

**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**

Перькова Галина Александровна

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ  
МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С  
ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование  
направленность (профиль) образовательной программы  
Психолого-педагогическая коррекция нарушений развития детей

**Допускаю к защите:**

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия,  
инициалы)



(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия,  
инициалы)



Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия,  
инициалы)



(дата, подпись)

Обучающийся Перькова Г.А.

(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2020

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития.....	9
1.1. Межличностные отношения: понятие, компоненты, функции, характеристики .....	9
1.2. Становление межличностных отношений в возрастной группе детей дошкольного возраста.....	15
1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностных отношений детей с задержкой психического развития.....	25
Выводы по первой главе.....	35
Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	38
2.1. Организация, методы и методики исследования.....	38
2.2. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	47
Выводы по второй главе.....	65
Глава 3. Психологическая программа коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития.....	67
3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития .....	67
3.2. основные направления, формы и методы психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития.....	76
Выводы по третьей главе.....	90
Заключение.....	93
Список использованной литературы.....	98
Приложение.....	107

## Введение

### **Актуальность исследования.**

Изучение особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста, а также разработка программ и технологий по формированию у них коммуникативных умений и навыков, представляет одно из значимых и перспективных направлений современных исследований в психологии. Через межличностное взаимодействие происходит развитие сознания и высших психических функций в детском возрасте. В ряде исследований А.В. Запорожеца (1986), М.И. Лисиной (1997), А.Г. Ружской (1989) отмечается, что коммуникативные умения и навыки способствуют психическому развитию дошкольников, влияют на общий уровень их деятельности З.М. Богуславская (1991), Д.Б. Эльконин (1989).

Межличностные отношения являются одним из важнейших факторов гармоничного развития личности, который влияет на социальную адаптацию ребенка. Взаимоотношения детей различных дошкольных возрастов в группе детского сада отражены во многих психолого-педагогических исследованиях: Е.А. Алябьевой (2003), П.В. Артемовой (1982), Р.И. Жуковской (1999), Р.Н. Ибрагимовой (2003), Я.Л. Коломинского (2000), Д.В. Менджеричкой (2001), В.Г. Нечаевой (1995), А.В. Петровского (1990), Р.М. Римбург (2001) и др. По мнению исследователей, межличностные отношения – представляют собой один из важнейших факторов психического развития в детском возрасте

Ребенок изначально включен в межличностные отношения. Он не может физически жить, не развиваться вне человеческого общества, вне культуры межличностных отношений. Вот почему постановка и решение проблемы развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста имеет важное значение.

Проблемы дошкольников с задержкой психического развития обнаруживаются в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми в совместной учебной и бытовой деятельности, партнерской ролевой игре,

в ситуациях нерегламентированного общения. Трудности вхождения в детское общество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнера приводят к обеднению коммуникативного опыта ребенка, оказывают отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, межличностных отношений.

Серьезные трудности в организации собственного поведения дошкольниками с задержкой психического развития отрицательно сказываются на их общении и взаимодействии с окружающими людьми (Н.В. Дубова, 1980; И.С. Зайцев, 1982; С.А. Игнатъева, 1999; Е.О. Канунникова, 1993; Е.С. Парахина, 2000; и др.), речевые нарушения препятствуют их гармоничному развитию (С.В. Артамонова, 1995; И.А. Глистина, 1983; О.О. Косякова, 2000; Н.Ю. Кузьменкова, 2001; Л.Г. Соловьева, 2007; О.О. Шацкая, 1998; и другие).

Известно, что в реальной жизни отношение к другому человеку проявляется, прежде всего, в действиях, направленных на него, то есть в общении. А основой общения является речь. Наличие задержки психического развития у детей приводит к нарушениям межличностных отношений, а это в свою очередь создает серьезные проблемы на пути их развития. Именно в этом аспекте проблема своевременного изучения и коррекции межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является актуальной и практически значимой.

**Проблема исследования.** Трудности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с психического развития оказывают существенное влияние на становление всей психической активности ребенка, приводят к обеднению их коммуникативного опыта, снижают потребность в общении с окружающими, оказывают отрицательное влияние на характер и содержание деятельности. Без своевременного изучения и коррекции имеющихся недостатков, в психическом развитии данного контингента детей могут сформироваться стойкие отклонения, которые с началом школьного

обучения могут стать причиной школьной и социально-психологической дезадаптации.

**Объект исследования.** Межличностные отношения дошкольников с задержкой психического развития.

**Предмет исследования.** Психологическая программа изучения и коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития.

**Гипотезой исследования** послужило предположение о том, что особенности межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития проявляются в снижении социометрического статуса, меньшей предпочитаемости в группе сверстников, преобладании положительных выборов по отношению друг к другу и пассивно-положительном отношении к сверстникам; снижении характера и степени проявления просоциальных форм поведения, выражающихся в низких аффилиативных потребностях к межличностному взаимодействию. Разработанная нами психологическая программа позволит нивелировать имеющиеся трудности и предотвратить стойкие личностные нарушения в более старшем возрасте.

**Цель исследования.** Изучить особенности межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития; разработать психологическую программу по их своевременной коррекции и выявить её эффективность.

Для достижения поставленной цели и проверки гипотезы исследования нами были определены следующие **задачи**:

1. На основании анализа психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определить ее современное состояние.
2. Изучить особенности межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.
3. Разработать психологическую программу по коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического

развития и выявить её эффективность.

**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 психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; ко вторым – наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент. В исследовании применялись методы количественной и качественной обработки и интерпретации результатов исследования.

В психологическое исследование нами были включены следующие **психодиагностические методики**: методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007); «Метод проблемных ситуаций» (ситуация «строитель») Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007); проективная методика «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н.В. Микляевой (2013).

**Методологической и теоретической основой исследования** явились идеи: Я.Л. Коломинского (2000), рассматривающие межличностные отношения, как избирательные предпочтения одних детей перед другими; идеи Е.О. Смирновой (2005), исследующие межличностные отношения через систему существующих в группе взаимных оценок детьми друг друга; исследования Р.Е. Левиной (1999) по проблеме развития детей с ЗРР.

Значительную роль в постановке и обосновании проблемы исследования сыграли работы ведущих специалистов в коррекционной педагогике и психологии – И.Ю. Левченко (2001), В.И. Лубовского (1999), В.Г. Петровой (1998), У.В. Ульенковой (2003), О.Н. Усановой (2000) и других.

**Организация исследования.** Экспериментальное исследование осуществлялось в логопедической и старшей группах на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 46 г. Красноярска. В эксперименте

участвовало 24 дошкольника. Возраст испытуемых 5–6 лет. Из них 12 детей с нормальным психическим развитием и 12 детей с клиническим диагнозом F 80 «Задержка психологического развития». У большинства детей сопутствующим нарушением являлось «Специфическое расстройство речевой артикуляции».

Исследование проводилось в период с 2018 г. по 2020 г. и осуществлялось в пять этапов:

*Первый этап* (сентябрь 2018 — декабрь 2018) – анализ общей и специальной клинико-психологической и медико-биологической литературы по проблеме исследования; анализ теоретических подходов по проблеме исследования межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития в трудах зарубежных и отечественных авторов.

*Второй этап* (январь 2019 — февраль 2019) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач; уточнение объекта и предмета исследования; разработка экспериментальных планов.

*Третий этап* (март 2019 — июнь 2019) – подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения. Выявление особенностей межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

*Четвертый этап* (июль 2019 — январь 2020) – разработка и реализация программы психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития.

*Пятый этап* (февраль 2020 — ноябрь 2020) – обработка результатов контрольного эксперимента, оценка эффективности разработанной программы психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития. Обобщение результатов исследования. Формулирование выводов и заключения.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что проведенный анализ современной литературы и результаты эмпирического исследования расширяют имеющиеся в психологии взгляды на проблему изучения особенностей межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития.

**Практическая значимость исследования** заключается в возможности применения полученных результатов в практической деятельности психологов дошкольных учреждений и проведения диагностической, профилактической, консультационной работы, а также при разработке коррекционных программ для детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, имеющих проблемы в межличностных отношениях со сверстниками.

Достоверность и надёжность результатов и выводов обеспечивается исходными методологическими положениями, опирающимися на современные достижения специальной, возрастной и педагогической психологии; выбором и реализацией комплекса научно-исследовательских, психодиагностических и психоразвивающих методов, соответствующих цели, задачам и логике исследования; сочетанием количественного и качественного анализа результатов эмпирического исследования.

Надежность и достоверность данных, полученных в ходе исследования, обеспечивается принципом комплексного подхода как изучению, оценке, так и коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития, количественным и качественным анализом экспериментального материала.

**Структура и объем выпускной квалификационной работы** представлены введением, тремя главами, заключением, списком использованной литературы в количестве 120 источников и приложением. Включает 7 таблиц, 6 рисунков, 6 гистограмм.

# **Глава 1. Теоретический анализ литературы по проблеме исследования межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития**

## **1.1. Межличностные отношения: понятие, компоненты, функции, характеристики**

Межличностные отношения – понятие достаточно емкое и не имеет однозначной трактовки. Словарь практического психолога под редакцией А.В. Петровского, М. Я. Ярошевского (1990) дает следующее определение: *«Межличностные отношения – субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе общения и совместной деятельности. Система установок, ориентаций, ожиданий, стереотипов и пр. диспозиций, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Эти диспозиции опосредуются содержанием, целями, ценностями и организацией совместной деятельности и выступают основой формирования социально-психологического климата в коллективе»* [78, С 224].

Психологические, информационно-коммуникативные и социально-нормативные процессы, составляющие предметную область теории межличностного общения, изучаются различными дисциплинами гуманитарного знания. Теория межличностного общения принципиально оказывается сферой междисциплинарного знания. Более того, ее развитие стимулируют междисциплинарные связи.

Проблема межличностных взаимоотношений нашла отражение в трудах многих отечественных исследователей, в числе которых Я.Л. Коломинский (2000), М.И. Лисина (1986), Т.А. Репина (1978), А.Н. Сухов (1997) и другие.

