной экспедиции под руководством Т. Хейердала.

Философско-методологическое обоснование психологического анализа межличностных отношений было дано С.Л. Рубинштейном (1935). Разрабатывая основы общепсихологической теории деятельности в начале 1920-х гг., он указывал, что деятельность как философская категория – это исходно не деятельность одного субъекта, а всегда деятельность субъектов, т.е. совместная деятельность, обуславливающая межличностные отношения.

Совместную деятельность от индивидуальной, в первую очередь, отличает наличие между участниками деятельности взаимодействия, которое преобразует, изменяет их индивидуальную деятельность и направлено на достижение общего результата. Такое взаимодействие наблюдается в случаях, когда действия одного человека или группы лиц обуславливают определенные действия других людей, а действия последних способны повлиять на действия первых и т. д.

В психологии такую группу определяют как коллективный субъект деятельности [4, с. 51]. В зарубежной теории социальной психологии (Мак-Дугал, К. Леви) трудовые коллективы, их части, подразделения носят название групп. Любое предприятие, организация состоит из нескольких групп. Группа — это два или более лица, которые взаимодействуют друг с другом таким образом, что каждое лицо оказывает влияние на других и одновременно находится под влиянием других лиц. Группы бывают двух видов — формальные и неформальные. Формальные группы или организации (коллективы) создает руководство, когда производит разделение труда по горизонтали (подразделения) и по вертикали (уровни управления), для организации производственного или торгового процесса. Их первейшей функцией является выполнение конкретных задач и достижение определенных целей.

Эффективность деятельности формальных групп, по Г.М. Андреевой (1997), зависит от размера и состава формальных групп, групповых норм, сплоченности людей, степени конфликтности, статуса и функциональных ролей членов групп [3, с. 67].

Проблема межличностных отношений широко изучается как отечественными, так и зарубежными авторами. Большинство современных исследователей (Г.М. Андреева, Б.Г. Ананьев, А.В. Петровский и др.) выделяют следующие межличностные отношения: кооперация, конкуренция (соревнование, соперничество), межгрупповой конфликт и отношения независимости. Структура общения характеризуется путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Межличностные отношения существенно отличаются от общественных отношений тем, что в их основе лежит эмоциональное начало, они строятся на основе чувств, эмоций, возникающих у людей по отношению друг к другу [16].

С одной стороны, межличностные отношения представляют собой субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения. С другой стороны – это система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и иных диспозиций, которые люди используют для осуществления взаимного восприятия и взаимной оценки [6].

В трудах Е.В. Андриенко (2000) межличностные отношения выступают уникальной социальной системой, в центре которой находится сам человек со своими потребностями и мотивами, доминирующими индивидуальными особенностями, социальными качествами [4]. Еще одно определение межличностным отношениям дает Е.О. Смирнова (2012). По мнению ученого, межличностные отношения обуславливают положение человека в коллективе, его

эмоциональное благополучие или неблагополучие в данной группе [52].

В психолого-педагогической литературе выделяют конструктивные и деструктивные межличностные отношения. К конструктивным отношениям относятся такие отношения, которые направлены на развитие отношений, осуществление совместной деятельности, основанные на взаимопонимании, взаимовосприятии, взаимопомощи. Деструктивные межличностные отношения — направлены на удовлетворение личных амбиций, самоутверждение человека за счет других людей. Такие контакты затрудняют или разрушают отношения и пагубно сказываются на человеке. Примерами деструктивных отношений могут быть манипулятивное общение, агрессивное взаимодействие, авторитарный стиль общения [18].

Большинство исследователей сходятся во мнении, что основой межличностных отношений является общение как существенная общественная потребность человека. Ученые рассматривают общение как общепсихологическую категорию, которая охватывает все виды и формы взаимодействия и отношений между людьми. В своей концепции М.И. Лисина (1986) делает акцент на взаимную связь общения и отношений, т.е. неотъемлемой стороной общения и его продуктом выступают взаимоотношения [32].

Но существует и противоположное мнение психологов и педагогов о взаимосвязи общения и межличностных отношений. Так, В.Н. Мясищев (1999) считает, что «общение и отношения имеют различную природу и могут быть дифференцированы по своим функциональным характеристикам» [42]. Процесс общения является основным способом объединения людей, неотъемлемым элементом их личностного развития. К. Маркс (1955) отмечал: «Общение – одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которым люди как физически, так и духовно творят друг друга...» [36]. В своем диссертационном исследовании Н.А. Шкуричева (2006) рассматривает

общение как самостоятельный специфический вид деятельности в межличностных отношениях младшего школьника [65].

В составе межличностных отношений выделяют три элемента [43]:

- когнитивный (гностический, информационный);
- аффективный (эмоциональный);
- поведенческий (практический, регулятивный).

Когнитивный элемент включает осознание того, что нравится или не нравится в межличностных отношениях, как и на чем строятся межличностные направления.

Аффективный элемент выражается в совокупности чувств и эмоций (положительных и отрицательных), возникающих в процессе взаимоотношений людей. Эмоциональному элементу отводится ведущая роль в межличностных отношениях.

Поведенческий компонент межличностных отношений проявляется в конкретных действиях по отношению людей друг к другу. Если один из партнеров испытывает симпатии к другому, поведение будет доброжелательным и дружелюбным, а сотрудничество продуктивным, и наоборот, неприятие партнеров затруднит интерактивную сторону общения [40].

Построение межличностных отношений может происходить по «вертикали» (между руководителем и подчиненным и наоборот) и «горизонтали» (между лицами, занимающими одинаковый статус). Процесс межличностных отношений динамичен. Межличностные отношения зарождаются, закрепляются, достигают определенной зрелости, после чего могут ослабляться [40].

Деятельностная основа опосредования характера межличностных отношений раскрывается в концепции Н.Н. Обозова (1979). По мнению автора, межличностные отношения «опосредованы содержанием совместной

групповой деятельности» [47]. На особенности становления личности оказывает влияние развитие группы в целом.

В своих трудах С.Г. Якобсон (1966) выделяет два типа взаимоотношений: отношения, которые формируются в самом процессе деятельности, и отношения, направленные на организацию последующей совместной деятельности. При решении задач, стоящих перед участниками совместной деятельности, от отдельных детей требуются изменения их поведения с целью приведения его в соответствие с общими конечными задачами деятельности. На первое место выходит необходимость развития у младших школьников умений подчинять свои желания целям и задачам совместной деятельности [70].

Типологический подход к изучению межличностных отношений обнаруживается в научных работах В.В. Абраменковой, Т.А. Репиной, Н.И. Шевандрина [1, 49, 64].

Межличностные отношения, сформированные в результате эмоциональных связей, называются эмоциональными, эмоционально-оценочными. Межличностные отношения, опирающиеся на определенные установки, оценки, убеждения, являются личностно-смысловыми [65].

Межличностные отношения возникают не сразу. Процесс их развития включает несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Этот процесс может проходить как в прямом, так и обратном направлении, т.е. процесс ослабления межличностных отношений имеет такую же динамику (переход от дружеских к товарищеским, затем к приятельским отношениям и полное их прекращение) [23].

Процесс знакомства – это первый этап, «зарождение» межличностных отношений, который осуществляется согласно социокультурных и профессиональных норм общества, к которому принадлежат будущие партнеры взаимодействия [23].

Приятельские отношения определяют условия, готовность к продолжению межличностных отношений. Сформированная позитивная установка партнеров является благоприятной предпосылкой к их дальнейшему общению.

Следующий этап – товарищеские отношения — дают возможность укрепить межличностный контакт, и заключаются в сближении взглядов, интересов и оказании поддержки друг другу [23].

Обзор научной литературы показал, что на динамику межличностных отношений влияют условия, в которых они формируются. Так городские условия, в отличие от сельской местности, характеризуются высоким темпом жизни, высоким уровнем общественного контроля. Вследствие этого, наблюдается увеличение количества межличностных контактов, их кратковременность и проявление функционально-ролевого общения. Также межличностные отношения в условиях города предъявляют более высокие психологические требования к партнеру [65].

В научной литературе выделяется ряд проблем, связанных с формированием межличностных отношений. Это проблема совместимости деловых и межличностных отношений, наличие социальной дистанции в них, доверительность и открытость в разных типах интерперсональных отношений, а также особенности межперсональных связей в различных видах профессиональной деятельности в условиях современного общества [48].

Межличностные отношения строятся на симпатиях, антипатиях, привлекательности и предпочтительности, а именно на критериях выбора.

Рассмотрим такое понятие как межличностная привлекательность. Как сложное психологическое свойство личности, межличностная привлекательность представляет собой способность вызывать чувство симпатии, располагать к себе людей. Привлекательность зависит от физического и социального облика человека, умения располагать к себе

людей, способности к эмпатии и т.д. [47]. Исследованием межличностной привлекательности в дружеских парах занимался Н.Н. Обозов (1979). По мнению ученого, данный феномен способствует развитию интерперсональных связей, вызывая у партнера когнитивный, эмоциональный и поведенческий отклик [47].

Исходя из таких критериев, как глубина отношения, избирательность в выборе партнеров, функции отношений, Н.Н. Обозов (1979) предлагает следующую классификацию межличностных взаимоотношений [4]: отношения знакомства, приятельские, товарищеские, дружеские, любовные, супружеские, родственные и деструктивные отношения.

Не все описанные аспекты межличностных отношений находят свое отражение в разных возрастных периодах, однако позволяют системно подойти к изучению данной проблемы. О специфике межличностных отношений непосредственно в младшем школьном возрасте пойдет речь в следующем параграфе данного исследования.

## **§ 1.2. Развитие межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста**

Проблема межличностных отношений школьников, их общения между собой вызывает интерес у многих ученых. Актуальность этой темы не снижается уже многие годы, не смотря на то, что одно поколение детей сменяет другое, одни интересы, ценности приходят на смену другим, а также меняются взаимоотношения между детьми.

В рамках данного исследования, за основу взято определение *межличностных отношений* в детском возрасте, предложенное В.В. Абраменковой (2008), в котором межличностные отношения выступают как «субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые их

межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности»[1]. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста представляют собой совокупность определенных установок и ожиданий у ребенка, в основе которых лежат цели, содержание и организация его совместной деятельности, как со сверстниками, так и с педагогами. Таким образом, формирование и развитие межличностных отношений выступает одним из компонентов организации образовательного процесса [23].

В психолого-педагогической литературе большое количество исследований межличностных отношений школьников посвящено эмоциональному развитию, настрою в коллективе (А.А. Бодалев, А.И. Донцов, А.Н. Лутошкин, И.Г. Тиханова и др.). Ученые отмечают, что степенью удовлетворенности ребенка в совместной деятельности, в коллективе являются его эмоциональные предпочтения, что выступает одним из показателей межличностных отношений в начальной школе [10, 21, 34, 58].

Младший школьный возраст – это особый период жизни ребенка. К младшим школьникам относятся дети 7 – 10 лет, обучающиеся в 1 — 4 классах современной школы.

Исследования особенностей данного возраста представлены в работах отечественных психологов и педагогов: Л.С. Выготского (1991), В.В. Давыдова (1992), А.К. Дусавицкого (1998), Л.В. Занкова (1980), А.К. Марковой (1990), Ю.А. Полуянова (1979), В.В. Репина (1988), В.В. Рубцова (1989), Г.А. Цукерман (1980), Д.Б. Эльконина (1974), и др.

По мнению Д.Б. Эльконина (1974), с началом обучения в школе происходят изменения отношений ребенка к окружающей действительности [68]. Л.С. Выготский (1991) выделяет особенностью младшего школьного возраста смену ведущей деятельности ребенка. Именно начало учебной деятельности, которая пришла на смену игровой деятельности, оказывает влияние на начало перестройки психических

процессов и функций в организме ребенка [15]. Одним из психологических новообразований младшего школьного возраста является рефлексия, которая оказывает ребенку хорошую услугу при решении проблемных ситуаций в отношениях с педагогом и сверстниками. Помощь рефлексии заключается в сопоставлении своих ценностей, мнений с мнениями и ценностями других людей. Рефлексия помогает школьнику понять и оценить, а правильно ли он сделал и почему. Таким образом, младший школьник получает возможность посмотреть на себя со стороны, как бы глазами другого человека, и оценивать свою деятельность и поведение [19].

Вторым новообразованием младших школьников В.В. Давыдов (1992) считает произвольность. Современная социальная ситуация требует от ребенка организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий. Произвольность формируется в результате того, что ребенок ежедневно делает то, что требует его позиция ученика: слушает объяснения, решает задачи и т.д. [19]. В современных исследованиях отмечается, что к 6-7 годам у детей повышается интерес к сверстникам, к общению с ними, развивается потребность в признании с их стороны. Именно в этот период закладываются базовые основания личности «Я — другой», которые становятся определяющими в поведении человека на протяжении всей жизни [45].

В этом возрасте начинают формироваться устойчивые представления о себе, становления «Я-концепции», отражающей отношение к себе и окружающим. Также большое внимание в научной литературе уделяется формированию образа «Я» ребенка, образа себя в коллективе, образа всего класса и других детей в коллективе, факторам эмоционального принятия одного ребенка другим. Несогласованность образа «Я» с оценками других детей или взрослых может отрицательно сказаться на отношении к самому себе и окружающим. Ученые считают, что именно начало школьной жизни,

изменения, происходящие во взаимоотношениях со сверстниками, создают условия для появления нового отношения ребенка к самому себе, рефлексии собственных возможностей. Именно эта особенность образа «Я» младшего школьника является предпосылкой формирования межличностных отношений со сверстниками [45].

В своих исследованиях Н.А. Шкуричева (2006) предполагает, что включение межличностных отношений в учебный процесс способствует развитию личности ребенка, его отношению с окружающими уже с первых дней начала обучения [65].

Хочется отметить, что характер межличностных отношений младших школьников существенно меняется в течение всего периода обучения в начальной школе. Изменения наблюдаются в содержании, потребностях, мотивах и средствах общения, которые могут проходить плавно и постепенно, а возможны резкие их проявления и качественные сдвиги. Первым переломным моментом является резкое возрастание значимости других детей в жизни ребенка. Второй перелом проходит уже более сглажено и заключается в появлении привязанностей, дружбы, становлении более устойчивых и эмоционально выраженных отношений между детьми [11].

В своих трудах Л.И. Божович (1968) указывает на изменяющийся характер взаимоотношений между детьми. По мнению автора, на завязывание товарищеских взаимоотношений оказывают влияние такие внешние обстоятельства, как территориальная близость контактов, то есть дети дружат, сидя за одной партой, живя на одной улице. Формирование более тесных отношений между детьми происходит в процессе совместной деятельности – учебной, творческой, игровой и др. [11]. Но по окончании совместной работы, игры, отношения, которые были завязаны на их основе, прекращаются. С возникновением определенных требований к личным качествам товарища,

постепенно товарищеские отношения становятся более крепкими, эмоционально окрашенными. Первоначально на оценку личностных качеств сверстника оказывает влияние оценка взрослого (педагога), которая отражает успешность младшего школьника в учебной деятельности. Постепенно с развитием личности школьника происходят и изменения личностного отношения к товарищам. Теперь основой оценки своего сверстника становится само отношение школьника к своему товарищу. К концу младшего школьного возраста отношения становятся более близкими и дружескими. Платформой для построения дружеских отношений является наличие общих интересов и увлечений, эмоциональных переживаний, мыслей и духовных ценностей [11].

Одной из особенностей формирования межличностных отношений у младших школьников является становление ценностных ориентаций, которые взаимосвязаны с познавательными и волевыми сторонами деятельности ребенка. Для детей младшего школьного возраста наибольшее значение имеют те ценности, которые направлены на него самого, на его успех и благополучие. Также младшим школьникам свойственны новые отношения с педагогами и одноклассниками, включение в новый коллектив, в новый вид деятельности. Все это способствует расширению круга обязанностей, формированию характера, воли, формированию межличностных отношений [11].