По мнению Г.М. Андреевой (1999) межличностные отношения рассматривают, прежде всего относительно системы общественных отношений: в одном ряду, в основании или на самом верхнем уровне

общественных отношений как отражение в сознании общественных отношений. Автор предлагает третий вариант, где межличностные отношения не ставятся в один ряд с общественными, это «...особый ряд отношений, возникающих внутри каждого вида общественных отношений, не вне их...» [5, С 72].

К.А. Абульханова-Славская (1990) отмечает, что межличностные отношения могут различаться по своему ценностному социальному содержанию и тем самым иметь различные последствия для участвующих в них личностей. Одни отношения обезличивают людей, «учитывают» их лишь как исполнителей, другие открывают возможность для развития каждого [3].

Я.Л. Коломинский (2000) полагает, что взаимодействие с другими дает человеку возможность обнаружить, пережить или встретить свою действительную самость. Наша личность становится видимой посредством отношений с другими. Отношения создают наилучшую возможность для того, чтобы «полно функционировать», чтобы быть в гармонии с собой, другими и средой [46].

А.А. Леонтьев (2009) утверждает, что вся система отношений человека реализуется в общении. «В нормальных обстоятельствах отношения человека к окружающему его предметному миру всегда опосредованы его отношением к людям, к обществу», то есть, включены в общение.

Общение – это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются межличностные отношения [59, С 192].

А. А. Реан (2000) дает следующее определение: «**Общение** — это процесс межличностного взаимодействия, порождаемый широким спектром актуальных потребностей партнеров, направленный на удовлетворение этих потребностей и опосредованный определенными межличностными отношениями... структуру общения образуют когнитивно-информационный, регулятивно-поведенческий, аффективно эмпатийный, социально-перцептивный компоненты» [81, С 269].

Е.О. Смирнова (1996) считает, что в реальном общении даны не только межличностные отношения людей, то есть выявляются не только их эмоциональные привязанности, неприязнь и прочее, но в общении воплощаются и общественные, то есть безличные по своей природе, отношения. Вне общения немислимо человеческое общество [98].

По мнению А.А. Бодалева (1983), отношения – это «целостная система индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности, включающая три связанных компонента: отношение человека к людям; к себе; отношения к предметам внешнего мира» [11, С 201].

Говоря об особенностях межличностных отношений, представляется актуальной точка зрения Л.И. Божович (2009): «это – субъективные связи, возникающие в результате их фактического взаимодействия и сопровождаемые различными эмоциональными и другими переживаниями (симпатиями и антипатиями) индивидов, в них участвующих. Они складываются в результате прямого взаимодействия и совместной деятельности людей, влияют на их ход и результаты через личностное отношение к окружающим, к самому себе. Их осуществление происходит через выражение оценочных суждений, эмоциональных переживаний и конкретного поведения» [12, С 133].

В большинстве зарубежных исследований понятия «общение» и «отношения», как правило, не разводятся. В отечественной психолого-педагогической науке эти термины не являются синонимами. Так, в концепции М.И. Лисиной (1986) общение выступает как особая коммуникативная деятельность, направленная на формирование взаимоотношений [62].

В исследованиях Т.А. Репиной (1978) под общением понимается коммуникативная деятельность, процесс специфического контактирования лицом к лицу, которое может быть направлено не только на эффективное решение задач совместной деятельности, но и на установление личностных

отношений и познание другого человека [75].

Общение выступает многоплановым процессом развития контактов между индивидами, которые порождаются потребностями совместной деятельности. Рассмотрим общение в системе межличностных отношений, а также взаимодействия индивидов. Определим место общения в структуре межличностного взаимодействия, а также взаимодействия индивидов.

А.Н. Сухов (1997) полагает, что при межличностном взаимодействии рассматриваются три основные задачи: первое, межличностное восприятие; второе, понимание человека; третье, формирование межличностных отношений, а также оказание психологического воздействия.

Понятие «восприятие человека человеком» является недостаточным для окончательного познания людей. В дальнейшем к нему добавляется понятие, как «понимание человека», что включает подключение к процессу восприятия человека и других познавательных процессов. Эффективность восприятия напрямую связана со свойством личности (социально-психологической наблюдательностью), которая позволит уловить в поведении индивида малозаметные, однако очень существенные для понимания особенности [103].

Особенности межличностного общения отмечаются в восприятии речи и зависят от состояния здоровья, возраста, пола, национальности, темперамента, установок, опыта общения, личностных и профессиональных особенностей. С возрастом у человека дифференцируются эмоциональные состояния, индивид начинает воспринимать окружающий мир через призму личного национального образа жизни. Эффективнее и успешнее определяют разнообразные психические состояния, а также межличностные отношения индивиды с высоким уровнем социального интеллекта, а объектом познания при этом выступает как социальный, так и физический облик человека.

По мнению С.С. Бычковой (2003) количественная характеристика межличностного общения получила развитие в понятии «круг общения». Последнее обозначает число людей, общение с которыми осуществляется на

том или ином уровне. Большинству из нас по личному опыту хорошо известно, что глубоко знать и понимать можно в лучшем случае двух-трех человек, более или менее успешно ориентироваться в поведении – примерно десяти [16].

Я.Л. Коломинский (2000) предложил в зависимости от степени психологической близости и значимости выделять два круга желаемого общения: первый (наиболее близкий) включает от одного до четырех человек, второй – от шести до восьми. Проведенные исследования позволили сравнить, насколько круг людей, которые нам симпатичны, совпадает с кругом тех, с кем нам приходится общаться большую часть времени. Оказалось, что у взрослых он достигает 40 %, а у детей – всего 19-24 % [46].

Обращаясь к проблеме межличностных отношений в детской среде, заметим, что до недавнего времени данный феномен рассматривался в основном в рамках социально-психологических исследований, такими авторами как А.В. Киричук (2001), В.Р. Кисловская (1993), Я.Л. Коломинский (2000), В.С. Мухина (2000), Т.А. Репина (1978), где основным предметом были структура и возрастные изменения детского коллектива. В работах выше перечисленных авторов основным предметом исследований была группа детей, но не личность отдельного ребенка. Несколько позже появились работы, где помимо коллектива изучалась также и индивидуальная составляющая, где уделяется особое внимание реальным, практическим контактам детей и факторам, обуславливающим становление детских отношений. Среди них выделяются два основных теоретических подхода: концепция деятельностного опосредствования межличностных отношений А.В. Петровского (1990) и концепция генезиса общения, где взаимоотношения детей рассматривались как продукт деятельности общения М. И. Лисиной (1986) [62, 78].

Психология межличностных отношений — это переживаемые, осознаваемые в разной степени взаимосвязи между индивидами. В основе их лежат различные эмоциональные состояния взаимодействующих индивидов,

а также их психологические особенности. Иногда межличностные связи называют эмоциональными, экспрессивными. Развитие межличностных отношений обусловлено возрастом, полом, национальностью и другими факторами. У женщин значительно меньше круг общения, чем у мужчин. Они нуждаются в межличностном общении для самораскрытия, для передачи другим личностной информации о себе. Также женщины жалуются чаще на одиночество. Для них наиболее значимы особенности, которые отмечаются в межличностных отношениях, а мужчинам важны деловые качества [67].

По мнению В.С. Мухиной (2000) межличностные отношения в динамике развиваются по такой схеме: они зарождаются, закрепляются, а также достигают определенной зрелости, далее они способны постепенно ослабляться. Динамика развития межличностных отношений состоит из следующих этапов: знакомство, товарищеские, приятельские и дружеские отношения. Механизмом развития в межличностных отношениях выступает эмпатия, которая является откликом одной личности на переживания другой. По сравнению с сельской местностью, в городских условиях, межличностные контакты наиболее многочисленны, быстро заводятся и быстро прерываются [66].

Многие психологи пытались дать классификацию межличностных отношений и выделить основные их параметры.

В.Н. Мясищев (1995) выделял личностные эмоциональные отношения (привязанность, неприязнь, враждебность, чувства симпатии, любви, ненависти) и отношения более высокого, осознанного уровня – идейные и принципиальные [67].

Я.Л. Коломинский (2000) говорит о двух типах отношений – деловых и личных, основанных на чувстве симпатии или неприязни [46].

А.А. Бодалев (1983) большое значение придает оценочным отношениям [11].

А.В. Петровский (1990) выделяет особые формы отношений – референтные и феномен ДГЭИ (действенной групповой эмоциональной

идентификации) [78].

В исследованиях Т.А. Репиной (1978) выделены три вида межличностных отношений в дошкольной группе: собственно личные, оценочные и зачатки деловых отношений [83].

Т.А. Репина (1988) также подчеркивает, что существует различие между внутренними, субъективными отношениями и сферой их внешнего проявления, в способах общения с другими людьми, то есть объективными отношениями [84].

Таким образом, межличностные отношения – система установок, ожиданий, стереотипов, ориентации, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга. Среди исследователей данного феномена нет единого мнения о его природе и методах его изучения. Особое место занимает исследование отношений между детьми, за последние десятилетия взгляды на этот предмет подверглись значительной трансформации. Для практического психолога огромное значение имеет психодиагностика межличностных отношений; инструментом психодиагностики являются в первую очередь, проективные методики.

## **1.2. Становление межличностных отношений в возрастной группе детей дошкольного возраста**

Становление структуры деятельности общения представляет собой сложный процесс коммуникативного развития. В отечественной психологии развитие рассматривается не просто как постепенное накопление количественных изменений, а как «цепь метаморфоз», предполагающая в определённые моменты превращение количественных изменений в коренные качественные преобразования. Становление межличностных отношений в детском возрасте проходит путь, аналогичный пути общего психического развития ребёнка.

В нашем исследовании при рассмотрении и уточнении понятия «межличностных отношений» мы опирались на имеющееся определение М.И. Лисиной, отмечающей, что развитие межличностных отношений – длительный, циклический и качественно неоднородный процесс, который происходит через постепенную смену форм общения ребёнка со взрослым и сверстниками, внутри которых происходит становление и развитие коммуникативных умений и навыков. Межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в дошкольном возрасте.

Проблема межличностных отношений дошкольников со сверстниками привлекала внимание многих зарубежных и отечественных психологов таких как Л. А. Венгер (1967), Р.И. Жуковская (1999), Р.Н. Ибрагимова (2003), Я.Л. Коломинский (2000), С.В. Корницкая (2001), М.И. Лисина (1986), Е.А. Панько (1997), Т.А. Репина (1978), Р.М. Римбург (2001), которые проводили исследования, выявляя закономерности, определяя подходы и методы к изучению.

Е.А. Панько (1997) считает, что дошкольный возраст имеет важное значение для последующего психического развития, поскольку именно этот этап обеспечивает общее развитие, служащее фундаментом для приобретения в дальнейшем любых специальных знаний и навыков, усвоения различных видов деятельности. В дошкольном детстве формируются не только качества и свойства психики детей, определяющие общий характер поведения ребенка, его отношение ко всему окружающему, но и представляющие «заделы» на будущее [27].

По мнению Р.И. Жуковской (1999) одна из особенностей дошкольного возраста состоит в том, что ребенок живет общей со взрослыми жизнью. Они вместе играют, лепят, строят, рисуют, поют, танцуют и т.д. Но круг общения дошкольника остается ограниченным близкими людьми, родителями, родственниками, воспитателями, строится на основе эмоциональных контактов, носит преимущественно интимно-личный характер. Именно близкие люди оказывают на него наиболее существенное воздействие. Он

стремится им подражать, перенимать их манеры, заимствовать оценки вещей, событий, людей. Но ребенок не является пассивным объектом внешних влияний. В педагогическом процессе он выступает как субъект общения, устанавливающий контакты, взаимодействующий с условиями жизни и людьми, обладающий личностной неповторимостью [34].

Как отмечает М.И. Лисина (1986), благодаря активности ребенка, которая имеет разные виды и формы, процесс воздействия на ребенка превращается в сложный двусторонний процесс его взаимодействия с действительностью. Ребенок не только отвечает на раздражители окружающей среды, но и сам воздействует на них и на самого себя. Поэтому одни и те же педагогические приемы оказывают разное воздействие на детей одного возраста. Более того, один и тот же ребенок по-разному реагирует на них в разных ситуациях [62].

Фундаментальная значимость проблемы становления и развития межличностных отношений у детей привлекала внимание многих психологов и педагогов. Этой теме посвящены экспериментальные и теоретические исследования А. В. Запорожца (1967), Я.Л. Коломинского (2000), В.К. Корытло (1993), А.А. Реан (2000), Т.А.Репиной (1978) и других.

В нашей стране первоначально (в 60 – 70-х годах) проблема межличностных отношений у дошкольников рассматривалась преимущественно в рамках социально-психологических исследований, где основным предметом была структура и возрастные изменения детского коллектива (А.А. Бодалев, 1983; А. В. Запорожец, 1967; Т.А. Репина, 1978; Е.В. Субботский, 1976; и другие).

В этих исследованиях межличностные отношения рассматривались как избирательные предпочтения одних детей перед другими, а сверстник выступал как предмет эмоциональной или деловой оценки.

В цикле исследований, проведенных под руководством А.А. Бодалева (1983) предметом исследования межличностных отношений являются

представления о другом (о его социальных и личностных качествах), возникающих в результате межличностного восприятия и познания [11].

Следует отметить, что взаимоотношения дошкольников со сверстниками в отечественной и зарубежной психологии были исследованы в разных аспектах: в аспекте исследования ведущих видов деятельности (Д.Б. Годовикова, 1988; А.И. Донцов, 1984; Я.Л. Коломинский, 1981), личностных особенностей участников взаимоотношений (Т.Е. Иванов, 1976; А.Н. Леонтьев, 1996; Т.А. Репина, 1980; А.М. Счастливая, 1986), формирования самосознания (Р. Бернс, 1986; Л.С. Карташова, 1985; Н.И. Кустова, 1987; Н.Я. Михайленко, 2000), влияния взрослых на становление взаимоотношений у детей (С.В. Корницкая, 1973; Е. А. Кудрявцева, 2000; Н. К. Ледовских, 2000; и др.).

В этих исследованиях выделяется ряд психологических особенностей взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками. Во многих из них отмечается, что к старшему дошкольному возрасту складываются устойчивые способы отношений детей друг к другу.

Так, Е.В. Субботский (1976) считает, что взаимоотношения дошкольников со сверстниками характеризуются, с одной стороны, импульсивностью и непосредственностью, а с другой стороны, инертностью и стереотипностью [104].

В анализе содержания межличностных отношений дошкольников со сверстниками в психологических исследованиях приводятся различные типологии.

Так, Е.О.Смирнова (1996) и В.Г.Утробина (1996) выделяют пассивно-положительный, эгоистичный, конкурентный, личностный и неустойчивый типы отношений дошкольников к сверстникам [98, 106].

Т.А. Репина (1978) подразделяет отношения у дошкольников на три основных вида: собственно-личностные, оценочные и «деловые» [83].

А.Г. Рузская (1989) выделяет аффективно-личностные, деловые и информационно-позитивные типы связей, устанавливаемые между сверстниками [80].

Е.В. Субботский (1976) считает, что отношения дошкольников делятся на: отношения эмоционального общения, отношения руководства – подражания, отношения кооперации. Особо им были исследованы партнерские отношения как отношения, в ходе которых ребенок и окружающие его люди выполняют одинаковые или сходные программы, не будучи связанными какими-либо внешними узлами [104].

По мнению А.Н. Леонтьева (1996) психические проявления дошкольника многообразны. Традиционно в детской психологии выделяют три сферы психического развития: деятельность, познание и личность [60]. Рассмотрим каждую из них.

Во-первых, в дошкольном периоде расширяется сфера деятельности ребенка. От общения только с матерью он переходит к общению со сверстниками и взрослыми, ситуативные формы общения сменяются внеситуативными. Малыш начинает играть, рисовать, конструировать, выполнять трудовые поручения. Одновременно он осваивает цели и мотивы этих видов деятельности, у него формируются определенные навыки, умения, способности и личностные качества (настойчивость, организованность, общительность, инициативность, трудолюбие и др.).

Во-вторых, в этот период детства интенсивно идет познавательное развитие, направленное на освоение не только знаний, но и операций, действий, которые можно совершать с получаемой информацией, например, запоминать слова, используя прием повторения или связывания слов по смыслу. Малыш овладевает родным языком. Он научается не только понимать речь, но осваивает фонетику и грамматику родного языка. Совершенствуется восприятие цвета, формы, величины, пространства, времени. Освоение сенсорных эталонов — представлений о чувственно воспринимаемых свойствах предметов приводит ребенка к овладению

процессом собственного восприятия. Развиваются виды и свойства внимания, памяти, воображения. Образы воображения характеризуются продуктивностью в сочетании с оригинальностью и гибкостью, символичностью, использованием приема замещения.

Ребенок начинает создавать планы-замыслы игры, рисунка, конструкции и реализовать их. Происходит становление наглядных форм мышления и мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, классификации и др. Речь превращается в орудие мыслительной деятельности. Формируется произвольность психических процессов, т.е. умение управлять ими, ставить цели познавательной деятельности и контролировать их достижение.

В-третьих, формируются основы личности. Ребенок начинает осознавать свое «Я», свою активность, деятельность, начинает объективно себя оценивать. К концу дошкольного возраста формируются правильная дифференцированная самооценка, самокритичность, развивается способность мотивировать самооценку, появляется осознание себя во времени, личное сознание. Образуется соподчинение мотивов: возможность подчинить свои непосредственные побуждения осознанным целям. Малыш научается в определенных пределах управлять своим поведением и деятельностью, предвидеть ее результат и контролировать выполнение. Усложняется эмоциональная жизнь дошкольника: обогащается содержание эмоций, формируются высшие чувства — нравственные, интеллектуальные, эстетические. Чувства становятся более обобщенными, осознанными, произвольными, внеситуативными. Изменяется роль эмоций в деятельности ребенка, складывается эмоциональное предвосхищение.

У.В. Ульенкова (2003) отмечает, что огромное влияние на развитие личности ребенка оказывает возможность удовлетворения своих потребностей в самоутверждении, признании со стороны ближайшего окружения – сверстников и взрослых. Формирование, развитие этих

потребностей происходит в условиях активных и достаточно широких межличностных взаимодействий [106].

Исследования, проведенные в лаборатории Е. О. Смирновой (1998) доказывают, что развитие общения зависит от развития межличностных отношений со сверстниками [99].

В работе Е. А. Кудрявцевой (2000) выявлена роль группы детского сада — первого детского общества как не менее важного фактора в процессе полоролевого развития ребенка, чем семья. Ценностные ориентации сверстников обоего пола в отношении эталонов мужественности и женственности способствуют ускорению и направленности половой социализации и половой дифференциации детей дошкольного возраста [53].

Н.И. Кустова (1987) полагает, что межличностные отношения в детской группе начиная с дошкольного возраста представляют собой достаточно сложное социально-психологическое явление и подчиняются определенным закономерностям [54].

Первая из них — обусловленность природы межличностных отношений тем местом, которое возрастная социальная группа (большая или малая) занимает в обществе, поскольку для каждой конкретно-исторической социальной ситуации развития это место специфично.

Вторая характеристика межличностных отношений в группе — это их зависимость от особенностей совместной деятельности, которая в любую историческую эпоху опосредствует развитие межличностных отношений и определяет их строение.

Третья особенность межличностных отношений в детской группе — их уровневая природа.

По мнению В.С. Мухиной (2000) развитие отношений со сверстниками у дошкольников тесно связано с развитием самосознания ребенка и с тем, что соотношение предметного и личностного начал меняется на протяжении дошкольного возраста [66].