В настоящее время одним из факторов, учитываемых младшими школьниками при построении межличностных отношений, выступает национальная принадлежность. Еще недавно этот фактор не играл такой важной роли при выборе партнера общения, дети не задумывались, с детьми какой национальности они хотели бы учиться, играть, дружить. Исследования Д.И. Фельдштейна (1997) показали, что в последние годы ситуация изменилась: около 70% детей младшего школьного возраста при

выборе товарища на первое место по значимости ставят его национальность [62]. Скорее всего, это связано с толерантным отношением к людям другой национальности в семьях школьников. Ведь для детей очень важно мнение и отношение взрослых к их товарищам.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что формирование межличностных отношений младших школьников представляет собой процесс становления у ребенка определенных установок, ориентаций, ожиданий и др., которые определяются содержанием, целями, ценностями и организацией их совместной деятельности; это процесс постоянный и непрерывный.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что методологической предпосылкой формирования межличностных отношений детей младшего школьного возраста являются следующие положения: межличностные отношения младших школьников строятся в процессе их совместной деятельности; ранее сформированные внутренние отношения к другим детям определяют характер взаимодействия с ними; процессы, происходящие в детском коллективе, влияют на особенности межличностных отношений; мотивационный компонент межличностного взаимодействия играет важную роль при формировании межличностных отношений.

Типологический подход к изучению межличностных отношений обнаруживается в научных работах В.В. Абраменковой, Т.А. Репиной, Н.И. Шевандрина [1, 49, 64].

Межличностные отношения, возникающие в совместной деятельности школьников для решения конкретной задачи, называются деловыми или функционально-ролевыми.

Межличностные отношения, сформированные в результате эмоциональных связей, называются эмоциональными, эмоционально-

оценочными. Обычно такие отношения у младшего школьника проявляются в процессе установления связи с ребенком, наиболее ему симпатичным [65].

Межличностные отношения, опирающиеся на определенные установки, оценки, убеждения, являются личностно-смысловыми [65].

Межличностные отношения младших школьников возникают не сразу. Процесс их развития включает несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Этот процесс может проходить как в прямом, так и обратном направлении, т.е. процесс ослабления межличностных отношений имеет такую же динамику (переход от дружеских к товарищеским, затем к приятельским отношениям и полное их прекращение) [23].

Процесс знакомства – это первый этап, «зарождение» межличностных отношений, который осуществляется согласно социокультурных и профессиональных норм общества, к которому принадлежат будущие партнеры взаимодействия [23].

Приятельские отношения определяют условия, готовность к продолжению межличностных отношений. Сформированная позитивная установка партнеров является благоприятной предпосылкой к их дальнейшему общению.

Следующий этап – товарищеские отношения — дают возможность укрепить межличностный контакт, и заключаются в сближении взглядов, интересов и оказании поддержки друг другу [23].

Обзор научной литературы показал, что на динамику межличностных отношений влияют условия, в которых они формируются. Так городские условия, в отличие от сельской местности, характеризуются высоким темпом жизни, высоким уровнем общественного контроля. Вследствие этого, наблюдается увеличение количества межличностных контактов, их кратковременность и проявление функционально-ролевого общения. Также

межличностные отношения в условиях города предъявляют более высокие психологические требования к партнеру. Для формирования межличностных отношений младших школьников большое значение имеет территориальная близость. Чем ближе друг к другу живут дети, тем чаще и крепче их взаимоотношения. В случае переезда или перехода одного из детей в другую школу, контакты у них, как правило, прекращаются [65].

Кроме этого, анализ научной литературы показал наличие проблемы неготовности большинства младших школьников к сотрудничеству со сверстниками, что осложняет формирование их межличностных отношений в новой парадигме деятельности. В своем исследовании, Н.А. Шкуричева (2006) одной из наиболее значимых проблем межличностных отношений младших школьников выделяет прозвища и клички младших школьников, которые дают сами же дети друг другу. Автором представлен социально-педагогический анализ кличек во взаимосвязи со складывающимися межличностными отношениями у младших школьников, а также даны важные сведения о детской субкультуре, которые помогут учителям выстраивать позитивные отношения с обучающимися [65].

В работе Д.И. Фельдштейна (1997) подчеркивается, что в современном социокультурном пространстве отношения между детьми изменились, «отмечается примитивизация сознания детства, рост цинизма, грубости, жестокости и агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания – неуверенность, одиночество, страх, и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность» [61, с. 14]. Причинами такого состояния, по мнению ученого, являются отстраненность взрослых и несформированность навыков межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста.

В течение всего обучения в начальной школе межличностные отношения школьников претерпевают существенные изменения.

Складывающиеся в процессе совместной деятельности, они становятся более стойкими, эмоционально крепкими. Такие изменения связаны с развитием у детей коммуникативных навыков и умений, а также возникновением определенных требований к личным качествам сверстников. Значение сверстника в жизни младшего школьника приобретает новое значение, оказывая влияние на развитие коммуникативных навыков, способствует становлению личности ребенка [28].

Одной из основных проблем формирования межличностных отношений, по мнению современных педагогов и психологов, является несформированность у детей младшего школьного возраста коммуникативных навыков и умений межличностного взаимодействия прежде всего со сверстниками.

Таким образом, в начальных классах складывается система межличностных отношений, которая реализуется в совместной деятельности и регулируется педагогом. Также система личных отношений в этот период может развиваться спонтанно и стихийно, не всегда в правильном направлении, что представляет собой психолого-педагогическую проблему начальной школы. В целом система межличностных отношений, в которые включен младший школьник, существенно влияет на личностное развитие ребенка и является показателем школьного благополучия каждого ученика, в связи с чем остро стоит вопрос о способах коррекции межличностных отношений, особенно для детей с нарушениями речи.

### **§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы развития межличностных отношений средствами игровой деятельности детей с речевыми нарушениями**

Для ребенка, который имеет нарушения речи, общение представляет собой непростой процесс. У младших школьников с речевыми нарушениями недостаточно сформированы языковые средства, отмечается задержка формирования коммуникативной и обобщающей функции речи, проблемы в формировании коммуникативной сферы. Среди причин, влияющих на общение младших школьников с речевой патологией: речевой негативизм, низкая потребность к общению, неадекватность речевых и поведенческих реакций, неумение правильно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации и др. [3].

Трудности межличностных отношений могут возникнуть у любого ребенка, но особо остро эта проблема стоит для детей именно с речевыми нарушениями.

Дети с нарушениями речи являются разнородной группой не только по степени выраженности речевого дефекта, но и по механизму его возникновения, уровню общего и речевого развития, а также наличию или отсутствию сопутствующих нарушений [4].

В психолого-педагогической классификации рассматриваются группы детей, у которых обнаруживаются общие проявления речевого дефекта при различных по механизму формах патологий развития.

Речевые нарушения касаются различных компонентов речи, таких как звукопроизношение, лексико-грамматический строй и фонематический слух. Данное нарушение получило название общее недоразвитие речи (ОНР).

В педагогике выделяется III уровня недоразвития речи:

I уровень — прослеживается абсолютное отсутствие или ограничение

вербальных средств общения. Словарный запас состоит из звуковых или звукоподражательных комплексов, лепетных слов. Речь детей неразборчива и сопровождается активной мимикой и жестами [4];

II уровень — у детей нарушена слоговая структура, помимо лепетных слов наблюдаются некоторые искаженные общеупотребительные слова, возможно различие некоторых грамматических форм, использование местоимений, простых предлогов, союзов. Но при этом произносительные возможности таких детей разительно отстают от нормально развивающихся сверстников;

III уровень — у детей имеется развернутая фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Такие дети контактируют с окружающими, но свободное речевое общение затруднено. Отмечаются недостатки звукопроизношения.

ОНР может отслеживаться при разных сложных формах речевой патологии, которые выделены в клинико-педагогической классификации речевых расстройств. Более характерные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии, афазии, заикании и ринолалии [4].

У всех детей с данными нарушениями отмечаются типичные проявления, которые свидетельствуют о системном нарушении речи. Один из ведущих признаков — позднее развитие речи. Характерна малая речевая активность, речь таких детей аграмматична, плохо понятна окружающим. Нарушения в формировании речевой деятельности детей отрицательно сказываются на всех психических процессах.

Особенности речевого развития влияют на формирование сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Внимание неустойчиво, вербальная память снижена, кратковременна, мышление специфично, познавательная деятельность дефицитарна. В отличие от речевого развития, психическое чаще протекает более благоприятно. Такие дети могут быть

критичны к своим речевым нарушениям.

При имеющейся мозаичности речевых и неречевых дефектов, у детей с нарушениями речи могут наблюдаться трудности в межличностных отношениях. Общение для детей с речевыми нарушениями представляет собой трудный процесс. Детям с нарушениями речи трудно вступать в контакт со сверстниками из-за чего коммуникативная деятельность оказывается ограничена. Нарушение речевых и коммуникативных умений взаимообусловлены и препятствуют полноценному общению. Трудности в процессе общения могут привести к трудностям в развитии познавательной и речемыслительной деятельности, а также к появлению психологических особенностей, таких как нерешительность, замкнутость. Дети ограничены и не заинтересованы в контактах, медленно включаются в ситуацию общения, не могут поддерживать беседу и ориентироваться в ситуациях общения, что приводит к снижению психологической активности.

Существует взаимосвязь между общением и фиксированностью на своем дефекте. В.И. Селиверстов (2011) выделил три степени фиксированности детей на дефекте речи:

1. Первая степень — нулевая. В данной ситуации дети не замечают недостатков речи или не испытывают к ней критичности. Такие дети активно контактируют с окружающими, не испытывая стеснения;

2. При умеренной степени фиксированности, дети испытывают неприятные переживания в связи с речевым нарушением, пытаются их скрывать и компенсируют с помощью различных уловок;

3. Выраженная степень проявляется в постоянной фиксации ребенка на речевом дефекте, дети сильно переживают, стараются избегать контактов с окружающими людьми. Для таких детей характерны нездоровая мнительность, навязчивые мысли, страх перед речью и уход в болезнь. [1, с. 120]

Рассмотрим систему межличностных отношений внутри коллектива детей с нарушениями речи.

В группе детей с речевыми нарушениями действуют такие же закономерности, что и в группах детей с нормой речевого развития. Это проявляется в достаточно высоком уровне благоприятности взаимоотношений. Число непринятых и изолированных детей значительно ниже числа предпочитаемых и принятых детей. Чаще всего в число непринятых и изолированных детей попадают дети, которые недостаточно владеют коммуникативными средствами и неуспешны во всех видах деятельности.

Степень тяжести дефекта может значительно влиять на положение ребенка с речевым нарушением в обществе сверстников. Дети, которые имеют сравнительно высокий уровень развития речи, в системе межличностных отношений занимают высокое положение, дети же с более тяжелым нарушениями, не смотря на хорошее поведение и наличие положительных качеств личности, занимают неблагоприятное положение в иерархии межличностных отношений.

Несмотря на характерные для детей с дефектами речи низкий уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими, круг общения и количество значимых для ребенка контактов остается сохранным. При выборе коммуникационного партнера среди сверстников дети с нарушениями речи отдают предпочтение внешне привлекательным и физически сильным детям, при этом затрудняясь объяснить мотив выбора и чаще всего ориентируются не на собственное отношение, а на мнение взрослого. [3, с. 35]

Таким образом, можно сделать вывод, что во многом уровень сформированности общения ребенка с речевым нарушением определяется уровнем развития его речи. Препятствием в развитии межличностных отношениях может являться как сам дефект, так и отношение ребенка к своему

недостатку. Но степень фиксированности на речевом дефекте не всегда коррелирует со степенью тяжести нарушения речи.

Комплексное нарушение речевого и когнитивного развития у детей с речевыми нарушениями становится преградой в развитии межличностных отношений и может привести к изоляции в группе.

Доказано, что нарушения речи негативно отражаются на характере взаимоотношений детей и на формирование его самооценки и самосознания. В результате своих исследований особенностей детей с речевыми нарушениями О.А. Слинко (1977) был сделан вывод, что главной причиной неблагоприятных межличностных отношений детей может быть несформированность средств общения. Детей младшего школьного возраста с нарушениями речи необходимо обучать не только средствам общения, но и его формам, а также пониманию сущности и истинного содержания межличностных отношений. Для реализации этого эффективным методом может служить игровая деятельность.

Необходимо понимать, что игра не возникает сама по себе, она формируется в ходе процесса воспитания. Являясь по своей сути стимулом к развитию ребенка, она создается под воздействием взрослого. Суть игры – не достижение результата, а процесс переживаний, который завязан на игровых действиях. Несмотря на то, что проигрываемые ребенком ситуации, воображаемые, искусственно созданные, чувства и эмоции, испытываемые им в процессе полностью реальны. Другими словами, игра – это, в первую очередь, способ познания действительности. При рассмотрении динамики развития ребенка, можно наблюдать высокую эффективность игры для формирования психических процессов, по сравнению с иными формами и видами деятельности. Эта эффективность является причиной того, что игра является ведущим видом деятельности в дошкольный период, и продолжается в дальнейшем в начальной школе. А.Н. Леонтьев (1983) писал, что «в ходе

игры проявляется сильный познавательный мотив, который в свою очередь является базисом для появления стимула к процессу учения» [3]. Согласно работам Л.С. Выготского (1991), игра не умирает, а проникает в отношении действительности. Она имеет свое внутреннее продолжение в школьном обучении и труде» [11].

У игры, как у любого процесса (в отрыве от педагогики), существует большое количество разнообразных видов и форм, каждая из которых несет свой функционал. Говоря о развитии ребенка, мы подразумеваем в первую очередь обучающие, дидактические игры. Необходимо строго различать «самодеятельные» и дидактические игры, которые имеют следующие структурные составляющие:

- дидактическая задача;
- игровая задача;
- игровые действия;
- правила игры;
- результат.

*Дидактическая задача* определена учителем как цель его педагогического воздействия.

*Игровая задача* определяет возможные действия внутри игры. Она также определяется учителем и является отражением его деятельности для обучающихся в форме игрового замысла.

*Игровые действия или основы игры* имеют прямую взаимосвязь с игровой задачей и продолжают ее. Чем большее разнообразие они имеют, тем шире становятся возможности игры для познавательных результатов и успешности решения игровых задач.

*Правила игры* определяют отношения между участниками и их нормы поведения. Это позволяет регулировать процесс решения дидактической задачи и управлять педагогическим процессом заложенным в игре.

*Подведение итогов или результат* позволяет провести анализ деятельности каждого ребенка, проследить частную и групповую динамику, наметить дефициты и профициты выбранной образовательной траектории.

Стоит отметить, что все структурные элементы дидактической игры строго взаимосвязаны между собой, а значит, что отсутствие любого из них негативным образом влияет на игру. Ценность дидактической игры определяется не реакцией учеников, эффективностью решения конкретной учебной задачи.

Целесообразность использования дидактических игр как средства обучения младших школьников имеющих речевые нарушения, определяется целым рядом причин:

- игровая деятельность является ведущей в дошкольный период и сохраняет свою актуальность в младшем школьном возрасте, в связи с чем ее можно использовать как базис для организации образовательного процесса на этом этапе;

- младшие школьники с нарушениями речи имеют ряд психофизиологических особенностей, в условиях которых стандартный образовательный процесс, построенный на высоких требованиях к усидчивости и произвольного внимания, малоэффективен и мало способствует развитию психических процессов таких детей;

- у детей с слабой степенью сформированности познавательной мотивации, мотив и содержание учебной деятельности находятся в рассогласовании, что порождает трудности в адаптации к учебному процессу. Дидактическая игра позволяет эти трудности ликвидировать или минимизировать.

Образовательный процесс в школе требуют от учеников высокого уровня межличностной коммуникации, не столь как условия освоения дидактических единиц, сколько для формирования у младших школьников с

речевыми нарушениями правильной социальной установки. Для реализации этих процессов необходимы приемы, направленные на коррекцию недостатков в совокупности с деятельностью, нацеленной на повышение интереса к учению. Именно поэтому дидактическим играм как средству развития навыков у детей с нарушениями речи должно придаваться высокое значение. Однако, для успешного и целесообразного применения дидактических игр, учитель должен владеть как технологиями их проведения, так и знаниями о специфике обучаемых им детей.