Д.Б. Эльконин (1990) высказал предположение, что развитие самосознания ребенка можно рассматривать как дифференциацию и внутренние взаимоотношения «Я» и «Не-Я» ребенка. Этот внутренний «Не-Я», с одной стороны, оценивает и познает самого субъекта (и тогда, по выражению М.М. Бахтина, 1963; он «смотрит на себя глазами другого»), а с другой – является субъектом обращения и диалога (и тогда человек «смотрит в глаза другому»). В обоих случаях при внешней встрече с другим человек относит себя к другому, то есть относится к нему. Отношение к себе и отношение к другому являются разными, но неразрывно связанными сторонами единого самосознания [117].

Н. К. Ледовских (2000) считает, что одна из особенностей состоит в том, что в группе детей в процессе свободного общения выделяются преимущественно два типа подгрупп детей. Одни из них характеризуются достаточно устойчивыми и относительно длительными контактами членов подгруппы, а другие могут быть оценены как кратковременные объединения, которые быстро распадаются и меняют свой состав [53].

По утверждению Н.Е. Вераксы (2006) специфика межличностного восприятия детей и оценивание сверстников с точки зрения наличия положительных и отрицательных качеств во многом определяются полоролевыми особенностями. Девочки гораздо чаще, чем мальчики, оценивают друг друга положительно, в то время как мальчики склонны к большему количеству отрицательных взаимооценок [19].

По мнению Т.С. Комаровой (2009) онтогенетическое развитие самосознания ребенка и отношение к другому можно представить как сложное переплетение и взаимосменяемость этих двух начал. Сознание ребенка изначально диалогично, и в нем всегда присутствует другой. Функции и конкретная персонификация этого другого с возрастом меняются. Первоначально этим внутренним другим является для ребенка взрослый. На определенном этапе возрастного развития им становится сверстник. Этот

процесс можно представить как «вхождение» сверстника во внутренний мир ребенка, в состав его самосознания [48].

Данные положения позволяют подчеркнуть, что дошкольники, постоянно находясь в общении друг с другом, оказываются включенными в систему межличностных отношений.

Е.О. Смирнова (1996) считает, что межличностные отношения в группе сверстников существенно отражаются на развитии личности ребенка. В детском саду отношения и связи представляют относительно устойчивую систему, в которой каждый ребенок занимает определенное место [98].

В группе детского сада выделяют три вида межличностных отношений:

1) межличностные отношения, которые можно выявить, анализируя объективные связи детей, устанавливающиеся при взаимодействии в совместной деятельности и общении;

2) межличностные отношения, выявляемые при рассмотрении избирательных отношений, существующих в группе;

3) вид отношений, которые проявляются в системе существующих в группе взаимных оценок детьми друг друга.

К старшему дошкольному возрасту, ровесник становится для ребенка не только предметом сравнения с собой, но и целостной личностью. Эти изменения в отношении к сверстнику отражают определенные сдвиги в самосознании дошкольника.

К шести годам значительно возрастает количество просоциальных действий, эмоциональная вовлеченность в деятельность и переживания сверстника. Это объясняется развитием произвольности поведения и усвоением моральных норм.

На наш взгляд, поведение старших дошкольников не является произвольно регулируемым. Об этом свидетельствует, в частности, одномоментное принятие решений.

Е.П. Ильин (2009) полагает, что к старшему дошкольному возрасту, дети начинают осознавать не только свои конкретные действия, но и свои

желания, переживания, мотивы, которые в отличие от действий, объединяют и консолидируют личность ребенка в целом. Это объясняется развитием децентрации, благодаря которой ребенок становится способным понимать точку зрения другого [38]. К шести годам у многих детей возникает непосредственное и бескорыстное желание помочь сверстнику, подарить или уступить ему что-то. Безоценочная эмоциональная вовлеченность в его действия может свидетельствовать о том, что ровесник стал для ребенка целостной личностью.

По утверждению В.С. Мухиной (2000) следует отметить, что в старшем дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра. В игровых объединениях существует общность требований, согласованность действия, совместное планирование. Реальные и игровые отношения дифференцируются и осознаются детьми. Ребенок начинает принимать во внимание интересы партнеров [66].

В.Н. Мясищев (1995) отмечает, что взаимодействие со сверстником выступает не только как условие достижения общей цели, но и как сама цель. Проявляется умение взаимной поддержки, чувство товарищества, сопереживание успехов и неудач. Дети способны осознать эффективность совместно взаимодействующей формы организации деятельности и ее построения в своих играх, конструировании, труде. В деятельности, построенной по типу «совместно-дружно-вместе», а не по типу «рядом, но не вместе», складываются отношения взаимной ответственности, зависимости и помощи – основа коллективизма и товарищества [67].

Значительное количество экспериментальных исследований было посвящено реальным контактам детей и их влиянию на становление детских отношений. В детской среде выделяется особая структура межличностных отношений. Установлено, что есть дети, которые очень популярны и с ними хотят вместе играть и дружить многие сверстники. Они выступают в качестве лидеров детских игровых объединений и занимают ведущие, самые интересные роли. Наряду с

популярными детьми выделяется другая категория, непопулярных детей, которые по тем или иным причинам оказываются изолированными в свободной деятельности.

Если исследовать этот процесс глубже, мы заметим, что несмотря на то, что в детском коллективе популярность может в какой-то мере зависеть от внешней привлекательности ребенка, престижного внешнего вида, широким спектром возможностей, которыми ребенок располагает благодаря высокому социальному положению семьи, избирательные привязанности и предпочтения детей возникают прежде всего на основе общения. Дети предпочитают тех сверстников, которые адекватно удовлетворяют их потребности в общении. Причем главной из них остается потребность в доброжелательном внимании и уважении сверстника.

Таким образом, в дошкольном детстве перестраивается вся психическая жизнь ребенка и его отношение к социальному окружению: сверстникам, взрослым. Перестройка заключается в формировании внутренней психической жизни и внутренней саморегуляции поведения. Процесс воспитания тесно связан с культурой межличностных отношений дошкольника.

### **1.3. Современное состояние изучения проблемы межличностных отношений детей с задержкой психического развития**

Согласно взглядам отечественных психологов (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнов, Д.Б. Эльконин и др.), общение выступает в качестве одного из основных условий развития ребёнка, важнейшего фактора формирования его личности, наконец, ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей.

Современные исследования, раскрывающие особенности формирования и развития общения дошкольников, представлены исследованиями И.И. Иванец (2012), посвященных речевой коммуникации детей. В своей работе исследователь рассматривает искусство, как средство развития речевых коммуникаций дошкольников. Делая вывод о том, что искусство бесконечно расширяет и пополняет опыт общения человека, позволяя познать и пережить ситуации, недоступные в его реальной жизни, дает возможность взглянуть на уже знакомую ситуацию с точки зрения другого человека, представляет эталоны разнопланового общения, являясь школой искусства общения [47].

Т.П. Авдулова (2009), Г.Р. Хузеева (2014) в своих исследованиях раскрывают содержание и пути формирования у дошкольников таких компонентов личностной компетентности, как коммуникативная и нравственная. Ученые создали практические рекомендации для реализации федеральных государственных образовательных стандартов в области развития коммуникативных компетенций дошкольников. Рекомендации представляют собой целостную систему, включающую по каждой из компетенций диагностический блок, содержательный анализ понятия и возрастные закономерности морального и коммуникативного развития дошкольника, а также программы психолого-педагогического сопровождения коммуникативной и нравственной компетентностей личности. [3,110]

Непосредственно формированием коммуникативных компетенций дошкольников занимались Мунирова Л.Р. (1993), Проняева С.В. (1999), А. П. Воронова 19980, О. В. Заширинская (1998), Т. А. Нилова (1998), Л. М. Шипицына (1998) и др.). Они отмечали, что отсутствие элементарных коммуникативных компетенций затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности. Именно развитие коммуникативных компетенций является важнейшим направлением социально-личностного развития дошкольника [76; 90].

Сегодня чрезвычайно актуальным является также и вопрос о рисках

личностного развития в онтогенезе и, особое значение для образования имеют исследования личности ребенка с задержкой психического развития.

Неправильное воспитание, воздействие неблагоприятных факторов окружающей среды могут привести к задержке психического развития (ЗПР), что значительно осложняет развитие в целом, поскольку любая задержка, любое нарушение в ходе развития ребенка отражаются на его поведении, а также деятельности в различных ее формах.

В специальной психологии изучение особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития связано с вопросами социализации. Проблемы их взаимопонимания и взаимодействия с окружающими людьми необходимо рассматривать в контексте представлений о дизонтогенезе общения лиц с психическим недоразвитием.

Особенностям развития детей с задержкой психического развития посвящены работы С. Д. Забрамной (2003), И.Ю. Левченко (2000), В.И. Лубовского (1999), Е.М. Мастюковой (1997), В.Г. Петровой (1997), Е. А. Стребелевой (2006), У.В. Ульенковой (2003), О.Н. Усановой (2000), Т. Б. Филичевой (2004) и др. Всеми исследователями отмечаются трудности становления личностных структур, наличия задержек в становлении эмоционально-волевой сферы; присутствуют нарушения социального взаимодействия, неуверенность в себе; снижение самоорганизованности, целеустремленности; недостаточное развитие самостоятельности («силы личности»); неадекватной самооценке, неуверенности в себе, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими.

Психолого-педагогические исследования убедительно показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка и его взаимоотношений с другими детьми (Т.А. Маркова, 2001; В.Г. Нечаева, 1995; А.П. Усова, 2000; и др.). Нарушение общения и связанное с ним отрицательное эмоциональное самочувствие часто приводит к искажениям в формировании межличностных отношений (Е.А. Аркин, 1999; Л.И.

Божович, 2009; и др.).

Известно, что одной из общих закономерностей нарушенного развития являются отклонения в формировании личности. Трудности социальной адаптации таких детей, сложности их взаимодействия с социальной средой отмечали Л.С. Выготский (1991), В.И. Лубовский (1999), Ж.И. Шиф (2004) и др.

Проблемы задержки психического развития — первоначально выявляются в педиатрическом звене медицинской службы. С 1930-х гг. известные представители дефектологической науки обращали особое внимание на научное обоснование вопросов обучения и воспитания детей с психическим недоразвитием, обозначая важнейшую роль формирования отношения ребёнка к своей деятельности, окружающим людям (Л.С. Выготский, И.И. Данюшевский, Г.М. Дульнев). В работах авторов указывается, что изучение особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития имеет практическое значение для оптимизации учебно-воспитательной работы с данной категорией детского возраста. Одновременно с этим актуальной является разработка научной концепции дизонтогенеза общения детей с психическим недоразвитием, направленной на решение методологических задач в специальной психологии.

Задержка в психическом развитии — является серьёзной причиной, нарушающей условия общего гармоничного развития личности ребенка (Л.С. Выготский, 1991; Р.Е. Левина, 1999; Е.М. Мастюкова, 1997; В.М. Шкловский, 2004; и др.). С задержкой психического развития связан целый комплекс когнитивных, эмоционально-волевых, социальных нарушений, которые блокируют личностное развитие. Важно, что этот риск с высокой вероятностью можно компенсировать именно в дошкольном возрасте в процессе коррекционной работы с ребенком.

В.М. Шкловский (2004) считает, что нарушение психического развития — сильнейший патологический фактор, крайне отрицательно

сказывающийся на общем психологическом, эмоциональном, когнитивном и социальном развитии личности. В раннем возрасте нарушения психического развития проявляются отсутствием фиксации взора, реакции на звук, изменением мышечного тонуса, нарушением формирования двигательных реакций и т.д. Чем раньше выявлены нарушения и чем точнее определены их причины, тем более благоприятные перспективы лечения. Но расшифровка причин задержек темпов общего психического и психоречевого развития, возможны только на межпрофессиональном и междисциплинарном уровнях при полном взаимодействии с семьей ребенка [114].

В исследованиях Афанасьевой Н.А. (1977), Никашиной Н.А. (1994), Н.Л. Белопольской (1999), Л.М. Шипицыной (2005) указывается, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается недостаток знаний и умений в сфере межличностных отношений, не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях сверстников и взрослых, страдает языковое оформление высказывания, произвольная регуляция эмоциональных и поведенческих проявлений.

В работах Л.И. Божович, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина, отмечается, что общение и складывающиеся в связи с ним межличностные отношения оказывают непосредственное влияние на формирование личности.

В.И. Лубовским (1999) и многими другими установлено, что развитие ребенка, имеющего тот или иной дефект, протекает по общим законам детского развития и вместе с тем характеризуется своеобразием. Это своеобразие обнаруживается не только в развитии тех функций, которые непосредственно связаны с пораженным органом. Рано возникшее поражение какого-либо органа вызывает целый ряд вторичных особенностей в психическом развитии. Это является общей закономерностью аномального развития. Отклонения в развитии личности детей с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от структуры дефекта выражаются

по-разному, но почти во всех случаях наблюдается некоторая изолированность аномального ребенка от группы нормально развивающихся сверстников. Формирование личности детей с нарушениями речи связано с характером этого дефекта [63].

Психическое развитие при ретардации различного происхождения, рассматривается исследователями как сложное интегративное психическое образование, характеризующееся вариативной структурой отклоняющегося развития, включающей лингво-когнитивный, паралингвистический, аффективный, коммуникативный компоненты. Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, помимо специфической для этого варианта речевой патологии языковых нарушений, имеют ряд особенностей психического развития, характерных для всех уровней задержек, рассматриваемых как вторичные отклонения в познавательной и личностной сферах (Ю.Ф. Гаркуша, 2001; И.А. Зимняя, 2003; Е.М. Мастюкова, 1997; О.Н. Усанова, 2000; Т.Б. Филичева, 2004; Г.В. Чиркина, 2001).

В исследованиях Стребелевой (2006), У.В. Ульенковой (2003), О.Н. Усановой (2000) раскрываются личностные особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. По мнению исследователей, в игровой деятельности такие дети становятся вялыми, пассивными, притихшими, стремятся к уединению. Эти дети, как правило, очень обидчивы, вспыльчивы, часто без достаточных оснований могут проявить жестокость, агрессию. С дошкольного возраста у них начинают складываться индивидуализм, необъективность, агрессивность или, наоборот, чрезмерная покорность, приспособленчество.

По мнению Е.Н. Васильевой (1993), С.Ю. Мещеряковой (1979), наличие проблем с близкими взрослыми у дошкольников с задержкой психического развития провоцирует возникновение патологических черт характера, которые выражаются в их тревожности, неуверенности, безынициативности, отсутствии любознательности.

М.С. Певзнер в своих клинико-психологических исследованиях сделала вывод, что при различных вариантах задержки психического развития у детей выраженными остаются инфантильные черты психики, обуславливая имеющееся разнообразие эмоциональных и поведенческих реакций ребёнка.

Исследуя особенности общения и взаимоотношений детей-дошкольников в игровой деятельности, А.А. Рояк (2002) отмечает два типа трудностей общения: *операциональные* (трудности исполнительской стороны игровой деятельности, возникающие из-за недостатка знаний, умений, способов их реализации) и *мотивационные* (возникающие в связи с изменениями в мотивационной сфере, в результате чего потребность в общении не является ведущей).

В своих ранних работах А.А. Рояк (2002) предложила классификацию с учетом того, как трудности общения проявляются в реальном поведении дошкольников:

- 1) ребенок стремится к сверстникам, но они его не принимают в игру;
- 2) стремится к сверстникам, и они играют с ним, но их общение носит формальный характер;
- 3) уходит от сверстников, но они настроены к нему дружелюбно;
- 4) уходит от сверстников, и сверстники избегают контактов с ним.

Трудности общения оказывают, как правило, негативное влияние на установление и поддержание ребенком контактов со сверстниками во время игры [81].

Предпочитая эмоционально насыщенные и подвижные виды деятельности, дошкольники с задержкой психического развития в форме психофизического инфантилизма не соблюдают межличностной дистанции со взрослыми, могут вести себя навязчиво, бесцеремонно, в процессе знакомства используют действия обследующего характера, не умеют завязывать длительные и содержательные отношения со сверстниками.

А.О. Дробинская (2007) указывает, что таким детям свойственно

наивное, непосредственное поведение, они не понимают до конца контекста ситуации, в которой происходит общение. Беспечность может сочетаться с добродушием и оживлённостью, внушаемостью и подчиняемостью в отношениях с другими детьми.

О.В. Заширинская (2007) указывает, что при неосложнённых вариантах отставания в развитии эмоциональной и волевой сфер в структуре инфантилизма детям свойственна эмоциональность, любознательность, интерес к окружающему, который имеет непродолжительный характер. В случае семейного воспитания по типу гипопеки при педагогической запущенности у таких детей личностными особенностями становятся вспыльчивость, капризность, конфликтность.

По мнению О.В. Заширинской (2007), указанные личностные особенности свойственны и детям с синдромом дисгармонического инфантилизма, где основными чертами являются неспособность к волевому усилию, несформированность нравственных установок, ориентация на получение кратковременного удовольствия или выгоды. Эти дети оказываются очень внушаемыми, избегают волевых систематических усилий, не имеют стойких привязанностей и предпочтений, осознанных морально-этических установок. Они стремятся быть постоянно в центре внимания, стараются во всех ситуациях оставаться «на виду», в центре событий. Их отличает склонность к демонстративному поведению, преувеличенным эмоциональным реакциям.

В работах И.А. Юрковой (1971), Н.Л. Белопольской (1999), О.В. Заширинской (2007) достаточно подробно описаны личностные особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития при синдроме органического инфантилизма. У таких детей отсутствуют разнообразие, яркость и живость эмоциональных проявлений, эмоции малодифференцированы. Дети отличаются недостаточной заинтересованностью в получении новых впечатлений, установлении контактов, повышенной внушаемостью, в большинстве ситуаций ведут себя

некритично. Для неустойчивого типа органического инфантилизма характерным является благодушное настроение, импульсивность, расторможенность. При наличии органического инфантилизма по тормозимому типу дошкольники ведут себя вяло, незаинтересованно, нерешительно, боязливо; у них преобладает сниженный фон настроения, подозрительность, излишняя мнительность.

Ю.Ф. Гаркуша (2001) полагает, что у детей данной категории отмечается недостаточность различных видов восприятия и в первую очередь слухового. Недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем - фонематического восприятия речи. Собственная речь детей, искаженная в фонетическом и грамматическом отношении, в совокупности с особенностями восприятия обращенной речи приводят к ограничению речевой активности, а, следовательно, приводит к уменьшению количественного и качественного контактов ребенка со взрослыми и сверстниками, что не может не отразиться на личностных свойствах, формируемых в дошкольном возрасте [82].

И.А. Зимняя (2003) утверждает, что различные формы задержки развития часто сопровождаются проблемами с произвольным вниманием у детей. Обычно родители замечают, что ребенку трудно концентрироваться на одном предмете во время игр и выполнении домашних заданий. Ребенок не может усвоить достаточное количество информации. Из-за ограниченного объема внимания восприятие вещей или понятий становится фрагментарным, и ребенок может испытывать затруднения во время учебных занятий и игр [112].

Е.М. Мастюкова (1997) отмечает, что дети, страдающие различными формами задержки психического развития, легко реагируют на внешние раздражители. Внимание быстро рассеивается, поэтому им трудно сосредоточиться на одном предмете. Они часто отвлекаются на уроке, могут легко забыть о начатой игре. Внимание таких детей характеризуется

недостаточной устойчивостью, быстрой истощаемостью, что определяет тенденцию к снижению темпа деятельности в процессе работы. Заметно снижены слуховая память и продуктивность запоминания [34].

Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

По мнению О.Н. Усановой (2000) мышление ребенка с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет находится на уровне его житейского опыта. С трудом устанавливает связи и отношения предметов логическим путем. Умение мыслить подразумевает выделение существенных признаков предметов, объединение различных признаков в целое представление о предмете; сравнение предметов и выявление различий в них и т. д. Все эти навыки у детей с задержкой психического развития сформированы значительно хуже, чем у сверстников [105].

Отставание в развитии двигательной сферы, которое характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижении скорости и ловкости выполнения.