Игра способствует развитию у младших школьников с речевыми нарушениями аспектов личности ребенка, таких как: память, мышление, инициатива, внимательность, самостоятельность. Все это происходит одновременно с решением конкретной дидактической задачи, поставленной учителем в рамках системного подхода к обучению и воспитанию.

Выделим основные функции дидактических игр в процессе обучения:

- устранение напряжения, обусловленного процессом социализации в школе;
- формирование мотивации к обучению;
- развитие навыков самооценки и самоконтроля;
- развитие навыков коммуникации, формирование взаимоотношений;

При внедрении дидактической игры в образовательный процесс формирования и коррекции навыков межличностного общения у младших школьников с речевыми нарушениями, педагог решает одновременно педагогическую и игровую задачи – в этом заключается ключевое отличие использования игр в учебном процессе. Вместо прямой постановки дидактической задачи учитель трансформирует ее (как и ее решение) в игровую плоскость, что позволяет ученику «присвоить» ее, решение теперь становится ценным для обучающегося. Однако дидактическая цель игры все

равно должна быть реализована в процессе, а результат игры должен служить решением такой задачи.

Выделим положительные аспекты применения дидактической игры в образовательном процессе:

- устраняет однообразие учебного процесса в начальной школе;
- предоставляет возможность младшим школьникам с речевыми нарушениями постепенного усвоения знаний, умения и навыков;
- формирует навыки самоконтроля, приучает к порядку;
- способствует формированию и сплочению детского коллектива;
- возбуждает интерес и стимулирует к познавательной деятельности на уроке;
- снижает уровень тревожности;
- развивает психологические функции ребенка.

Основная функция дидактических игр определена их названием: это игры, которые нацелены на обучение и воспитание. Они внедряются в учебный процесс с целью обучения и воспитания детей, но учащиеся не акцентируют внимание на воспитательно-образовательном значении игры, а погружены в решение задач с соблюдением условий и правил дидактической игры. Результативность применения дидактических игр зависит от системности и целенаправленности их включения в образовательный процесс, при этом игра применяется в совокупности с основным дидактическим содержанием и имеет строгий вектор и ориентированность на результат. Несмотря на то, что игра по своей сути имеет неопределенность в своей результативности, педагог, применяющий данный механизм обучения, должен следить за ее развитием, направляя вектор в сторону желаемого и прогнозируемого образовательного результата. Это возможно при должной организации процесса: формулировка цели игры, правильно подобранное

количество участников (в случае групповой игры), отбора сопроводительного материала, планируемые временные рамки и обозначение результатов [10].

Организация и проведение дидактической игры – это процесс, отличающийся от подготовки урока в иной модели обучения, так как отличаются условия, в которых находится как педагог, так и ученик. Для его успешной реализации стоит придерживаться следующих принципов:

- эмоциональная окраска игры, что способствует инициации интереса у младших школьников с речевыми нарушениями, пробуждает у них желание к участию в игре. Однако, необходимо рассматривать эмоциональную окраску игры лишь как механизм для коррекции межличностных отношений, а не саму цель.

- внедрение педагога в ход игры для контроля процесса корректировки;
- сохранение доброжелательной и позитивной атмосферы.

При соответствии указным принципам, дидактическая игра способна стать эффективным механизмом, приносящим положительный результат при работе с такими детьми. Содержание, вкладываемое в игру, должно соответствовать дидактическим целям, а педагог строго понимать какие конкретные аспекты межличностного общения развиваются у учеников в ходе игры и какие коррекционно-развивающие процессы она реализует. Основная задача педагога заключается не в том, чтобы создать игру или донести ее правила, а направить школьников на воспитательный результат, через продуктивный, но интересный процесс [27].

Отдельным аспектом разработки игры является отбор используемых в ней дидактических материалов, в зависимости от цели и содержания. Кроме того, стоит обратить внимание на временные рамки и предусмотреть различные варианты развития игры. Естественно, необходимо предусмотреть процесс подведения итогов игры. Это целесообразно не только с дидактической точки зрения, но и позволит судить об эффективности

конкретной игры в условиях ее применения для младших школьников с речевыми нарушениями, имеющих свои индивидуальные особенности.

При подведении результатов уже проверенной игры необходимо предоставлять ученикам возможность для самоанализа своей деятельности. Однако в случае с младшими школьниками с речевыми нарушениями, навык самоанализа развит зачастую недостаточно. В связи с этим учитель должен формировать этот навык сначала проводя анализ игры вслух. В случае, если в групповой игре один или несколько учеников в силу психофизиологических особенностей не успевают за одноклассниками, стоит своевременно применять индивидуальный подход.

Применение дидактических игр может быть целесообразно на любом этапе урока: в зависимости от целей будут меняться задачи и список игровых действий и правил. Необходимо помнить, что при использовании дидактических игр в учебном процессе младших школьников с речевыми нарушениями следует учитывать индивидуальные и возрастные особенности учащихся и отвечать содержанию образовательному процессу. Многообразие форм дидактических игр практически безгранично, но требует обстоятельного и комплексного подхода.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать закономерный вывод, что дидактические игры:

- предоставляют возможность младшим школьникам с речевыми нарушениями в продуктивной форме оттачивать навыки межличностного общения;
- развивают психологическую пластичность;
- позволяют корректировать межличностные отношения младших школьников в процессе проведения;
- способствуют разностороннему развитию младших школьников;

- позволяют реализовывать различные методы и подходы к воспитательному процессу.

Все это позволяет говорить о перспективе эффективности игровой деятельности для коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями, требующей экспериментальной проверки.

### **Выводы по первой главе:**

1. Межличностные отношения – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющегося в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

2. Четыре основных направления в изучении межличностных отношений в социальной психологии и смежных с ней дисциплин:

- Первое направление связано с изучением отношений между большими социальными группами в рамках всего общества на уровне социальной стратификации;

- Второе – определяется изучением межгрупповых отношений в условиях, когда одна группа выступает в качестве лидера, а другая (или другие) следуют за ней;

- Третье направление связано с исследованием отношений между малыми группами;

- Четвертое – изучает влияние межгрупповых отношений на внутригрупповые процессы;

3. Основные элементы межличностных отношений:

- когнитивный (гностический, информационный);
- аффективный (эмоциональный);

- поведенческий (практический, регулятивный).

4. Межличностные отношения учащихся младшего школьного возраста – это субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые их межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности, а также определены этапы их становления.

5. Степени фиксированности детей на дефекте речи:

- Первая степень – нулевая. В данной ситуации дети не замечают недостатков речи или не испытывают к ней критичности. Такие дети активно контактируют с окружающими, не испытывая стеснения;

- При умеренной степени фиксированности, дети испытывают неприятные переживания в связи с речевым нарушением, пытаются их скрывать и компенсируют с помощью различных уловок;

- 3. Выраженная степень проявляется в постоянной фиксации ребенка на речевом дефекте, дети сильно переживают, стараются избегать контактов с окружающими людьми. Для таких детей характерны нездоровая мнительность, навязчивые мысли, страх перед речью и уход в болезнь.

6. Процесс развития межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста включает несколько этапов: знакомство, приятельские, товарищеские и дружеские отношения. Этот процесс может проходить как в прямом, так и обратном направлении;

7. Игровая деятельность в процессе коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями:

- предоставляет возможность формирования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями в продуктивной форме;

- развивает психологическую пластичность;

- позволяет корректировать межличностные отношения младших школьников в процессе проведения;

- способствует разностороннему развитию младших школьников;
- позволяет реализовывать различные методы и подходы к воспитательному процессу.

Исходя из данных теоретических результатов, требуется экспериментальная апробация данного подхода к коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями в рамках контролируемого эксперимента, о чем пойдет речь в следующей главе данного исследования.

## **Глава II. Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями**

### **§ 2.1. Организация, методы и методики исследования**

С целью изучения особенностей межличностных отношений у младших школьников с речевыми нарушениями, был проведен констатирующий эксперимент. Базой для реализации исследования явилось МАОУ СШ 149, г. Красноярск. В эксперименте участвовало 20 учащихся 2 классов и 20 учащихся 4 классов. Возраст испытуемых 8–9 и 10–11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 20 мальчиков и 20 девочек.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- обучение в одной параллели: все испытуемые обучаются в 2 и 4 классах;
- наличие диагностированных речевых нарушений.

Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

- 1) подготовительный;
- 2) экспериментальный;
- 3) заключительный;

*На подготовительном этапе исследования* были изучены различные данные учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями: катamnестические и анамнестические; был проведен анализ медицинских карт,

личных дел и заключений психолога. Анализ психолого-медико-педагогической документации – протоколов ПМПК применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза «задержка речевого развития». Метод наблюдения имел особую значение в процессе исследования: наблюдая за детьми на уроках, внеклассных мероприятиях, переменах и занятиях специалистов (психолога, логопеда) было сформировано представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы. Метод беседы так же оказался немаловажным и позволил установить доброжелательный эмоциональный контакт с учащимися, сформировать у него позитивное отношение к исследованию.

*Экспериментальный этап* осуществлялся при помощи таких методов как: наблюдение и эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

С целью изучения межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями были использованы следующие диагностические методики:

1. «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976) [72].
2. «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985) [70].
3. «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984) [54].

**«Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976) [72]:**

Проективная визуально-вербальная методика Рене Жилия состоит из 42 заданий, среди которых 25 картинок с изображением детей или детей и взрослых, кратким текстом, поясняющим изображенную ситуацию и

вопросом к испытуемому, а также 17 текстовых заданий (Приложение 4).

Методика является визуально-вербальной, состоит из 25 картинок с изображением детей или детей и взрослых, а также 17 текстовых заданий, в среднем выполняется ребенком за 15–30 минут.

Перед началом работы с методикой ребенку сообщается, что от него ждут ответов на вопросы по картинкам. Ребенок должен выбрать себе место среди изображенных людей, либо идентифицировать себя с персонажем, занимающим то или иное место в группе. Он может выбрать его ближе или дальше от определенного лица. В текстовых заданиях ребенку предлагается выбрать типичную форму поведения, причем некоторые задания строятся по типу социометрических. Таким образом, методика позволяет получить информацию об отношении ребенка к разным окружающим его людям и явлениям. Целесообразна только индивидуальная форма проведения тестирования. Опрос следует проводить без посторонних лиц, особенно родителей. До конца опроса не следует углубляться в родственные или другие отношения ребенка с называемыми им людьми, чтобы не фиксировать его внимание на некоторых из них: это лучше выяснить после проведения исследования. Простота и схематичность, отличающие методику Р. Жилия от других проективных тестов, не только делают ее более легкой для испытуемого ребенка, но и дают возможность относительно большей ее формализации. Помимо качественной оценки результатов, детская проективная методика межличностных отношений позволяет представить результаты психологического обследования по ряду переменных и количественно.

Психологический материал, характеризующий систему личностных отношений ребенка, можно условно разделить на две большие группы переменных.

- 1) характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка:

отношение к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитарному взрослому и пр.

2) характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в различных отношениях: общительность, отгороженность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения. Всего авторы, адаптировавшие методику, выделяют 12 признаков:

- отношение к матери,
- отношение к отцу,
- отношение к матери и отцу как семейной чете,
- отношение к братьям и сестрам,
- отношение к бабушке и дедушке,
- отношение к другу,
- отношение к учителю,
- любознательность, стремление к доминированию,
- общительность, отгороженность, адекватность.

Отношение к определенному лицу выражается количеством выборов данного лица, исходя из максимального числа заданий, направленных на выявление соответствующего отношения.

Методику Р. Жилия нельзя отнести к числу чисто проективных, она представляет собой форму, переходную между анкетой и проективными тестами. В этом ее большое преимущество. Она может быть использована как инструмент глубинного изучения личности, а также в исследованиях, требующих измерений и статистической обработки.

#### **«Анкета для оценки привлекательности классного коллектива»**

**К.Э. Сишора (1985) [70]:**

Методика предназначена для оценки привлекательности для ученика

классного коллектива. Представляет собой анкету из 5 вопросов (Приложение 5), каждый из которых оценивается 0–5 баллами. Таким образом, максимальное количество баллов, которые может набрать ребенок после заполнения анкеты, составляет 25 баллов. Анкетирование может проводиться в группе и индивидуально. В последнем случае может использоваться в качестве основы для беседы об особенностях взаимоотношения ученика с классом.

Интерпретация результатов:

- 25–18 баллов – классный коллектив является привлекательным.

Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет ребенка.

- 17–12 баллов – ребенок хорошо адаптирован в классном коллективе.

Атмосфера взаимоотношений является для него комфортной и благоприятной.

- 11–6 баллов – нейтральное отношение ребенка к коллективу. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

- 5 и менее баллов – наблюдается негативное отношение к классу.

Неудовлетворенность своим положением и ролью в нем.

### **«Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984) [54]:**

Предварительно готовятся по 3 переводные картинки на каждого ребенка группы. На оборотной стороне картинки ставится номер, «присвоенный» каждому из детей. Помощник экспериментатора выводит детей, за исключением одного, в другое помещение, где занимает их игрой, чтением книги. Экспериментатор обращается к оставшемуся ребенку с предложением положить по одной картинке любым трем детям из класса.

Ребенок выполняет задание и уходит в третье помещение. Экспериментатор фиксирует в заготовленной социометрической таблице

(матрице) выборы детей. Вертикально располагаются имена детей группы (сначала мальчиков, затем девочек), «присваиваются» им номера по порядку. Эти номера должны быть постоянными во всех экспериментах. Имена мальчиков и девочек для удобства обработки целесообразно разделить цветным карандашом. По горизонтали сверху таблицы наносятся порядковые номера детей. Следует заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров. Принцип ее использования состоит в том, чтобы проставлять в клетках цифры, показывающие, кого и в какую очередь выбрал ребенок.

Статус ребенка определяется путем подсчета полученных им выборов. Дети могут быть отнесены в зависимости от этого к одной из четырех статусных категорий:

- 5 и более выборов – «звезды»;
- 3–4 выбора – «предпочитаемые»;
- 1–2 выбора – «принятые»;
- 0 выборов – «не принятые».

Отобранные методики позволят в полной мере отследить состояние межличностных отношений детей с речевыми нарушениями.

На заключительном этапе был проведен анализ и интерпретация количественных и качественных результатов констатирующего эксперимента. Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями использованы: «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жила, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976); «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сижора (1985); «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984).

## **§ 2.2 Особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями**

В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью младших школьников во время уроков, на внеклассных мероприятиях и занятиях психолога, дефектолога, логопеда. Проводилась беседа с ребенком, которая направлена на установление эмоционального контакта для дальнейшей экспериментальной работы.

Для исследования сферы межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями была применена детская проективная методика Рене Жиля в переводе И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1972). В рамках данного исследования приоритетными шкалами при проведении методики были отобраны:

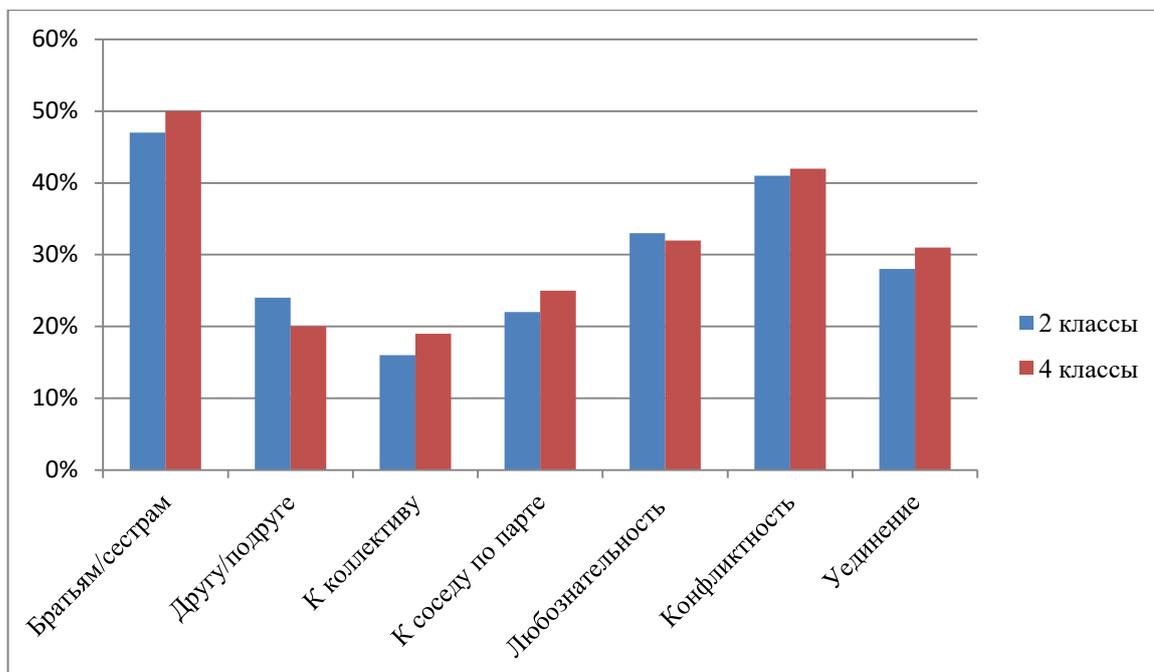
Характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка с другими людьми:

1. Отношение к братьям и/или сестрам;
2. Отношение к другу и/или подруге;
3. Отношение к коллективу сверстников в целом;
4. Отношение к соседу по парте.

Характеризующие самого обучающегося и проявляющиеся в его межличностных отношениях:

1. Любознательность;
2. Конфликтность, агрессивность;
3. Стремление к уединению.

Результаты по данным шкалам представлены на рисунке 1:



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты исследования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жила, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1976)**

На представленной гистограмме видно, что результаты испытуемых 2 и 4 классов отличаются незначительно, что определяется условиями выборки. Обе возрастные группы на вопрос, о находящихся рядом людях, назвали сестер и/или братьев в 47% и 50% случаях для 2 и 4 классов соответственно. Возможно, отношения с сестрами и/или братьями складывается лучше, чем с одноклассниками, из-за более близкого общения. Находясь на одной жилой территории, обучающимся приходится более часто контактировать, искать компромиссы, в отличие от условий в образовательной организации.

О друге и/или подруге в классе вспоминали в 24% и 20% случаев, тогда же, когда по отношению к коллективу в целом речь шла, наоборот, о 19% и 16%. Более низкий процент (по сравнению с первой шкалой) связан с особенностями взаимоотношений в коллективе для обучающихся с речевыми нарушениями, так как они зачастую имеют сложности взаимодействия в нем.

Соседей по парте предпочитают 22% во 2 классах и 25% в четвертых. Скорее всего, это обуславливается необходимостью обучающегося, как имеющего нарушения речи в близком эмоциональном контакте.

Низкий показатель по шкале любознательности у обучающегося с речевыми нарушениями свидетельствует о необходимости дополнительной мотивации, создание «ситуаций успеха», подключение формы игры в учебные занятия со стороны педагога и родителя. Конфликтность, агрессивность у таких обучающихся выше из-за повышенной возбудимости и сложных межличностных отношений в коллективе, нередко встречаются аффективные вспышки, характерные преобладанием таких психических состояний, как импульсивность, бурные реакции (слёзы, гнев, протест). Ярко выражено стремление к уединению и отгороженности обусловлено наличием негативного опыта взаимодействия как с взрослыми (например – учитель, недовольный его результатами), так и со сверстниками.

Для подтверждения предположения о состоянии межличностных отношений внутри классного коллектива были проанализированы результаты анкеты для оценки привлекательности классного коллектива. Результаты анкеты представлены в таблице 1.

Согласно результатам, 1 учащийся (5%) второго и 2 (10%) четвертого классов 25–18 баллов – классный коллектив является для них очень привлекательным. Атмосфера внутри класса полностью удовлетворяет учеников. Они дорожат взаимоотношениями с остальными детьми коллектива.

По 4 обучающихся (20%) из обеих групп набрали 17–12 баллов – они хорошо адаптированы в классном коллективе. Атмосфера взаимоотношений является для них комфортной и благоприятной, а классный коллектив представляет ценность.

12 учеников (60%) из обеих групп в результате анкетирования набрали 6–11 баллов, что означает нейтральное отношение к коллективу и свидетельствует о наличии определенных благоприятных зон взаимоотношений, которые дискомфортно влияют на ощущение собственного положения ученика в классе. Имеется явное желание либо отдалиться от коллектива, либо изменить свое отношение в нем.

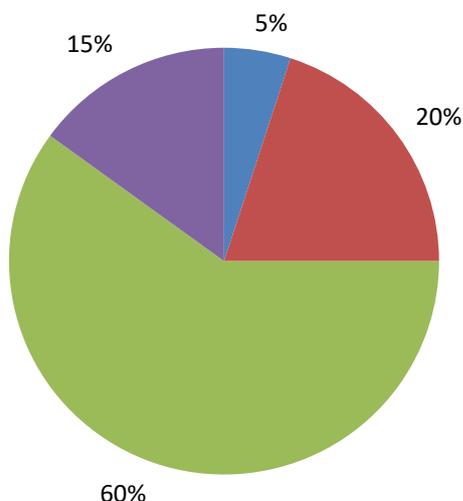
5 и менее баллов набрали 3 учеников (15%) во втором классе и 2 (10%) в четвертом – это демонстрирует негативное отношение к классу, неудовлетворенность своим положением и ролью в нем. Возможна дезадаптация в его структуре.

**Таблица 1. Результаты исследования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста по методике «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сижора (1985)**

Показатель	2 класс (n = 20)		4 класс (n = 20)	
	Абс.	%	Абс.	%
Привлекательный классный коллектив	1	5	2	10
Хорошо адаптирован к классному коллективу	4	20	4	20
Нейтральное отношение к классному коллективу	12	60	12	60
Негативное отношение к классному коллективу	3	15	2	10%

Данные результаты можно представить с помощью диаграммы (рисунок 2):

## 2 классы



## 4 классы



**Рисунок 2. Диаграмма 1. Результаты исследования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста по методике «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985)**

В целом, для условий выборки результаты групп можно считать схожими, дифференциацию относительно крайних позиций (привлекательность классного коллектива и негативное отношение к нему) в пределах 1 человека нецелесообразно считать принципиальной – это объяснимо личными особенностями конкретных учеников. Данная ситуация характерно описывает следующие постулаты: результаты групп схожи по причине однородности состава и, следовательно, репрезентативности выборки, а так же – дети с нарушениями речи зачастую имеют явные дефициты в сфере межличностных отношений. В случае, если данное предположение верно, то методика «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984) должна продемонстрировать схожие результаты –

процент «звезд» и «не принятых» должен быть сопоставим с результатами анкетирования. Сводные результаты проведенной методики представлены в таблице 2, более подробно результаты каждого ученика представлены в приложениях 1 и 2.

**Таблица 2. Результаты исследования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

Статусная категория	2 класс (n = 20)		4 класс (n = 20)	
	Абс.	%	Абс.	%
<b>«Звезды»</b>	3	15	4	20
<b>Предпочитаемые</b>	11	55	10	50
<b>Принятые</b>	4	20	3	15
<b>Не принятые</b>	2	10	3	15

Согласно данной таблице, в 2 классах имеется 2 (10%) «не принятых» и 3 (15%) «звезд», что отличается от «чистого» предположения, описанного ранее – это объяснимо иным составом респондентов от их классного коллектива. Схожая ситуация наблюдается и в 4 классах – 3 (15%) «не принятых» и 4 (20%) «звезд».

Подводя итог, можно сделать вывод, что, несмотря на наличие детей, чей навык межличностных отношений имеет весьма высокий уровень, большая часть учеников с речевыми нарушениями, принявших участие в исследовании имеет проблемы в этой области. Особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями являются: негативное отношение к классному коллективу, конфликтность и стремление к уединению.

Помочь им с этим справиться может разработанная программа коррекции межличностных отношений, речь о которой пойдет в следующей главе данного исследования.

### **Выводы по второй главе:**

1. Был проведен констатирующий эксперимент по изучению межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями на базе МАОУ СШ 149 города Красноярск. В обследовании принимали участие 40 учащихся 2 и 4 классов: 20 учащихся в возрасте 8 – 9 лет и 20 учащихся в возрасте 10 – 11 лет.

2. С целью изучения особенностей межличностных отношений учащихся 2 и 4 классов были отобраны и описаны следующие методики:

- «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1976);
- «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сисора (1985);
- «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984).

3. По результатам проведения методики «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» большинство учеников считают ближайшими людьми братьев или сестер (47% и 50% для 2 и 4 классов соответственно), друга или подруга называли 24% и 20% респондентов.

4. Положительное отношение к классному коллективу выразило 19% учащихся 2 классов и 16% в 4 классе. Соседей по парте предпочитают 22% во 2 классах и 25% в четвертых.

5. Учащиеся продемонстрировали низкий показатель по шкале любознательности, и напротив, ярко выражено стремление к уединению и отгороженности.

6. По результатам проведения методики «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» 5% учащихся второго и 10% четвертого класса назвали классный коллектив привлекательным. 20% в каждой возрастной группе хорошо адаптированы в классном коллективе, а 60% выразили нейтральное отношение к коллективу. 15% во втором классе и 10% в четвертом отметили негативное отношение к классу и неудовлетворенность своим положением и ролью в нем.

7. По результатам проведения методики «Поздравь товарища» в 2 классах имеется 10% «не принятых» и 15% «звезд», тогда как в 4 классах – 15% «не принятых» и 20% «звезд».

8. Особенности межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями являются: негативное отношение к классному коллективу, конфликтность и стремление к уединению.

## **Глава 3. Психологическая коррекция межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с использованием игровой деятельности**

### **§ 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями**

Как уже было описано ранее в младшем школьном возрасте обучающийся наиболее чувствителен и способен к формированию тёплых чувств по отношению к окружающим его людям. Механизмы межличностного понимания и восприятия, такие как эмпатия, рефлексия и идентификация, лучше всего развиваются в обществе сверстников и лежат в основе формирования множества положительных личностных качеств. Честность, справедливость, сочувствие, умение разделить радость, порядочность, стремление оказать помощь и дружескую поддержку – всё это лучше всего формируется при общении в коллективе сверстников. Благоприятные отношения в нём порождают в ребёнке чувство привязанности к группе, общности с одноклассниками. Но если их нет или они серьёзно нарушены – возникает тревожность, состояние напряжённости, которые приводят к чувствам подавленности и неполноценности, к агрессии. Результаты проведённого исследования говорят нам о том, что наличие речевых нарушений, зачастую приводит к тому, что межличностные отношения в коллективе оказываются нарушены, а значит, создаются серьёзные проблемы на пути развития обучающихся, затрудняется процесс взаимодействия между ними.

Речевой дефект нередко является причиной того, что у ребенка

своеобразно складываются отношения со сверстниками. Серьезные трудности в организации собственного поведения дошкольниками с ОНР отрицательно сказываются на их общении и взаимодействии с окружающими людьми (Н.В. Дубова, И.С. Зайцев, С.А. Игнатъева, Е.О. Канунникова, Е.С. Парахина и др.). Исследования Н.В. Дубовой [1] и Л.Г. Соловьевой [7] показали, что такие особенности речевого развития, как бедность и недифференцированность словарного запаса, явная недостаточность глагольного словаря, своеобразие связного высказывания, препятствуют осуществлению полноценного общения, из-за чего возникают трудности вступления в контакты, снижение потребности в общении, неумение ориентироваться в ситуации общения.

С первых дней обучения ребенку предъявляются требования, касающиеся произвольности познавательных процессов, учебной мотивации, навыков, позволяющих успешно осваивать программу и т. д. Даже хорошо подготовленные дети в период адаптации испытывают стресс, показывают не стабильные результаты. Дети с низким уровнем готовности способны потеряться, разочароваться в школе, в той школе, которую они так живо и красочно себе представляли. Таким образом, одним из главных направлений работы школьного психолога в начальной школе является помощь ученику в освоении учебной деятельности как в период адаптации в первом классе, так и на всем протяжении обучения в младших классах. Причем учебная деятельность понимается не только как проявление интеллектуально-познавательной активности детей, а как «...явление целостной и полнокровной жизни детей в школьный период развития» (В. В. Давыдов). Успешность освоения учебной деятельности, прежде всего, заложена не в ранней программной подготовке дошкольника, а в полноценном освоении игровой деятельности.

Так, в частности, в процессе развития сюжетной игры расширяется кругозор, формируется воображение, произвольность поведения,

вырабатываются умения принимать правила, инструкцию, следовать заданному алгоритму, формируются познавательные интересы. В дальнейшем обучении, совместной работе с учителем у школьников, на основе познавательных интересов, формируются потребности в теоретических знаниях, что, в свою очередь, преобразуется в многообразие мотивов учебной деятельности. В контексте психологической готовности к школе и формирования учебной мотивации необходимо упомянуть понятия, введенные в психологию Л. С. Выготским – спонтанное и реактивное обучение.

Спонтанное обучение, прежде всего, характерно для детей, организующих свою деятельность по своей программе, по своему желанию, стремлению. Такие стремления возникают произвольно, желание чему-то научиться зависит от многих субъективных факторов. Школьная практика опирается на реактивное обучение, т.е. на способность ребенка организовывать свою деятельность по чужой программе, но наличие способности к реактивному обучению вовсе не означает, что ребенок психологически готов учиться в школе. Важно понять, что умение учиться только по чужой программе ставит перед учителем проблем не меньше, чем умение учиться, подчиняясь только сиюминутным интересам, т. е. спонтанно. Зачастую подача содержания урока является приоритетной задачей для учителя, а задачи развития уходят на второй план или опускаются вовсе. На традиционных уроках в большей степени используются интеллектуальные, психологические ресурсы ребенка, и в меньшей степени – подкрепляются.

Таким образом, традиционные уроки не могут обеспечить в равной доле решение образовательных и развивающих задач. Возникает необходимость в проведении развивающих занятий, помогающих младшему школьнику не только приобрести навыки работы в классе, принятия учебной задачи,

самостоятельной деятельности, но и актуализировать познавательные процессы, расширить кругозор, получить новый деятельностный опыт.

Данная программа направлена на снятие эмоционального дискомфорта у младших школьников, особенно первоклассников, создание ситуации успеха, а также на коррекцию и развитие школьно–значимых психофизиологических и социальных функций в процессе учебной, изобразительной и игровой деятельности. Таким образом, система представленных на занятиях по задач и упражнений позволяет решать все три аспекта учебной цели: познавательный, развивающий и воспитывающий.

### *1. Познавательный аспект*

- формирование и развитие различных видов памяти, внимания, воображения.
- формирование и развитие общеучебных умений и навыков (умение самостоятельно работать с книгой в заданном темпе, умение контролировать и оценивать свою работу).

### *2. Развивающий аспект*

- Развитие речи при работе над словом, словосочетанием, предложением.
- Развитие мышления ходе усвоения детьми таких приёмов мыслительной деятельности как умение анализировать, сравнивать, синтезировать, обобщать, выделять главное, доказывать и опровергать.
- Развитие двигательной сферы.

### *3. Воспитывающий аспект*

- Воспитание системы нравственных межличностных отношений (формирование «я–концепции»).

Содержанием данной программы является развитие познавательных процессов (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения). А так же формирование психологических предпосылок

овладения учебной деятельностью, то есть таких психологических качеств и умений, без которых успешно учебная деятельность осуществляться не может. Это умение копировать образец, заданный как в наглядной, так и в словесной формах; умение слушать и слышать учителя, умение подчиняться словесным указаниям учителя; умение учитывать в своей работе заданную систему требований. Важно развитие и формирование психологических новообразований младшего школьного возраста (внутреннего плана действия, т.е. умения выполнять задания в интеллектуальном плане без опоры и реального манипулирования объектами; произвольности в управлении не только двигательными, но, главным образом, интеллектуальными процессами – восприятием, вниманием, научиться произвольно запоминать, подчинять мыслительную деятельность поставленной задаче; рефлексии, т.е. умения осознавать свои психические процессы, ход своей деятельности, анализировать свой ответ, затруднения, ошибки); формирование учебной мотивации. Таким образом, происходит интеллектуально–личностно–деятельностное развитие детей, что соответствует Федеральному Государственному Образовательному Стандарту начального общего образования.