Т.Б. Филичевой (2004) установлено, что у детей с задержкой психического развития ограничен объем оперативной и долговременной памяти, поэтому снижена прочность усвоения любой информации. Такой ребёнок запоминает ее неточно, быстро забывает только что пройденный материал. При этом значительно лучше запоминается наглядный материал (рисунки, схемы и т.п.), чем вербальный, т.е. речевой. Психологами и педиатрами было установлено, что обучение различным техникам запоминания позволяет значительно улучшить мнемонические способности детей с задержкой развития [34].

Своевременное развитие психических функций является одним из основных условий нормального психического развития ребенка. Задержка в развитии памяти, внимания, речи, бедный словарный запас и другие

нарушения отражаются на формировании самосознания и самооценки ребенка. У детей, как правило, возникают замкнутость, неуверенность в себе, негативизм (Р.Е. Левина, 2000; А.В. Ястребова, 2002; и др.).

Доказано, что отклонения в развитии личности ребенка с ЗПР в известной мере усугубляют речевой дефект. Такие дети, как правило, либо стараются меньше говорить, либо замыкаются совсем.

Следовательно, нарушается одна из основных функций речи – коммуникативная, что в еще большей степени затормаживает речевое и общее психическое развитие такого ребёнка. Поэтому совершенно очевидна необходимость знания тех отклонений в развитии личности ребенка с задержкой психического развития, на которые следует направить коррекционное воздействие. Личностные особенности детей сказываются на характере их отношений к окружающим, на понимании своего положения в обществе и понимании и выполнении своих обязанностей в нем.

Дальнейшее изучение особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, в том числе его вербального и невербального компонентов, формирования коммуникативных навыков в зависимости от социальных условий развития; разработка технологий, направленных на своевременное изучение и коррекцию имеющихся недостатков, позволит решать практические вопросы социализации данного контингента детского возраста в условиях современного общества.

### **Выводы по первой главе:**

1. Межличностные отношения – это система установок, ожиданий, стереотипов, ориентации, через которые люди воспринимают и оценивают друг друга.

2. Межличностные отношения детей старшего дошкольного возраста зависят от различных факторов, таких, как: взаимная симпатия, общность интересов, внешние жизненные обстоятельства, тендерные признаки. Все это

влияет на выбор взаимоотношений ребенка со своими сверстниками и, в конечном итоге, определяет их социальную значимость.

3. В дошкольном возрасте из-за непосредственности у детей в большей степени, чем у взрослых, сближены субъективные отношения и их объективное выражение, а также в большей степени, чем у школьников, проявляется взаимосвязь и взаимопроникновение разных видов отношений и особенно ярко выражается эмоциональность всех видов отношений.

4. Огромное влияние на развитие личности ребенка оказывает возможность удовлетворения своих потребностей в самоутверждении, признании со стороны ближайшего окружения – сверстников и взрослых. Формирование, развитие этих потребностей происходит в условиях активных и достаточно широких межличностных взаимодействий.

5. Анализ литературы показал, что проблемы дошкольников с задержкой психического развития обнаруживаются в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми в совместной игровой и бытовой деятельности; партнерской ролевой игре, а также в ситуациях нерегламентированного общения.

6. Трудности вхождения в детское общество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнера приводят к обеднению коммуникативного опыта ребенка, оказывают отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, межличностных отношений.

7. В специальной психологии и педагогике изучение особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития связано с вопросами социализации. Проблемы их взаимопонимания и взаимодействия с окружающими людьми необходимо рассматривать в контексте представлений о дизонтогенезе общения лиц с психическим недоразвитием.

8. Согласно современным исследованиям отечественных учёных, у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

отмечается недостаток знаний и умений в сфере межличностных отношений, не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях сверстников и взрослых, страдает языковое оформление высказывания, произвольная регуляция эмоциональных и поведенческих проявлений.

9. Анализ современной литературы показал, что детям с задержкой психического развития свойственны трудности становления личностных структур, присутствуют задержки в развитии эмоционально-волевой сферы, нарушения социального взаимодействия, неуверенность в себе; снижена самоорганизованность, целеустремленность; недостаточно развита самостоятельность; отмечается неадекватная самооценка, неуверенность в себе, неспособность выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими.

10. Своевременное изучение и коррекция межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития позволят нивелировать имеющиеся затруднения, а также не допустить серьёзных личностных отклонений в более старшем возрасте, улучшит процессы социализации и социальной адаптации данного контингента детского возраста.

## **Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

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

Нами было проведено исследование особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальное исследование осуществлялось в логопедической и старшей группах на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 46 г. Красноярска. В эксперименте участвовало 24 дошкольника. Возраст испытуемых 5 – 6 лет. Из них 12 детей с нормальным речевым развитием и 12 детей с клиническим диагнозом F80 «Задержка психологического развития» и сопутствующим клиническим диагнозом «Специфическое расстройство речевой артикуляции».

Исследование особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития проходило поэтапно:

*Подготовительный этап* – включал сбор анамнестических данных об испытуемых, наблюдение за поведением детей старшего дошкольного возраста во время образовательной деятельности, в свободной игровой деятельности. На подготовительном этапе нами реализовывалась беседа, анализ речевых карт, изучение личных дел испытуемых, принимавших участие в исследовании.

*Диагностический этап.* На данном этапе реализовывалось экспериментальное изучение особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по средствам отобранных психодиагностических методик.

*Аналитический этап.* На данном этапе нами был осуществлен анализ

результатов экспериментального изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Рассмотрим обозначенные нами этапы более детально.

На **подготовительном этапе** нами определялась специфика межличностных отношений дошкольников посредством следующих методов: наблюдение за детьми старшего дошкольного возраста во время образовательной деятельности, в свободной игровой деятельности; беседа; анализ речевых карт. Нами были проанализированы личные дела, медицинские карты, заключения психолога на всех детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития .

Важное значение в реализации подготовительного этапа исследования занял метод наблюдения за дошкольниками в игровой и образовательной деятельности, который позволил описать конкретную картину взаимодействия детей, дал много живых, интересных фактов, отражающих жизнь ребенка в естественных для него условиях. При наблюдении нами учитывались следующие показатели поведения детей:

— инициативность — отражает желание ребенка привлечь к себе внимание сверстника, побудить к совместной деятельности, к выражению отношения к себе и своим действиям, разделить радость и огорчение;

— чувствительность к воздействиям сверстника — отражает желание и готовность ребенка воспринять его действия и откликнуться на предложения. Чувствительность проявляется в ответных на обращения сверстника действиях ребенка, в чередовании инициативных и ответных действий, в согласованности собственных действий с действиями другого, в умении замечать пожелания и настроения сверстника и подстраиваться под него;

— преобладающий эмоциональный фон — проявляется в эмоциональной окраске взаимодействия ребенка со сверстниками: позитивной, нейтрально-деловой и негативной.

На каждого испытуемого заводился протокол, в котором нами отмечалось наличие данных показателей и степень их выраженности.

Так, отсутствие или слабо выраженная инициативность (0-1 балл) – может говорить о незрелости потребности в общении со сверстниками или о неумении найти подход к ним. Средний и высокий уровни инициативности (2-3 балла) – говорят о нормальном уровне развития потребности в общении.

Отсутствие чувствительности к воздействиям сверстника, своеобразная «коммуникативная глухота» (0-1 балл) – говорит о неспособности видеть и слышать другого, что является существенной преградой в развитии межличностных отношений.

Важной качественной характеристикой общения является преобладающий эмоциональный фон. В случае, если преобладающим является негативный фон (ребенок постоянно раздражается, кричит, оскорбляет сверстников или даже дерется), ребенок требует особого внимания. Если же преобладает положительный фон или положительные и отрицательные эмоции по отношению к сверстнику сбалансированы, то это свидетельствует о нормальном эмоциональном настрое по отношению к сверстнику.

Для выявления представлений ребенка о состояниях или переживаниях сверстника и своих с ним проводили индивидуальную беседу, создавая при этом доброжелательную атмосферу общения. Ребенку задавали следующие вопросы:

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад? Почему?
2. Как ты думаешь, хорошие или плохие дети в твоей группе? Кто? Почему?
3. Если ты дашь другу игрушку поиграть и сразу заберешь ее, когда он еще не успел поиграться, как ты думаешь, какое настроение будет у него?
4. Смог бы ты подарить другу какую-нибудь игрушку насовсем? Как

думаешь, какое настроение будет у него, если ты подаришь ему игрушку?

5. Если твоего друга (сверстника) накажут, как ты думаешь, каково ему будет? Почему?

6. Когда тебя наказывают, какое у тебя бывает настроение, как ты себя чувствуешь?

7. Если воспитательница хвалит тебя за что-нибудь, какое у тебя бывает настроение?

8. Если похвалят твоего друга, как ты думаешь, что будет чувствовать он?

9. Если у твоего друга не получается какое-то дело, как думаешь, какое у него будет настроение? А ты бы смог ему помочь?

10. Мама пообещала сходить с тобой в выходной день в цирк, а когда наступил выходной, оказалось, что ей надо сделать домашние дела (убраться, постирать и др.) и она не может идти с тобой в цирк. Какое у тебя будет тогда настроение?

Эти 10 вопросов можно подразделить на 3 группы:

1. Вопросы, выявляющие общее оценочное отношение и представление ребенка о других детях. Например, 2 вопрос является провокационным.

2. Вопросы, позволяющие судить об уровне сформированности представлений ребенка о состояниях сверстника и адекватности их оценки. К таким вопросам относятся 3, 4, 5, 8, 9.

3. Вопросы, имеющие целью выяснить уровень сформированности представлений ребенка о своих собственных переживаниях и степень их адекватного оценивания. Примером являются вопросы 6, 7, 10.

При обработке ответов на вопросы первой группы фиксируются:  
а) ответы, в которых дается отрицательная оценка детскому саду и сверстникам; б) ответы, положительно оценивающие детский сад и детей в группе; в) варианты отсутствия ответов.

При обработке вопросов второй и третьей групп фиксируются иные

показатели: а) адекватность оценки; б) варианты ответов «не знаю» либо отсутствие ответов.

Для оценки уровня межличностных отношений в детском коллективе мы использовали критерии, предложенные Е.О. Смирновой (2005):

0-3 – низкий уровень – ценность межличностных отношений и их культурные формы не осознаются, взаимодействие субъектов отношений протекает стихийно, опыт общения не анализируется, процесс межличностных отношений не совершенствуется;

4-8 – средний уровень – минимум систематических знаний о специфике и характере культуры межличностных отношений, нормах и системе этикета, понимание ценности общения, регулярный анализ опыта межличностных отношений, целенаправленный поиск путей их совершенствования, удовлетворенность от их эффективности;

9-12 – высокий уровень – высокий уровень грамотности в области культуры межличностных отношений и речевой культуры, мотивированно-ценностное отношение к общению, творческое использование знаний и коммуникативных навыков в межличностных отношениях.

На **диагностическом этапе**, с целью изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, были использованы следующие **методики**:

1. Методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007);

2. Методика «Метод проблемных ситуаций» (ситуация «строитель») Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007);

3. Проективная методика «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н.В. Микляевой (2013). [93].

Методики констатирующего этапа исследования включали в себя следующие аспекты: выявление коммуникативных навыков у дошкольников с нормальным и нарушенным речевым развитием;

определение психологического климата в группах; изучение межличностных взаимоотношений старших дошкольников в ходе решения испытуемыми социальной проблемы в игре; определение статуса ребенка в группе сверстников; выявление эмоционально-личностных отношений сверстников друг к другу.

**Методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007)**

Целевой направленностью методики является изучение межличностных отношений дошкольников, определение социометрического статуса ребенка в группе сверстников.

Во время индивидуальной беседы экспериментатор показывал ребенку рисунок корабля (или игрушечный кораблик) и задавал следующие вопросы:

1. Если бы ты был капитаном корабля, кого из группы ты взял бы себе в помощники, когда отправился бы в дальнее путешествие?
2. Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?
3. Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?
4. Кто еще остался на берегу?

Как правило, такие вопросы не вызывали у детей особых затруднений. Они уверенно называли 2-3 имени сверстников, с которыми они предпочли бы «плыть на одном корабле».

Дети, получившие наибольшее число положительных выборов у сверстников (1-й и 2-й вопросы), могут считаться популярными в данной группе. Дети, получившие отрицательные выборы (3-й и 4-й вопросы), попали в группу отверженных (или игнорируемых).

Сумма отрицательных и положительных выборов, полученных каждым ребенком, заносилась в социометрическую матрицу (прил.2, таб.3), позволила выявить его положение в группе (социометрический статус). Возможно несколько вариантов социометрического статуса, в

зависимости от этого обследуемых детей отнесли к одной из четырех статусных категорий:

I – популярные «звезды» (5 и более выборов);

II – «предпочитаемые» (3-4 выбора);

III – игнорируемые «принятые» (1-2 выбора);

IV – отвергаемые «непринятые» (0 выборов).

I и II статусные группы являются благоприятными, III и IV – неблагоприятными (они остаются как бы незамеченными своими сверстниками).

При анализе результатов методики важным показателем при ответе детей являлся сам выбор, его мотивы и взаимность выборов детей. Наиболее благополучными считаются случаи взаимных выборов.

Мотивация социометрических выборов показала, какие мотивы лежат в основе выборов каждого ребенка, в какой степени дети осознают мотив своего избирательного отношения к сверстникам.

**Методика «Метод проблемных ситуаций» (ситуация «строитель»)  
Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007)**

Целевой направленностью методики является изучение межличностных взаимоотношений старших дошкольников в ходе решения испытуемыми социальной проблемы в игре.

В ней участвовало двое детей. Перед началом строительства мы предлагали детям рассмотреть конструктор и рассказать, что можно из него построить. По правилам игры один из детей должен быть строителем (т.е. осуществлять активные действия), а другой – контролером (пассивно наблюдающим за действиями строителя). Дошкольники должны были самостоятельно решить: кто будет строить первым и, соответственно, будет исполнять роль строителя, а кто будет контролером, т.е. следить за ходом строительства. Если дети не могли самостоятельно сделать выбор, мы предлагали им воспользоваться жребием: угадать, в какой руке спрятан

кубик конструктора. Угадавший назначался строителем и выполнял постройку по собственному замыслу, а другой ребенок назначался контролером, он наблюдал за строительством и вместе со взрослым оценивал его действия. В процессе игры экспериментатор делал замечания по поводу строительства, провоцируя тем самым играющих на критику или поддержку партнеров по игре. Например: «Очень хорошо, отличный дом, ты замечательно строишь» или «Что-то у тебя странный дом получается, таких не бывает».

Оценивались следующие показатели: степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника, характер участия в его действиях, характер и степень выраженности сопереживания сверстнику, проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором действовать «в пользу другого» или «в свою пользу».

Каждый показатель оценивался в баллах. Если показатель отсутствовал, ставится 0 баллов; присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности.

На каждого испытуемого заводился протокол, в котором по приведенной схеме (прил.3, таб.4) отмечалось наличие данных показателей и степень их выраженности.

Регистрация поведения детей с помощью данного протокола позволила более точно определить характер отношений дошкольников в ходе решения испытуемыми социальной проблемы в игре.

### **Проективная методика «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н.В. Микляевой (2013)**

Целевой направленностью методики является изучение эмоционально-личностных отношений сверстников друг к другу.

Детям предлагался лист белой бумаги, краски или карандаши на выбор, в которых обязательно имелось шесть основных цветов. Перед началом рисования экспериментатор проводил с ребенком короткую

беседу, задавая ему следующие вопросы:

У тебя есть друг в детском саду?

А кто для тебя самый лучший и близкий друг?

Сегодня мы будем рисовать тебя и друга, кого бы ты хотел нарисовать рядом с собой?

Нарисуй, пожалуйста, на этом листе себя и своего лучшего друга в детском саду. Когда рисунок закончен, экспериментатор выяснял у ребенка: «Кто изображен на рисунке?», «Где твой друг на рисунке, а где ты?». В случае необходимости задавались и другие вопросы, уточняющие детали, изображенные на рисунке.

Рисунок анализировался со следующих позиций:

- 1) выбор цвета и связь с эмоциями (желтый, красный, зеленый — ассоциируются с положительными эмоциями; коричневый, черный, серый — негативные эмоциональные состояния), предпочитаемые цвета;
- 2) старательность рисования;
- 3) отражение желаний детей в своих рисунках;
- 4) выражение отношения к сверстнику с помощью содержания рисунка, линии, аксессуаров, деталей (прорисовка рук, выражение лиц, расстояние и барьеры между персонажами, порядок изображения, величина фигур и т. д.).

Каждый показатель оценивался в баллах. Если показатель отсутствовал, ставится 0 баллов; присутствие некоторых признаков оценивается в зависимости от степени выраженности. При наличии большинства признаков ставится 1 балл или 2 балла в зависимости от значимости данного признака в интерпретации рисунка.

При анализе результатов, прежде всего необходимо обращать внимание на соотношение характера изображения образа себя и друга. Необходимо обратить внимание на размер изображенных персонажей, поскольку он выражает субъективную значимость персонажа для ребенка, т. е. какое место занимают в данный момент в душе ребенка отношения с

этим персонажем.

Полученные по каждой методике количественные и качественные данные фиксировались нами в протоколы, с последующим анализом и подробной интерпретацией результатов исследования.

## **2.2. Особенности межличностных отношений детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

С целью изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития нами был проведён констатирующий эксперимент. Вначале была применена методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007).

Использование данной психодиагностической методики позволило получить данные о реальном статусном положении старших дошкольников в группе сверстников. Полученные результаты позволили дифференцировать испытуемых по четырем группам: «популярные», «предпочитаемые», «игнорируемые», «отвергаемые». Уже в старшей группе детского сада существуют достаточно прочные избирательные отношения. Дети начинают занимать разное положение среди сверстников: одни более предпочитаемы для большинства детей, а другие — менее. Степень популярности ребенка в группе ровесников имеет большое значение. От того, как складываются отношения дошкольника в группе сверстников, зависит последующий путь его личностного и социального развития.

Из таблицы 1 видно что, преобладающим социометрическим статусом у детей старшего дошкольного возраста является «предпочитаемые» в количестве 9, из них 6 детей с нормальным психическим развитием, 7 дошкольников достаточно «популярны» среди сверстников, 2 из них с задержкой психического развития. Количество взаимных выборов

отражают такую важную характеристику, как умение чувствовать другого, получать обратную связь от своего круга общения. Это умение ярко продемонстрировали 5 испытуемых, в целом же 12 детей сделали взаимный выбор хотя бы в одном случае.

**Таблица 1. Результаты изучения социометрического статуса детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007)**

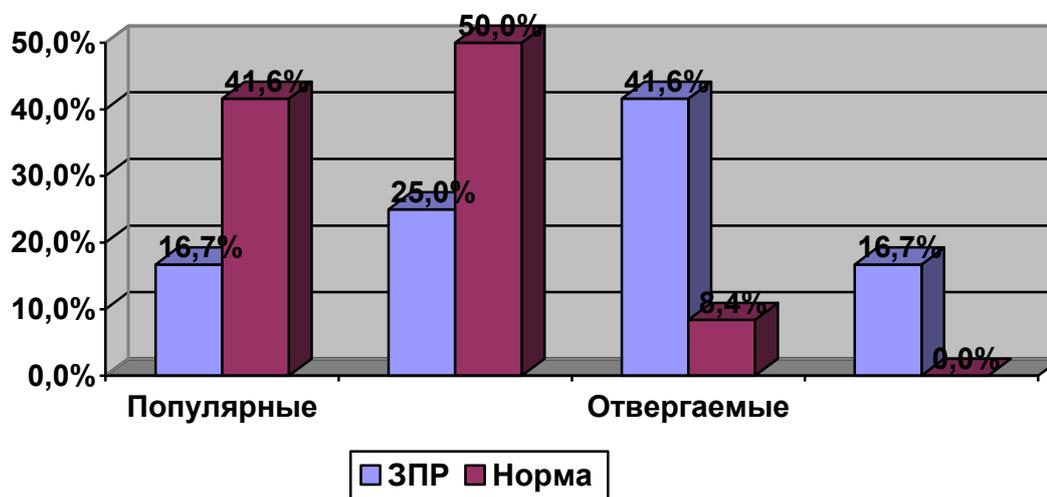
Параметры	Испытуемые				Итого	
	ЗПР		Норма		Абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
Популярные	2	16,7	5	41,6	7	29,2
Предпочитаемые	3	25	6	50	9	37,5
Игнорируемые	5	41,6	1	8,4	6	25
Отвергаемые	2	16,7	-	-	2	8,3

«Популярные» присутствовали в обеих группах – 41,6% испытуемых без отклонений в развитии и 16,7% с задержкой психического развития. Эти дети желанны, к ним испытывают высокую симпатию, с ними интересно играть. Преобладающее количество детей с нормальным развитием – 50% и с задержкой психического развития – 25% вошло во вторую группу, получив статус «предпочитаемых». Эти дети общительны, имеют много друзей.