Главная задача, решаемая в процессе развития восприятия, – научить школьников не только выделять и анализировать отдельные признаки или свойства воспринимаемых объектов (цвет, форма), но и научиться осмысливать увиденное, активно включая в процесс восприятия мыслительную деятельность.

При развитии внимания значение придается как формированию его устойчивости, так и распределению внимания, т.е. умению контролировать выполнение одновременно двух или больше действий. Основным направлением в развитии памяти школьников является формирование у них опосредованного запоминания, т.е. использования для запоминания

вспомогательных средств, в том числе знаков-символов. Для этого требуется умение расчленять запоминаемые объекты на части, выделять в них различные свойства, устанавливать определенные связи и отношения между каким-либо из них и некоторой системой условных знаков. Большое значение придается всестороннему развитию мыслительной деятельности, а именно таких ее операций, как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, установление закономерностей, формирование логических операций. При развитии процессов воображения, являющегося важной составляющей уроков психологического развития, выполняются задания как на воссоздающее, так и на творческое воображение.

### **§ 3.2 Основные направления, формы, методы психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности**

Анализ результатов экспериментального исследования показал необходимость коррекции сферы межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями. Важным структурным компонентом психолого-педагогического сопровождения должна являться организация жизнедеятельности ребенка в социуме путем создания социально-психологических условий для гармоничного психического развития.

В связи с выявленными особенностями межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями были обозначены следующие **направления коррекционной работы**: адаптация учащихся внутри классного коллектива с целью снижения конфликтности и стремления к уединению и формирование положительного отношения к классному коллективу.

**Цель программы:** оказание содействия по созданию позитивной социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальным особенностям обучающихся с речевыми нарушениями и обеспечивающей психологические условия для успешных межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями.

**Задачи программы:**

1. Создание оптимальных условий для удовлетворения базисных потребностей ребенка, а именно активности и самостоятельности.
2. Формирование у детей чувства психологической защищенности.
3. Создание в школе условий для максимально полного раскрытия личности ребенка, проявление его индивидуальности.
4. Создание условий для формирования познавательной активности, познавательных процессов, оптимизации творческого потенциала каждого ребенка.

**Основные принципы программы**

*Принцип приоритетности интересов* обучающегося определяет отношение педагогов к помощи в развитии ребенку с учетом его индивидуальных образовательных потребностей.

*Принцип системности* обеспечивает единство всех элементов психологической и педагогической коррекционной работы: цели и задач, направлений осуществления и содержания, форм, методов и приемов организации, взаимодействия участников.

*Принцип непрерывности* обеспечивает проведение коррекционной психологической работы на всем протяжении обучения школьников с учетом изменений в их личности.

*Принцип вариативности* предполагает создание вариативных программ коррекционной работы с обучающимся с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития.

*Принцип комплексности* коррекционного воздействия предполагает необходимость всестороннего изучения обучающихся и предоставления квалифицированной помощи специалистов разного профиля с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей психофизического развития на основе использования всего многообразия методов, техник и приемов коррекционной работы.

### **Планируемые результаты освоения программы**

Изменения количественных и качественных показателей свойств личности ребенка:

- сформированность саморегуляции и произвольности поведения;
- овладение навыками коммуникации: умение общаться и выстраивать совместную деятельность с другими;
- дифференциация и осмысление картины мира и её временно-пространственной организации;
- осмысление своего социального окружения и освоение соответствующих возрасту системы ценностей и социальных ролей;
- адекватная мотивация деятельности;
- адекватное отношение к себе и другим;
- развитая рефлексия;
- эмоциональная устойчивость;
- снижение количества трудностей при освоении общеобразовательной программы;
- сформированность навыков:
  - уверенного поведения;
  - совместной (коллективной) деятельности;
  - самостоятельного решения конфликтов мирным путем;
  - самоподдержки;
  - адекватной оценки собственных возможностей и способностей.

## **Внешние условия, материалы и оборудование, используемые для реализации программы:**

В кабинете обеспечено свободное размещение и передвижение, у каждого ребенка есть возможность проявить себя, быть открытым, не бояться ошибок.

Материал и оборудование, используемое на занятиях:

- Ноутбук с лицензионным программным обеспечением;
- МФУ;
- Столы и стулья детские;
- Телевизор;
- Доска;
- Ковер;
- Подушка в форме мягкой игрушки;
- Два кресла;
- Мягкие игрушки разных размеров;
- Куклы большие и маленькие;
- Карточки «Азбука настояния»
- Карточки «Азбука развития эмоций ребенка»;
- Картинки с изображением людей в одежде, домашних и диких животных и птиц, мебели, транспорта, овощей, фруктов, деревьев, обуви, головных уборов, игрушек, цветов, деревьев, людей разного возраста и т.д.;
- Разноцветные кружки;
- Зеркало;
- Маски и картинки с различным эмоциональным выражением;
- Коробочка форм;
- Ножницы, цветная бумага, акварельная бумага, альбомы для рисования, непроливайки, цветные и простые карандаши, пластилин,

широкие кисти, гуашь, акварельные краски, восковые мелки, клей, фломастеры;

- Разноцветные флажки;
- Счетные палочки;

Содержание программы варьируется и дифференцируется с учетом индивидуальных и типологических особенностей психофизического развития и индивидуальных возможностей обучающихся.

Описанная результативно-целевая модель в совокупности с требованиями к реализации определили непосредственное содержание программы коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности

**Основой программы являются следующие положения:**

1. Образовательный уровень – начальный.
2. Ориентация содержания – практическая.
3. Характер освоения – коррекционно-развивающий.
4. Возраст обучающихся – 8 – 11 лет.
5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 2 занятие в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 30 минут.

В рамках данного исследования, составленная результативно-целевая модель программы предполагает наличие ключевых блоков коррекционной работы, включающих в себя дифференцированное содержание, непосредственная реализация которого предполагается в соответствии с конкретной ситуацией (тип речевого нарушения младшего школьника, имеющиеся проблемы в сфере межличностных отношений, степень контакта с учеником и т.д.). Программа представляет собой набор различных видов

игровой деятельности, актуальных на каждом из ключевых блоков коррекции.  
Содержание программы представлено в таблице 3:

**Таблица 3. Содержание программы коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности**

№	Задачи	Содержание
<b>Знакомство. Адаптация к условиям школьной среды. Диагностика уровня межличностных отношений</b>		
1.	Изучение актуального уровня межличностных отношений	«Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишор (1985) «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинский (1984) Исследование сферы межличностных отношений ребенка Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1972)
2.	Помощь в адаптации к условиям школьной среды. Снятие психоэмоционального напряжения.	Игра «Слушай внимательно» Упражнение «Нарисуй имя» Упражнение «Ласковое имя» Упражнение «Говори» Упражнение «Лучики солнышка»
3.	Формирование устойчивой учебной мотивации на фоне позитивной «Я – концепции», устойчивой самооценки и низкого уровня школьной тревожности.	Упражнение–приветствие «Хорошее настроение» Упражнение «Говори» Упражнение «Укрась свое имя» Упражнение «Найди свою половинку» Упражнение «Что я люблю делать» Игра «Волшебный стул» Упражнение «Сон на берегу моря»
4.	Формирование регулятивных УУД, развитие произвольной регуляции поведения, предупреждение и	Упражнение – приветствие «Хорошее настроение» Игра «Эхо» Упражнение «Гора с плеч» Беседа «Настроение»

	снижение тревожности и страхов, повышение уверенности в себе.	Упражнение «Камень-веревка» Упражнение «Домик» Игра «Скала. Я справлюсь» Упражнение «Психологический портрет» Упражнение «Сон на берегу моря»
5.	Помощь в осознании и принятии правил школьной жизни и себя в роли учеников, активизация познавательной активности обучающихся, формирование положительной мотивации.	Упражнение – приветствие «Хорошее настроение» Игра «закончи слово» Упражнение «Зато» Упражнение «Узоры и волшебные лесенки» Игра «Листопад» Упражнение «Психологический портрет» Упражнение «Сон на берегу моря»
<b>Коррекция и развитие эмоционально-волевой сферы и компонентов личности. Формирование коммуникативной компетентности</b>		
6.	Снижение уровня личностной тревожности. Формирование осознания собственных эмоций. Снятие эмоционального напряжения	Игра «Путешествие на облаке» Упражнение «Эмоциональный словарь» Беседа о хорошем и плохом настроении» Рисунок хорошего и плохого настроения. Упражнение «Сон на берегу моря»
7.	Развитие произвольности и самоконтроля, внимания и воображения. Снятие психоэмоционального напряжения, развитие эмоционально-выразительных движений.	Упражнения йоговской гимнастики. Упражнение «Прогулка в лес» Упражнение «Камень и путник» Игра «Будь внимателен!» Упражнение «Кто сильнее кричит» Релаксация
8.	Внешний облик человека. Его особенности и манеры поведения. Черты характера.	1. Релаксация «Планета» 2. Когнитивное упражнение «Послушать тишину» 3.Игра «Снежный ком»

		4. Рисование на тему «Я счастлив, я доволен» 5. Релаксация «Ковер – самолет»
9.	Знакомство со структурой человеческих потребностей. Основные отличия между потребностями и желаниями.	1. Сказка «Сундук царя» 2. Методика «Ценностные ориентации» 3. Упражнение на расслабление «Песочный дождик»
10.	Введение понятия «Дружба». Роль и место друзей в нашей жизни.	1. Упражнение «Ответить – не ответить» 2. Сказка о мальчике, который не умел играть. 3. Рисование на тему «Мой друг» 4. Когнитивное упражнение «Послушать тишину»
11.	Роль семьи в жизни человека. Взаимопонимание между членами семьи. Общение со взрослыми.	1. Релаксация «Кораблик» 2. Упражнение «Раздумье» 3. Когнитивное упражнение «Чаша доброты» 4. Рисование на тему «Моя семья» 5. Упражнение «Я не знал»
12.	Введение понятия «характер». Положительные и отрицательные стороны характера.	1. Упражнение «Паровозик имен» 2. Сказка о чудесной сказочной стране Имен 3. Игра «Паутинка имен» 4. Рисование на тему: «Мое имя» 5. Дыхательное упражнение «Песочный ветер» 6. Релаксация «Летняя ночь».
13.	Развитие произвольности и самоконтроля, внимания, наблюдательности и воображения, эмоционально-выразительных движений. Развитие и совершенствование коммуникативных навыков.	Упражнения «Йоговская гимнастика» Игра «Изобрази явление» Игра «Самолеты» Упражнение «Надоедливая муха» Упражнение «Раз, два, три, говори!» Упражнение «Кто сильнее кричит» Релаксация

	Снятие страха закрытого пространства, темноты, состояния тревожности.	
14.	Как управлять своим поведением? Моя речь и поступки. Умение слушать.	1. Ритуал входа в сказку 2. Упражнение «Встреча с Зеркальным Оракулом». 3. Упражнение «Рисование в зеркалах» 4.Игра «Зеркало»
15.	Развитие самопроизвольности и самоконтроля, внимания и воображения. Снятие психоэмоционального напряжения. Развитие эмоционально-выразительных движений. Развитие и совершенствование коммуникативных навыков, устранение страхов.	Упражнение «Йоговская гимнастика» Игра «Запретное движение» Игра «Зоопарк» Игра «Я кубики несусь, не уроню» Упражнение «Шалтай-болтай» Релаксация
16.	Развитие положительного образа будущего на основе обобщения пройденного материала. Мои ресурсы.	1.Рисунки «Я такой, какой есть», «Я такой, каким хотел бы быть»; 2.Упражнение «Скажи комплимент»; 3. Игра «Я бросаю тебе мяч» 4. Релаксация
17.	Развитие произвольности и самоконтроля, внимания и памяти, мышления и воображения, эмоционально – выразительных движений. Снятие психоэмоционального напряжения. Развитие и совершенствование коммуникативных навыков.	Упражнение «Йоговская гимнастика» Упражнение «Интервью» Упражнение «Росток» Упражнение «Пловцы» Упражнение «Сборщики» Упражнение «Кто сильнее кричит» Релаксация

18.	Мои эмоции. Чувства «полезные» и «вредные»	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Сказка «Необычный сон»</li> <li>2. Коммуникативное упражнение «Скала»</li> <li>3. Игра «Эмоциональный градусник»</li> <li>3. Коммуникативное упражнение «Костер».</li> <li>4. Релаксация «Чудесная ночь»</li> </ul>
19.	Мои эмоции и чувства	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Приветствие «Смешинка»</li> <li>2. Растяжка «Струночка»</li> <li>3. Упражнение «Крокодил»</li> <li>4. Упражнение «Радость и грусть»</li> <li>5. Упражнение «Зеркало»</li> <li>6. Медитация на песке</li> </ul>
20.	Знакомство с эмоцией гнева. Способы приемлемого поведения детей в ситуациях гнева.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Психодинамическая медитация «Заколдованная фигура»</li> <li>2. Игра «Поздоровайся гневно»</li> <li>3. Игры: «Коврик злости», «Возьми себя в руки»</li> <li>4. Рисование на тему: «Сегодня я вот такой».</li> <li>5. Релаксация «Огонь и лед»</li> </ul>
21.	Знакомство с эмоцией удивления. Развитие умения определять эмоциональное состояние других людей.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Упражнение «Приветствие»</li> <li>2. Релаксация «Волшебная поляна»</li> <li>3. Упражнение «Язык прикосновений»</li> <li>4. Рисование на тему «Сказочная страна».</li> <li>5. Упражнение «Хорошее настроение»</li> </ul>
22.	Знакомство детей с эмоцией страха. Способы преодоления страха	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Релаксация «Заколдованная фигура»</li> <li>2. Дыхательное упражнение «Звуки»</li> <li>3. Упражнение «Тень»</li> <li>4. Рисование на тему «Что меня тревожит?»</li> <li>5. Телесное упражнение «Вездеход»</li> </ul>
23.	Развитие межполушарного взаимодействия, специализации и связей.	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Игра «Рифмоплеты»</li> <li>2. Игра «Запретный номер»</li> <li>3. Кинезиологическое упражнение «Флажок–рыбка–лодочка»</li> </ul>

	<p>Развитие способности к анализу и самоанализу. Формирование умения ориентироваться на плоскости, работать по схеме.</p> <p>Развитие усидчивости, внимания, сенсомоторной координации и мелкой моторики рук. Развитие пространственного ориентирования.</p>	<p>4. Упражнение «Отгадай, что нарисовано» (раскрашивание по системе координат)</p> <p>5. Упражнение «Две минуты отдыха»</p>
24.	Введение понятий «добро» и «зло».	<p>1. Сказка о добре и зле.</p> <p>2. Упражнение «Дракон кусает свой хвост»</p> <p>3. Упражнение «Раздумье»</p> <p>4. Упражнение «Чаша доброты»</p> <p>5. Упражнение «Я не знал»</p>
25.	Знакомство с методами быстрого снятия сильного эмоционального или физического напряжения, регулирование процесса дыхания.	<p>1. Релаксация «Пляж»</p> <p>2. Упражнение «Шалтай – Болтай».</p> <p>3. Дыхательное упражнение: «Шарик», «Пускаем мыльные пузыри», «Звуки»</p> <p>4. Упражнение «Лисонька, где ты?»</p> <p>5. Релаксация «Облако».</p>
26.	Развитие чувства доброты, милосердия и толерантности	<p>1. Релаксация «Ковер – самолет»</p> <p>2. Сказка «Цветок кактуса»</p> <p>3. Игра «Ладонка добрых слов»</p> <p>4. Упражнение «Пожелай добра себе и всем»</p> <p>5. Релаксация «Цветок доброты»</p>
<b>Диагностика уровня развития</b>		
27.	Изучение актуального уровня межличностных отношений	<p>«Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сижора (1985)</p> <p>«Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)</p>

		Исследование сферы межличностных отношений ребенка Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатьевой (1972)
--	--	--

Как видно из представленной таблицы, содержание программы психологической коррекции подразумевает проведение контрольного эксперимента с учащимися младшего школьного возраста с речевыми нарушениями, с целью определения эффективности предложенной программы.

### §3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

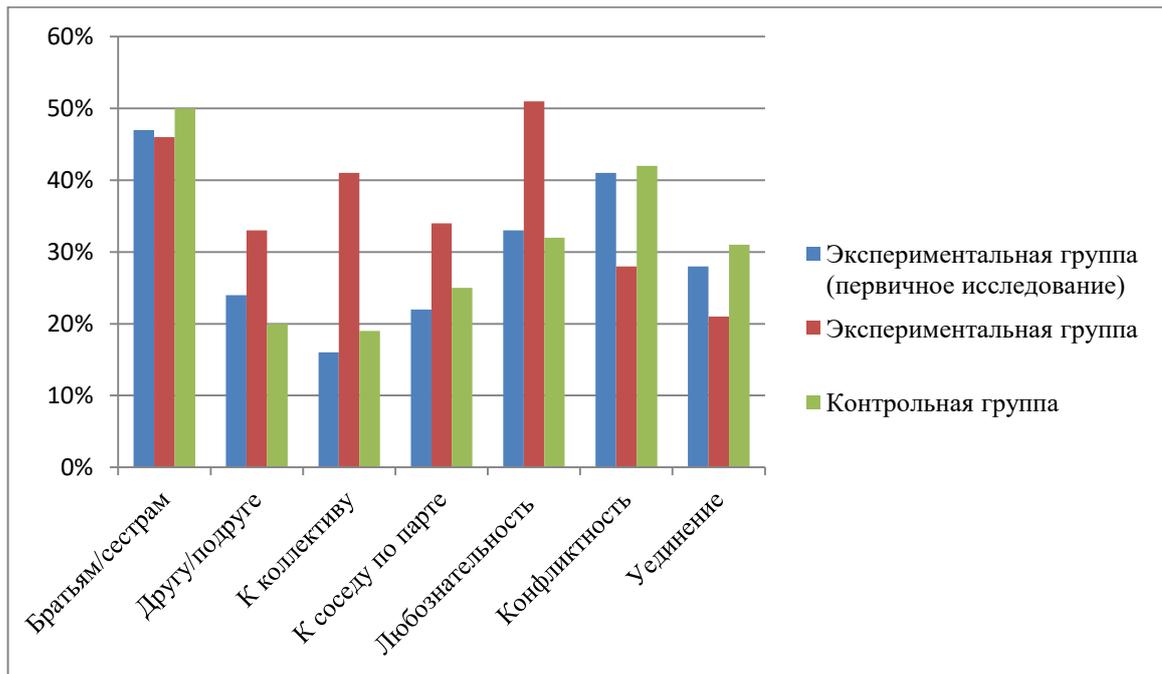
В рамках данного исследования, следующим шагом после реализации описанной ранее психологической программы по коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности необходимо было провести контрольный эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В каждую группу вошли по 20 учеников, 10 из которых – учащиеся 2 классов и 10 учеников 4 классов.

Базовой методикой также осталась детская проективная методика

Рене Жилия, результаты которой представлены на рисунке 3:



**Рисунок 3. Гистограмма 2. Результаты контрольного эксперимента по изучению межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста по методике «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жилия, И.Н. Гильяшевой, Н.Д. Игнатъевой (1972)**

Как видно из представленной гистограммы, результаты контрольной группы изменились незначительно, что отвечает предположению исследования. Изменения носят человеческий фактор (настроение, изменения в коммуникации и прочее), что делает не принципиальным сравнение диагностики для контрольной группы.

Изменения для экспериментальной группы несут значительный характер, сильно выходящий за рамки возможной статистической погрешности, что позволяет говорить о воздействии на результаты контрольного эксперимента конкретно проведенной программы коррекции межличностных отношений.

Согласно результатам контрольного эксперимента на материалах методики Рене Жилия, наибольший рост результатов заметен по шкалам

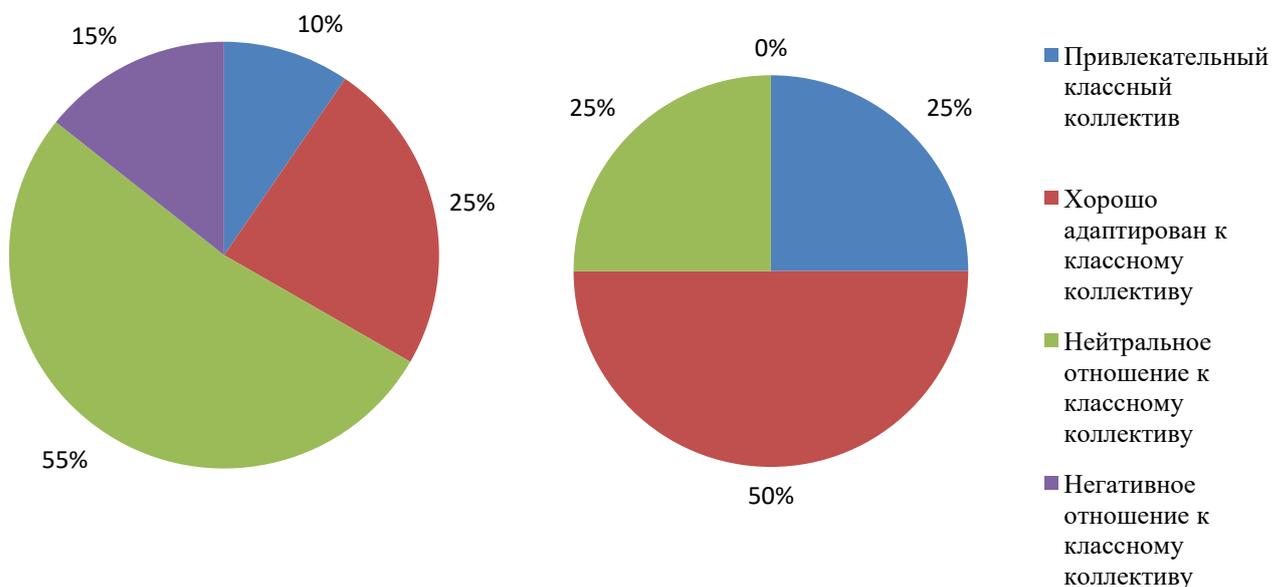
«отношение к коллективу» и «любопытность» (прирост в 25% и 18% соответственно). Это объясняется направленным воздействием программы на сферу коммуникации с классным коллективом и непосредственным внедрением игровой деятельности в программу. Менее значительный, но так же заметный прирост (9% и 12%) наблюдается по шкалам «отношение к другу/подруге» и «отношение к соседу по парте», что объяснимо потребностью в личной коммуникации, проявившейся в процессе реализации программы. О воздействии именно программы, а не иных факторов так же говорит шкала «отношение к братьям/сестрам», результаты по которой практически не изменились, так как в содержании программы этому практически не уделялось внимания по причине относительно высоких результатов по итогам первичной диагностики. К прогрессу в сфере межличностных отношений также можно отнести снижения показателей по шкале «конфликтность» – 13%, так как этот блок отдельно был проработан в содержании программы.

Об эффективности применения игровой деятельности в содержании программы коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями говорит увеличение на 18% результатов по шкале «любопытность» – дети ощутили включенность в процесс, которая сохранилась на всем протяжении программы, отмечая именно интерес к игровой деятельности, которая являлась ключевой.

Повторно была запущена анкета для оценки привлекательности классного коллектива, результаты которой представлены на рисунке 4:

## Контрольная группа

## Экспериментальная группа



**Рисунок 4. Диаграмма 2. Результаты контрольного эксперимента по изучению межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста по методике «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сишора (1985)**

Как ранее было уже сказано, результаты КГ остались практически неизменными, тогда как в ЭГ изменения значительны: 5 учащихся (25%) в набрали 25–18 баллов, т.е. признали классный коллектив очень привлекательным. Хорошо адаптированы в классном коллективе половина респондентов (10 учеников), количество нейтрально относящихся снизилось до 25% (5 учеников), а 5 и менее баллов (негативное отношение к классу) не набрал ни один из проходящих программу коррекции младших школьников.

Данные результаты ЭГ были так же дополнительно продиагностированы на материале методики «Поздравь товарища» (Таблица 4).

**Таблица 4. Результаты контрольного эксперимента по изучению межличностных отношений учащихся экспериментальной группы по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

Статусная категория	2 класс (n = 10)		4 класс (n = 10)	
	Абс.	%	Абс.	%
<b>«Звезды»</b>	3	30	3	30
<b>Предпочитаемые</b>	1	10	3	30
<b>Принятые</b>	6	60	4	40
<b>Не принятые</b>	0	0	0	0

Согласно данной таблице, в ЭГ имеется 6 (30%) «звезд» и ни одного «не принятого».

В совокупности, контрольный эксперимент продемонстрировал эффективность разработанной программы коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями. Ее дальнейшее использование целесообразно при работе с такими детьми.

#### **Выводы по третьей главе:**

В ходе работы над данной главой были получены следующие результаты:

1. Разработана результативно-целевая модель и содержание программы коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности.

2. Цель программы: оказание содействия по созданию позитивной социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальным

особенностям обучающихся с речевыми нарушениями и обеспечивающей психологические условия для успешных межличностных отношений.

### 3. Задачи программы:

- Создание оптимальных условий для удовлетворения базисных потребностей ребенка, а именно активности и самостоятельности.
- Формирование у детей чувства психологической защищенности.
- Создание в школе условий для максимально полного раскрытия личности ребенка, проявление его индивидуальности.
- Создание условий для формирования познавательной активности, познавательных процессов, оптимизации творческого потенциала каждого ребенка.

### 4. Принципы программы:

- Принцип приоритетности интересов;
- Принцип системности;
- Принцип непрерывности;
- Принцип вариативности;
- Принцип комплексности.

### 5. Основные положения программы:

- 1. Образовательный уровень – начальный;
- 2. Ориентация содержания – практическая;
- 3. Характер освоения – коррекционно-развивающий;
- 4. Возраст обучающихся – 8 – 11 лет;
- 5. Форма проведения – групповая, индивидуальная;
- 6. Периодичность – 2 занятие в неделю;
  - 7. Продолжительность одного занятия – 30 минут.

В ходе реализации программы коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности, а так же согласно исследованиям межличностных отношений

таких учеников, программа продемонстрировала свою эффективность. Целостные результаты исследования и эффективности реализации программы описаны в заключении данной работы.

## Заключение

В ходе данного исследования были получены следующие практические и теоретические результаты:

1. Выделено понятие межличностных отношений – это субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющегося в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе совместной деятельности и общения.

2. Выделено понятие межличностных отношений младших школьников – это субъективно переживаемые связи между детьми, определяемые их межличностным взаимодействием и содержанием совместной деятельности, а также определены этапы их становления.

3. Выявлено, что игровая деятельность в процессе коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями:

- предоставляет возможность формирования межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями в продуктивной форме;

- развивает психологическую пластичность;

- позволяет корректировать межличностные отношения младших школьников в процессе проведения;

- способствует разностороннему развитию младших школьников;

- позволяет реализовывать различные методы и подходы к воспитательному процессу.

4. Был проведен констатирующий эксперимент на базе МАОУ СШ 149 города Красноярска для которого были отобраны и описаны следующие методики:

- «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» Р. Жиль (И. Н. Гильяшева, Н. Д. Игнатъева, 1972);

- «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» К.Э. Сижор (1985);

- «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинский (1984).

5. По результатам проведения методики «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» большинство учеников считают ближайшими людьми братьев или сестер (47% и 50% для 2 и 4 классов соответственно), друга или подруга называли 24% и 20% респондентов.

6. Положительное отношение к классному коллективу выразило 19% учащихся 2 классов и 16% в 4 классе. Соседей по парте предпочитают 22% во 2 классах и 25% в четвертых.

7. Учащиеся продемонстрировали низкий показатель по шкале любознательности, и напротив, ярко выражено стремление к уединению и отгороженности.

8. По результатам проведения методики «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» 5% учащихся второго и 10% четвертого класса назвали классный коллектив привлекательным. 20% в каждой возрастной группе хорошо адаптированы в классном коллективе, а 60% выразили нейтральное отношение к коллективу. 15% во втором классе и 10% в четвертом отметили негативное отношение к классу и неудовлетворенность своим положением и ролью в нем.

9. По результатам проведения методики «Поздравь товарища» в 2 классах имеется 10% «не принятых» и 15% «звезд», тогда как в 4 классах – 15% «не принятых» и 20% «звезд».

10. На основе результатов проведенных методик исследования был сделан вывод, что особенностями межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями являются: негативное отношение к классному коллективу, конфликтность и стремление к уединению.

11. Разработана программа психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности:

- Цель программы: оказание содействия по созданию позитивной социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальным особенностям обучающихся с речевыми нарушениями и обеспечивающей психологические условия для успешных межличностных отношений.

Задачи программы:

- Создание оптимальных условий для удовлетворения базисных потребностей ребенка, а именно активности и самостоятельности.

- Формирование у детей чувства психологической защищенности.

- Создание в школе условий для максимально полного раскрытия личности ребенка, проявление его индивидуальности.

- Создание условий для формирования познавательной активности, познавательных процессов, оптимизации творческого потенциала каждого ребенка.

12. По результатам контрольного эксперимента получены следующие результаты:

- По результатам проведения методики «Исследование сферы межличностных отношений ребенка» прирост в 25% и 18% наблюдается по шкалам «отношение к коллективу» и «любопытность» (соответственно).

- По результатам проведения методики «Анкета для оценки привлекательности классного коллектива» 5 учащихся (25%) признали классный коллектив очень привлекательным. Хорошо адаптированы в классном коллективе половина респондентов (10 учеников), количество нейтрально относящихся снизилось до 25% (5 учеников), а 5 и менее баллов набрали (негативное отношение к классу) не набрал ни один из проходящих программу коррекции младших школьников.

- По результатам проведения методики «Поздравь товарища» в экспериментальной группе количество звезд увеличилось до 6, а количество не принятых сократилось до 0

13. Согласно результатам исследования, программу психологической коррекции межличностных отношений учащихся младшего школьного возраста с речевыми нарушениями с помощью игровой деятельности можно считать эффективной.

Таким образом, все поставленные задачи исследования были выполнены, результаты достигнуты, а гипотеза об эффективности программы коррекции межличностных отношений младших школьников с речевыми нарушениями с помощью игровых технологий – подтверждена. В рамках продолжения исследований в данном направлении возможна разработка конкретных методических рекомендаций по конкретизации содержания программы в условиях образовательного процесса.

## Список использованной литературы

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства [Текст] : учебное пособие для студентов / В. В. Абраменкова. – М. : ООО «ПЕР СЭ», 2008. – 384 с.
2. Агафонова, В. А. Деятельность учителя по формированию и развитию межличностных отношений младших школьников в процессе их социализации [Текст] / В. А. Агафонова // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. –2015. –№3. – 98-99 с.
3. Алифанов, С. А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии [Текст] / С. А. Алифанов, 1991. – №3 – С. 90-96.
4. Амонашвили, Ш. А. В школу – с шести лет. Педагогический поиск [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Академия, 1988. – 544 с.
5. Андреев, Г. М. Межличностное восприятие в группе [Текст] / Г. М. Андреева, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.
6. Андреева, Г. М. Социальная психология [Текст] / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2009. – 363 с.
7. Андриенко, Е. В. Социальная психология [Текст] : учеб. пособие для студентов педвузов ; под ред. В. А.Сластенина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.
8. Аникеева, Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе [Текст] / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1983. – 94 с.
9. Архипова, В. В. Коллективная организационная форма учебного процесса [Текст] / В. В. Архипова. – СПб. : Эксклюзив, 1995. – 234 с.
10. Безродных, Т. В. Межличностные отношения детей младшего школьного возраста. Современные образовательные технологии: психология и педагогика [Текст] / Т. В. Безродных. – Новосибирск : ЦРНС, 2009. – 311 с.

11. Белкин, А. С. Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
12. Бехтерев, В. М. Избранные работы по социальной психологии [Текст] / В. М. Бехтерев. – М. : Наука, 1994. – 400 с.
13. Блонский, П. П. Психология младшего школьника [Текст] / П. П. Блонский; под ред. А. И. Липкиной. – М. : Изд-во Институт практической психологии, 1997. – 575 с.
14. Богуславская, З. М., Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] : кн. для воспитателя дет. Сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. – М. : Просвещение, 1991. – 207 с.
15. Бодалев, А. А. Психология общения [Текст] / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Институт практической психологии, 1996. – 256 с.
16. Бодалева, А. А. Общая психодиагностика. Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. [Текст] / А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 304 с.
17. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] : психологическое исследование / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
18. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду: [Текст] : кн. для воспитателя дет. сада / А.К. Бондаренко. – М. : Просвещение, 1991. – 160 с.
19. Брунчукова, Н. М. Общение младших школьников в малых группах при изучении учебного материала [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук / Н. М. Брунчукова. – М., 1993. – 14 с.
20. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2000. – 528 с.

21. Вартанова, Л. Р. Дидактическая игра как антропотехническое средство формирования коммуникативной культуры будущего педагога [Текст] : автореф. дис.... канд. пед. Наук / Л. Р. Вартанова. – Ставрополь, 2011. – 21 с.
22. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 2004. – 143 с.
23. Газман, О. С. Детский коллектив как субъект воспитания // Проблемы детского коллектива в русской и советской педагогической мысли [Текст] : А. Ю. Гордина, Л. И. Новиковой ; под ред. А. Ю. Гордина. – М. : Педагогика, 1973.
24. Гаурилиус, А. И. Возрастная динамика представлений учащихся вспомогательной школы о себе и одноклассниках в системе межличностных отношений [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / А. И. Гаурилиус; Мн, 1998. – 20 с. 70
25. Глебова И. Ю. Особенности руководства дидактическими играми дошкольников. Теория и практика образования в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы IV Междунар. науч. конф. 2014. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4691/>.
26. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л. Я. Гозман, Г. С. Прокопенко. – М. : Знак Почета, 1987. – 23 с.
27. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.
28. Гришина, Н. В. Психология конфликта [Текст] / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 152 с.
29. Давыдов, В. В. Младший школьник как субъект учебной деятельности [Текст]: Вопросы психологии / В. В. Давыдов, В. М. Слободчиков, Г. А. Цукерман. – 1992. – 14-19 с.

30. Давыдов, В. В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1979. – 276 с.
31. Донцов, А. И. Психология коллектива [Текст] : учеб.пособ. / А. И. Донцов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.
32. Донцов, А. И. О понятии группы в социальной психологии //Социальная психология: хрестоматия [Текст]/ А. И. Донцов ; сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая – М. : Аспект-Пресс, 2003 – 471с.
33. Донцов, А. И. Психология коллектива: Методологические проблемы исследования [Текст] / А. И. Донцов. М. : МГУ , 1984. – 207 с.
34. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб пособие для студентов пед. Институтов / сост. В. И. Логинова. – М. : Просвещение, 1988. 378 с.
35. Емельянова, И. Г. Особенности межличностных отношений в современных младших школьников [Текст] / И. Г. Емельянова. – М. : Новая школа, 2015. – 35-38 с.
36. Еникеев, М. И. Общая и социальная психология [Текст] / М. И. Еникеев. – М. : Норма-Инфа, 2000. – 624 с.
37. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2 т [Текст] / А. В Запорожец. – М. : Педагогика, 1986. – Т.1 – 316 с.
38. Ишмухаметова, А. Р. Дидактическая игра на уроках математики в начальных классах [Текст] : А. Р. Ишмухаметова , С. А. Косцова // В сборнике : Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики сборник статей Международной научно-практической конференции. 2016. — 190-191 с.
39. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] ; под ред. А. М. Арсеньева. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
40. Кембелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях [Текст] / Д. Кембелл, И. М. Бобнева. – М. : Прогресс, 1980. – 390 с.

41. Коломинский, Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах [Текст] / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
42. Кудусова, Т. Х. Личностные особенности младших школьников, способствующие развитию их межличностных отношений [Текст] : Т. Х. Кудусова, Н. Н. Мозговая // Международная научно-практическая конференция «Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития». Нижний Новгород, 2015.
43. Кузьмин, Е. С. Основы социальной психологии [Текст] / Е. С. Кузьмин. Л. : ЛГУ, 1967. – 172 с.
44. Лазурский, А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы [Текст] : А. Ф. Лазурский. – СПб. : Алетейя, 2011. – 192 с.
45. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей // Психология индивидуальных различий. Тексты [Текст] / А. Ф. Лазурский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 119 с.
46. Леонтьев, А. А. Психология коллективной деятельности в учении [Текст] / А. А. Леонтьев. М. : Начальная школа. – 2002. – 3-6 с.
47. Леонтьев, А. Н. О дальнейшем психологическом анализе деятельности Избранные психологические произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 247-250 с.
48. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения [Текст] / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
49. Литвинова, Н. А. Основы математической статистики в психологии: учеб.-метод. пособие в 2 ч. [Текст] / Н. А. Литвинова, Н. Л. Радчикова. – Мн. : БГПУ, 2008. – Ч.1 – 87 с.
50. Лукьяненко, Е. С. Эффекты влияния гармонизации межличностных отношений со сверстниками на благополучие младших школьников [Текст] /

Е. С. Лукьяненко : психологическое здоровье личности: теория и практика. – 2015. – 22-28 с.

51. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива [Текст] / А.Н. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.

52. Майерс, Д. Социальная психология [Текст] / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 2003. – 752 с. 71

53. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

54. Марковская, И. М. Социометрические методы в психологии [Текст] : учеб. пособие / И. М. Марковская. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 46 с.

55. Маркс, К. [Текст] : сбор. соч. К. Маркс, Ф. Энгельс. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1955 — 1981 гг. – 360 с.

56. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: тексты [Текст] / А. Маслоу. – М., 1982. –108 -117с.

57. Межличностное восприятие в группе [Текст] / под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : МГУ, 1981. – 292 с.

58. Мишечкина Н. А. Представление о дидактической игре и ее роли в процессе обучения младших школьников [Текст] / Н. А. Мишечкина. 2017. – 201- 204 с.

59. Мокина, Я. А. Особенности межличностных отношений младших школьников [Текст] / Я.А. Мокина // Вестник Науки и Творчества. 2016. – 118-122 с.

60. Мурадагаева, З. Дидактическая игра как средство развития ребенка [Текст] : сборник статей международной научно-практической конференции / Н. Абдиева, З. Мурадагаева. – 2016. –71–173 с.

61. Мухина, В. С. Психологические особенности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / В. С. Мухина ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение. – 1973. – 400 с.

62. Мясищев, В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология личности [Текст] : хрестоматия / В. Н. Мясищев. – Самара : Изд. Дом БАХРАХ, 1999. – Т 2 – 197-244 с.

63. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев. – М. : Издательство Института психотерапии, 2005. – 688 с.

64. Нагорнова, А. Ю. Особенности межличностных отношений в коллективе младших школьников [Текст] / А.Ю. Нагорнова // Воспитание школьников. 2015. –38-42 с.

65. Невская, И. А. Значение дидактических игра на уроках математики [Текст] / И. А. Невская // Вестник научных конференций. 2015. – 108-109 с.

66. Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет [Текст] / Н. И. Непомнящая. – М. : Педагогика, 1992. – 160 с.

67. Нечаева, А. С. Дидактические игры на уроках математики [Текст] / А. С. Нечаева // Итоги научно-исследовательской деятельности 2017: изобретения, методики, инновации XXIX Международная научно-практическая конференция. 2017. – 466-468 с.

68. Обозов, Н. Н. Межличностные отношения [Текст] / Н. Н. Обозов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 236 с.

69. Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений [Текст] / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 192 с.

70. Процко, Т. А. Психолого-педагогическое обследование младших классов вспомогательной школы [Текст]: учебно-методическое пособие / Т. А. Процко. – Мн. : БГПУ им. М. Танка, 2000. – 111 с.

71. Прудникова, М. Э. Поведенческие проявления стиля индивидуальности в сфере межличностных отношений обучения [Текст] : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. Э Прудникова. – Сочи, 2002. – 182 с.
72. Репина, Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада [Текст] / Т. А. Репина. – М. : Педагогика, 1988. – 232 с.
73. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
74. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками [Текст] / А. Г. Рузская. М. : Просвещение. – 1989. – 216
75. Самоукина, Н. В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // Игровое моделирование: Методология и практика [Текст] / Галкина Н. В., Н.В. Самоукина. – Новосибирск : Наука, 1987. – 244 с.
76. Сироткин Л.Ю. Младший школьник, его развитие и воспитание. – М. – Новая школа, 1998. – 252 с.
77. Смирнова, Е. О. Особенности общения с дошкольниками [Текст] : учеб. Пособие / Е. О. Смирнова. – М. : Академия, 2012. – 160 с.
78. Смиронова, Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция [Текст] : Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 160 с.
79. Соковня И. Игровые методики // Родительское собрание. – 2004. — №1. – М.. – С. 77 –91.
80. Солнцева О. Играем в сюжетные игры // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5. – М. – С. 63 – 67.
81. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду [Текст] : пособие для воспитателя дет.сада / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
82. Сухомлинский, В. А. Воспитание коллективизма у школьников [Текст] / В. А. Сухомлинский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 272 с.

83. Сысуева, Л. В. Развитие самооценки младших школьников в их совместной деятельности [Текст] : автореф. Дис ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. В. Сысуева. – М. : 1996. – 16 с.
84. Тампиева, С. О. Дидактическая игра как средство активизации коммуникативной деятельности младших школьников [Текст] : дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. О. Тампиева. – Карачаевск, 2007. – 226 с.
85. Твой друг игра / Под ред. Л.М. Короткова, Н.В. Студеницкого, Е.М. Минскина, А. Лукачи. – М.: Знание, 1988. – 187 с.
86. Тиханова, И. Г. Способы межличностного взаимодействия детей дошкольного возраста и пути их коррекции [Текст] : дис канд. психол.
87. Ушакова О., Графова Е. Скрытые возможности игровой терапии // Защити меня. – 2005. — №1. – М. – С. 39 – 43.
88. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 6 октября 2009 г. [Электронный ресурс] URL : <https://минобрнауки.рф/документы/922>.
89. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс] URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).
90. Фельдштейн, Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени детства [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Академия, 1997. – 67 с.
91. Фельдштейн, Д. И. Человек как созидатель и носитель социального [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 2007.– 65 с.
92. Фомина А. Игра в структуре свободного времени детей // Воспитание школьников. – 2005. — №3. – М. – С. 30 – 34.
93. Фришман И. Коммуникативные, ситуационно – ролевые игры, конкурсы // Воспитательная работа в школе. – 2005. — №2. – М. – С. 119 – 126.
94. Ханина Е.Е., Солопова А.В. Игровая форма обучения // Открытая школа. – 2004. — №5. – М. – С. 63 – 66.

95. Ховрина Г. Игра как средство коррекционной работы с детьми, не готовыми к обучению в школе // Школьный психолог. – 2005. – №21. – М. – С. 41 – 44.
96. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении [Текст] / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 268 с.
97. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании: концептуальные и прикладные основы социальной психологии [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
98. Шкуричева, Н. А. Формирование межличностных отношений первоклассников как условие успешности их адаптации к школе [Текст] : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Шкуричева. – М., 2006. – 185 с.
99. Шмаков С.А. Игра и дети. – М. – Знание, 1968. – 64 с.
100. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. – М. – Новая школа, 1994. – 239 с.
101. Щербаков С.В. Коллективные игры на уроках // Биология в школе. – 2002. — №3. – Пенза. – С. 28 – 32.
102. Щур, В. Г. Особенности взаимоотношений в детских группах при распределении обязанностей // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания [Текст] : сб. науч. тр. / В. Г. Щур. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1984. – 74-93 с.
103. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Минск. – Свет, 1998. – 349 с.
104. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М. – Знание, 1974. – 127 с.
105. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
106. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1978. – 304 с.

107. Якобсон, П. М. Эмоциональная жизнь школьника [Текст] / С. Г. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 28 с.

108. Якобсон, С. Г. Взаимоотношения детей в совместной деятельности // Взаимоотношения детей в совместной деятельности и проблемы воспитания [Текст] : сб. науч. тр. С. Г. Якобсон. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1984. – 41-59 с.

## Приложение 1

Результаты исследования межличностных отношений учащихся  
младшего школьного возраста по методике «Поздравь товарища»

Я.Л. Коломинского (1984)

№	2 класс (n = 20)	Статусная категория	4 класс (n = 20)	Статусная категория
1	3	предпочитаемый	4	предпочитаемый
2	3	предпочитаемый	3	предпочитаемый
3	4	предпочитаемый	3	предпочитаемый
4	0	не принятый	0	не принятый
5	4	предпочитаемый	4	предпочитаемый
6	4	предпочитаемый	3	предпочитаемый
7	1	принятый	3	предпочитаемый
8	2	принятый	2	принятый
9	3	предпочитаемый	0	не принятый
10	2	принятый	4	предпочитаемый
11	5	звезда	5	звезда
12	3	предпочитаемый	5	звезда
13	6	звезда	2	принятый
14	3	предпочитаемый	3	предпочитаемый
15	2	принятый	6	звезда
16	3	предпочитаемый	5	звезда
17	4	предпочитаемый	0	не принятый
18	0	не принятый	2	принятый
19	5	звезда	3	предпочитаемый
20	3	предпочитаемый	3	предпочитаемый

**Результаты контрольного эксперимента по изучению межличностных  
отношений учащихся экспериментальной группы по методике  
«Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

<b>№</b>	<b>2 класс (n = 10)</b>	<b>Статусная категория</b>	<b>4 класс (n = 10)</b>	<b>Статусная категория</b>
<b>1</b>	3	предпочитаемый	5	звезда
<b>2</b>	2	принятый	2	принятый
<b>3</b>	5	звезда	6	звезда
<b>4</b>	2	принятый	3	предпочитаемый
<b>5</b>	5	звезда	2	принятый
<b>6</b>	5	звезда	2	принятый
<b>7</b>	1	принятый	3	предпочитаемый
<b>8</b>	2	принятый	1	принятый
<b>9</b>	2	принятый	5	звезда
<b>10</b>	2	принятый	3	предпочитаемый

## Приложение 2

### Результаты изучения межличностных отношений учащихся 2 классов по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	■	+											+							+
2		■						+				+				+				
3			■			+							+						+	
4				■		+			+		+									
5		+			■					+			+							
6					+	■						+							+	
7	+						■					+					+			
8					+			■				+				+				
9	+								■					+					+	+
10			+							■			+							
11			+			+					■		+							
12									+			■				+				+
13					+						+		■				+			
14	+						+						■	+						
15		+						+		+				■						
16						+					+		+			■				
17			+											+		■			+	
18									+					+			+	■		
19					+						+					+			■	
20			+										+						+	■
	3	3	4	0	4	4	1	2	3	2	5	3	6	3	2	3	4	0	5	3

**Результаты изучения межличностных отношений учащихся 4 классов по методике «Поздравь товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	■						+				+			+						
22		■			+			+		+										
23			■							+		+			+					
24		+		■							+					+				
25	+				■								+		+					
26						■	+				+					+				
27			+				■					+			+					
28						+		■							+					+
29									■		+				+				+	
30					+					■	+				+					
31	+	+									■								+	
32	+					+						■		+						
33					+								■		+			+		
34			+							+				■		+				
35								+						+	■					+
36					+		+					+				■				
37						+									+		■		+	
38		+											+					■		+
39	+									+		+							■	
40			+									+							+	■
	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>

**Результаты контрольного эксперимента межличностных отношений  
 учащихся экспериментальной группы по методике «Поздравь  
 товарища» Я.Л. Коломинского (1984)**

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	■		+									+								+
2		■			+			+				+								
3			■			+							+							+
4	+			■		+					+									
5		+			■					+			+							
6				+	+	■														+
7	+						■					+					+			
8					+			■			+					+				
9								■					+						+	+
10			+	+					■			+								
11			+			+				■		+					+			
12								+			■				+					+
13					+					+		■				+				
14	+						+					■	+							
15		+						+	+				■							
16						+				+		+		■						
17			+										+		■				+	
18								+					+			+	■			
19					+	+				+									■	
20			+									+							+	■
	3	2	5	2	5	5	1	2	2	2	5	2	5	3	2	2	3	1	5	3

## Приложение 3

**Таблица 1. Состав экспериментальной и контрольной групп**

Экспериментальная группа				Контрольная группа			
№	Класс	М/Ж	Тип нарушения	№	Класс	М/Ж	Тип нарушения
1	2	М	Афония, дисфония	21	2	М	Брадилалия
2			Тахилалия	22			Брадилалия
3			Тахилалия	23			Тахилалия
4			Афония, дисфония	24			Тахилалия
5			Дизартрия	25			Афония, дисфония
6		Ж	Брадилалия	26		Ж	Афония, дисфония
7			Брадилалия	27			Дизартрия
8			Тахилалия	28			Тахилалия
9			Брадилалия	29			Тахилалия
10			Дизартрия	30			Дизартрия
11	4	М	Тахилалия	31	4	М	Тахилалия
12			Тахилалия	32			Тахилалия
13			Брадилалия	33			Тахилалия
14			Дизартрия	34			Брадилалия
15			Тахилалия	35			Тахилалия
16		Ж	Тахилалия	36		Ж	Брадилалия
17			Тахилалия	37			Дизартрия
18			Тахилалия	38			Тахилалия
19			Тахилалия	39			Брадилалия
20			Тахилалия	40			Тахилалия

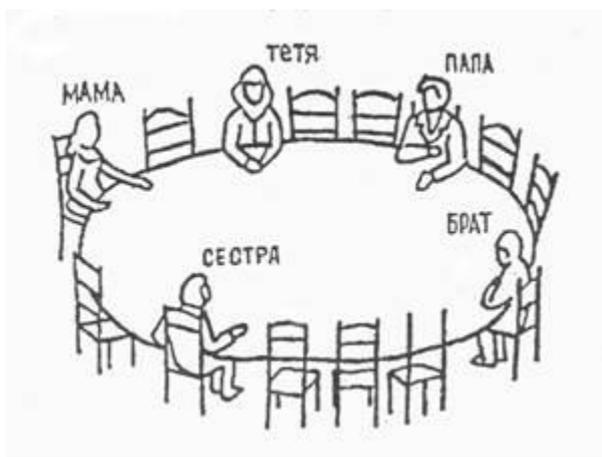
## Приложение 4

### Стимульный материал к методике Рене Жиля

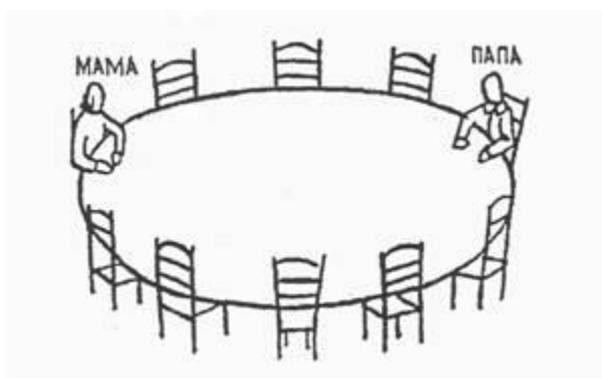
1. Вот стол, за которым сидят разные люди. Обозначь крестиком, где сидишь ты.



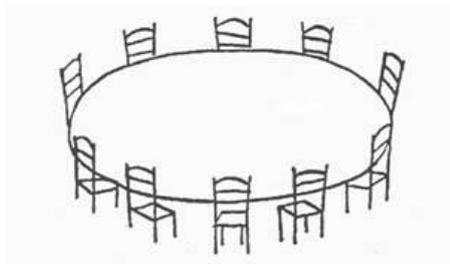
2. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



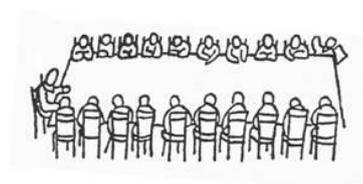
3. Обозначь крестиком, где ты сядешь.



4. А теперь размести несколько человек и себя вокруг этого стола. Обозначь их родственные отношения — папа, мама, брат, сестра или друг, товарищ, одноклассник.



5. Вот стол, во главе которого сидит человек, которого ты хорошо знаешь. Где сел бы ты? Кто этот человек?



6. Ты вместе со своей семьей будешь проводить каникулы у хозяев, которые имеют большой дом. Твоя семья уже заняла несколько комнат. Выбери комнату для себя.

7. Ты долгое время гостишь у знакомых. Обозначь крестиком комнату, которую бы выбрал ты.

8. Еще раз у знакомых. Обозначь комнаты некоторых людей и твою комнату.

9. Решено преподнести одному человеку сюрприз. Ты хочешь, чтобы это сделали? Кому? А может быть тебе все равно? Напиши ниже.

10. Ты имеешь возможность уехать на несколько дней отдыхать, но там, куда ты едешь, только два свободных места: одно для тебя, второе для другого человека. Кого бы ты взял с собой? Напиши ниже.

11. Ты потерял что-то, что стоит очень дорого. Кому первому ты расскажешь об этой неприятности? Напиши ниже.

12. У тебя болят зубы, и ты должен пойти к зубному врачу, чтобы вырвать больной зуб. Ты пойдешь один? Или с кем-нибудь? Если пойдешь с кем-нибудь, то кто этот человек? Напиши.

13. Ты сдал экзамен. Кому первому ты расскажешь об этом? Напиши ниже.

14. Ты на прогулке за городом. Обозначь крестиком, где находишься.



15. Другая прогулка. Обозначь, где ты на этот раз.



16.



17. Теперь на этом рисунке размести несколько человек и себя. Нарисуй или обозначь крестиками. Подпиши, что это за люди.



18. Тебе и некоторым другим дали подарки. Кто-то получил подарок гораздо лучше других. Кого бы ты хотел видеть на его месте? А может быть, тебе все равно? Напиши.

19. Ты собираешься в дальнюю дорогу, едешь далеко от своих родных. По кому бы ты тосковал сильнее всего? Напиши ниже.

20. Вот твои товарищи идут на прогулку. Обозначь крестиком, где находишься ты.



21. С кем ты любишь играть? С товарищами твоего возраста, младше тебя, старше тебя? Подчеркни один из возможных ответов.

22. Это площадка для игр. Обозначь, где находишься ты.



23. Вот твои товарищи. Они ссорятся по неизвестной тебе причине. Обозначь крестиком, где будешь ты.

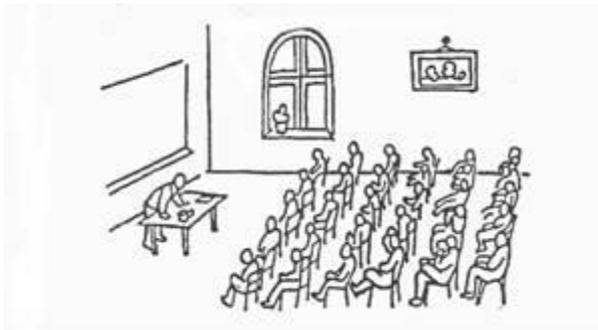


24. Это твои товарищи, ссорящиеся из-за правил игры. Обозначь, где ты.



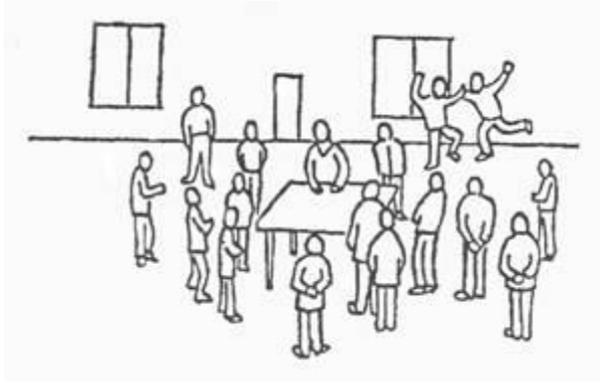
25. Товарищ нарочно толкнул тебя и свалил с ног. Что будешь делать: будешь плакать? Пожалуешься учителю? Ударишь его? Сделаешь ему замечание? Не скажешь ничего? Подчеркни один из ответов.

26. Вот человек, хорошо тебе известный. Он что-то говорит сидящим на стульях. Ты находишься среди них. Обозначь крестиком, где ты.



27. Ты много помогаешь маме? Мало? Редко? Подчеркни один из ответов.

28. Эти люди стоят вокруг стола, и один из них что-то объясняет. Ты находишься среди тех, которые слушают. Обозначь, где ты.



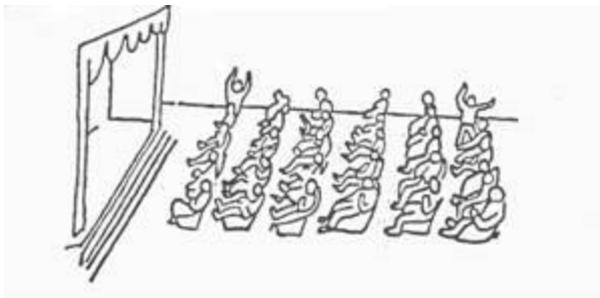
29. Ты и твои товарищи на прогулке, одна женщина вам что-то объясняет. Обозначь крестиком, где ты.



30. Во время прогулки все расположились на траве. Обозначь, где находишься ты.



31. Это люди, которые смотрят интересный спектакль. Обозначь крестиком где ты.



32. Это показ у таблицы. Обозначь крестиком, где ты.



33. Один из товарищей смеется над тобой. Что будешь делать? Будешь плакать? Пожмешь плечами? Сам будешь смеяться над ним? Будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из ответов.

34. Один из товарищей смеется над твоим другом. Что сделаешь? Будешь плакать? Пожмешь плечами? Сам будешь смеяться над ним? Будешь обзывать его, бить? Подчеркни один из ответов.

35. Товарищ взял твою ручку без разрешения? Что сделаешь? Будешь плакать? Жаловаться? Кричать? Попытаешься отобрать? Начнешь его бить? Подчеркни один из этих ответов.

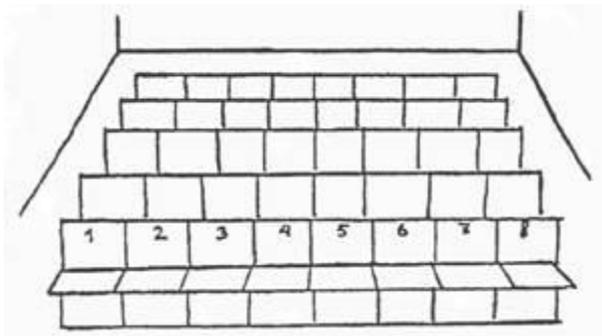
36. Ты играешь в лото (или в шашки, или в другую игру), и два раза подряд проигрываешь. Ты недоволен? Что будешь делать? Плакать? Продолжать играть? Ничего не скажешь? Начнешь злиться? Подчеркни один из этих ответов.

37. Отец не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

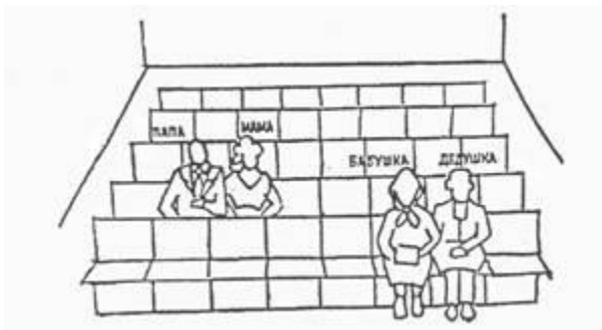
38. Мама не разрешает тебе идти гулять. Что будешь делать: Ничего не ответишь? Надуешься? Начнешь плакать? Запротестуешь? Попробуешь пойти вопреки запрещению? Подчеркни один из этих ответов.

39. Учитель вышел и доверил тебе надзор за классом. Способен ли ты выполнить это поручение? Напиши ниже.

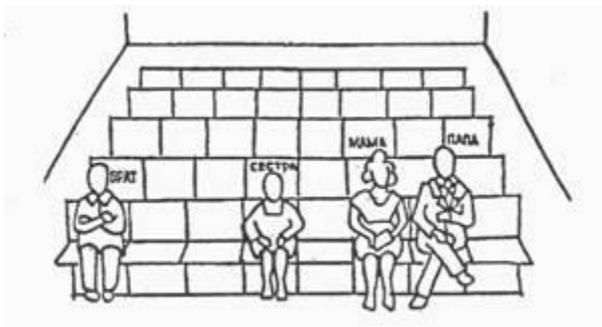
40. Ты пошел в кино вместе со своей семьей, в кинотеатре много свободных мест. Где ты сядешь? Где сядут те, кто пришел вместе с тобой?



41. В кинотеатре много пустых мест. Твои родственники уже заняли свои места. Обозначь крестиком, где сядешь ты.



42. Опять в кинотеатре. Где ты будешь сидеть?



### Ключ к методике Рене Жиля

№ шкалы	Значение шкал	Номера заданий	Общее количество заданий
1	Отношение к матери	1-4, 8-15, 17-19, 27, 38, 40-42	20
2	Отношение к отцу	1-5, 8-15, 17-19, 37, 40-42	20
3	Отношение к матери и отцу как родительской чете	1-4, 6-8, 14, 17, 19	10
4	Отношение к братьям и сестрам	1, 2, 4, 5, 6, 8-19, 30, 40, 42	20
5	Отношение к бабушке и дедушке	1, 4, 7-13, 17-19, 30, 40, 41	15
6	Отношение к другу (подруге)	1, 4, 8-19, 25, 30, 33-35, 40	20
7	Отношение к учителю (авторитетному взрослому)	1, 4, 5, 9, 11, 13, 17, 19, 26, 28-30, 32, 40	15
8	Любознательность	5, 22-24, 26, 28-32	10
9	Лидерство	20-22, 39	4
10	Общительность	16, 22-24	4
11	Закрытость, отгороженность	9, 10, 14-16, 17, 19, 22-24, 29, 30, 40-42	15
12	Социальная адекватность поведения	9, 25, 28, 32-38	10

### Анкета для оценки привлекательности классного коллектива

#### 1. Как вы оценили бы свою принадлежность к классу?

- а) Чувствую себя членом класса, частью коллектива;
- б) Участвую в большинстве видов деятельности;
- в) Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других;
- г) Не чувствую что являюсь членом коллектива;
- д) Учусь, не общаясь с другими детьми класса;
- е) Не знаю, затрудняюсь ответить.

#### 2. Перешли бы вы учиться в другой класс, если бы представилась такая возможность?

- а) Да, очень хотел бы перейти;
- б) Скорее всего, перешел бы, чем остался;
- в) Не вижу никакой разницы;
- г) Скорее всего, остался бы в своем классе;
- д) Очень хотел бы остаться в своем классе;
- е) Не знаю, трудно сказать.

#### 3. Каковы взаимоотношения между учениками в вашем классе?

- а) Лучше, чем в любом другом классе;
- б) Примерно такие же, как и в большинстве классов;
- в) Хуже, чем в любом классе;
- г) Не знаю.

**4. Каковы взаимоотношения учеников с воспитателем (классным руководителем)?**

- а) Лучше, чем в любом другом классе;
- б) Примерно такие же, как в большинстве классов;
- в) Хуже, чем в любом классе;
- г) Не знаю.

**5. Какого отношение учеников к учебе в классе?**

- а) Лучше, чем в любом другом классе;
- б) Примерно такие же, как и в большинстве классов;
- в) Хуже, чем в любом классе;
- г) Не знаю.