Количество «игнорируемых» преобладало среди дошкольников с задержкой психического развития – 41,6%. В данную группу вошли дети, получившие только отрицательные выборы. Статус «отвергаемые» получили 16,7% детей с задержкой психического развития.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунке 1. При анализе данной гистограммы следует отметить, что наиболее выраженными показателями взаимных выборов, среди дошкольников с нормальным психическим развитием являются следующие группы:

«популярные» – 41,6% и «предпочитаемые» – 50%. Соотношение детей с задержкой психического развития в статусной категории «принятые» 41,6%, и только 16,7 % от числа детей с задержкой психического развития находятся в статусной категории «отвергаемые».



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения социометрического статуса детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005)**

Анализ результатов исследования показал, что дети с нормальным психическим развитием преимущественно относятся к статусным категориям «предпочитаемые», «принятые», в то время как дети с задержкой психического развития оказались в категории «непринятых». Соотношение детей с задержкой психического развития в статусной категории «принятые» 41,6%, и только 16,7 % от числа данной категории детей находятся в категории «отвергаемых».

Полученные данные отрицательных выборов позволяют увидеть проблему взаимодействия дошкольников в группе сверстников. Результаты представлены в таблице 2.

Отрицательные выборы получили даже дети с социометрическими статусами «популярные» и «предпочитаемые». Например, «популярный» ребенок получал отрицательный выбор потому, что «не хочет со мной

играть», «не слушается меня» и т.д. В целом количество детей, получивших отрицательные выборы независимо от распределения по статусным группам, значительно отличается: детей с нормальным психическим развитием – 16,7% и детей с задержкой психического развития – 58,4%.

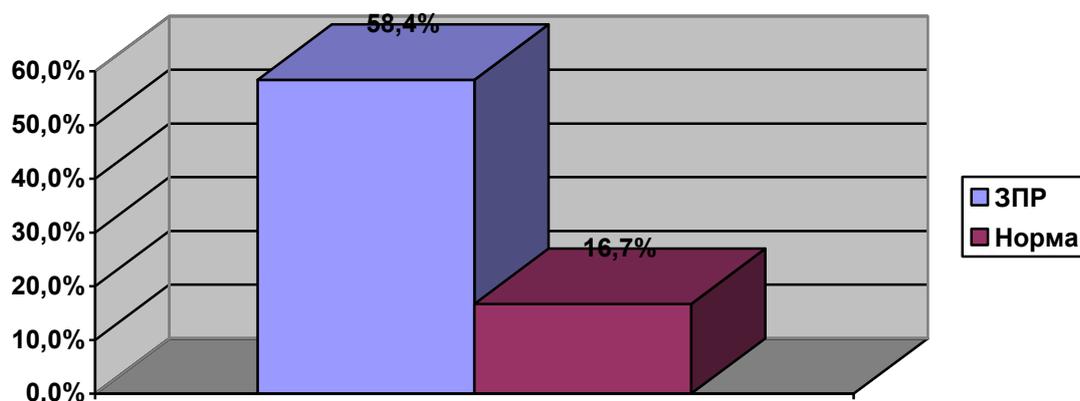
**Таблица 2. Результаты изучения социометрических выборов детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007)**

Диагностические показатели социометрического исследования	Состояние/уровень	Испытуемые			
		ЗПР		Норма	
		Абс.	%	Абс.	%
Социометрический статус ребенка в системе межличностных отношений	Популярные	1	8,3	1	8,3
	Предпочитаемые	2	16,7	1	8,4
	Принятые	2	16,7	-	-
	Непринятые	2	16,7	-	-
Итого		7	58,4	2	16,7

Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунке 2. При анализе данной гистограммы следует отметить, что наиболее выраженные показатели отрицательных выборов представлены в группе дошкольники с задержкой психического развития. Данные результаты свидетельствуют о низком статусном положении данной категории детей в группе сверстников.

Таким образом, мы можем увидеть, что дети, которые получили наибольшее количество выборов и относятся в основном к статусным категориям «предпочитаемые», «принятые». Это дети с нормальным психическим развитием. Также полученные данные свидетельствуют о том, что дети с задержкой психического развития преимущественно

являются «непринятыми» в группе сверстников.



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения взаимодействия дошкольников в группе сверстников по методике «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), отрицательные выборы (%)**

Сравнительное изучение коммуникативных навыков у детей с нормальным и задержанным психическим развитием происходило на основе беседы и анализа речевых карт, количественные данные фиксировались нами в протоколы. Результаты представлены в таблице 3.

**Таблица 3. Результаты изучения коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе беседы и анализа речевых карт (%)**

Состояние/уровень	Испытуемые				Итого	
	ЗПР		Норма		Абс.	%
	Абс.	%	Абс.	%		
Высокий	-	-	1	8,4	1	4,2
Выше среднего	-	-	6	50,0	6	25,0
Средний	-	-	5	41,6	5	20,8
Ниже среднего	5	41,6	-	-	5	20,8
Низкий	7	58,4	-	-	7	29,2

Из таблицы 3 видно, что дошкольникам с задержкой психического развития характерны ниже среднего 41,6% и низкий 58,4% уровни развития коммуникативных навыков. У дошкольников отмечались нарушения звукопроизношения, лексико-грамматического строя речи. Они затруднялись в подборе слов и построении фраз.

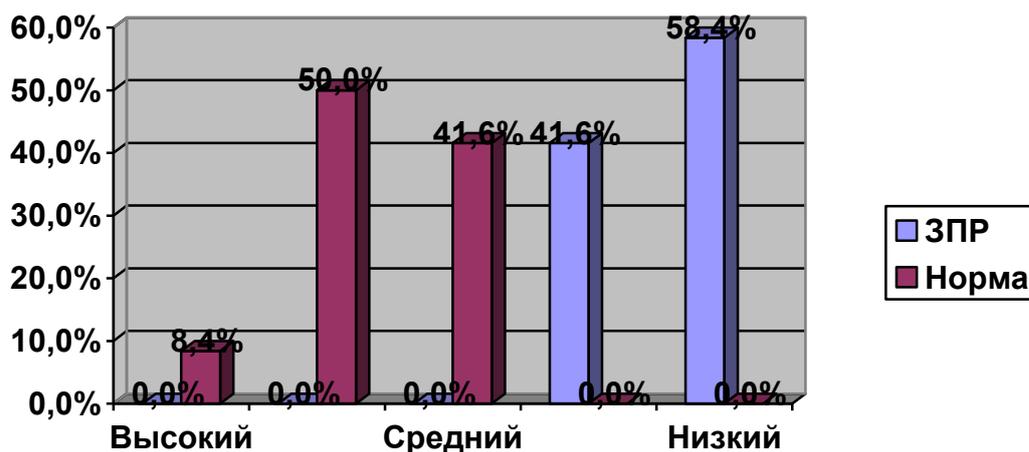
Исследование взаимосвязи личностного развития и коммуникации дошкольников с задержкой психического развития позволило в зависимости от уровня коммуникативных нарушений и степени переживания речевого дефекта распределить на три группы.

Так, дети первой группы не демонстрировали переживания речевого дефекта, трудности речевого контакта. Они активно общались со взрослыми и сверстниками, широко использовали при этом невербальные средства общения.

Дети второй группы имели трудности в установлении контакта с окружающими, не стремились к общению, на вопросы старались отвечать односложно, избегали ситуаций, требующих использования речи, демонстрировали умеренное переживание дефекта, в игре прибегали к невербальным средствам общения.

У детей третьей группы отмечался речевой негативизм, который выражался в отказе от общения, замкнутости, были зафиксированы агрессивность, заниженная самооценка. Дети избегали общения со взрослыми и сверстниками, в игре не пользовались вербальными средствами, в речевой контакт вступали только после длительной стимуляции.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунке 3. При анализе данной гистограммы следует отметить, что у детей с нормальным психическим развитием отмечались высокий 8,4%, выше среднего 50% и средний 41,6% уровни развития коммуникативных навыков. Трудности были связаны с личностными особенностями испытуемых и проявлялись в стеснительности, замкнутости некоторых из них.



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на основе беседы и анализа речевых карт (%)**

Таким образом, мы можем сказать о том, что у детей с задержкой психического развития преобладает низкий уровень развития коммуникативных навыков, для них характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими.

Определение психологического климата в группах происходило посредством беседы с воспитателями и наблюдения за самостоятельными играми дошкольников. Беседа показала, что проблема межличностных взаимоотношений воспитанников интересна им, и они хотели бы получить помощь в ее решении. Было отмечено, что большинство дошкольников предпочитали общаться в игре; играли объединениями; присутствовали лидеры, и те, которых редко принимали в игру; иногда случались конфликты.

Объектом наблюдения были самостоятельные творческие игры детей во время, отведенное для свободной деятельности. В общей сложности наблюдению подверглись 28 игр на следующие темы: «Парикмахерская», «Больница», «Зоопарк», «Автобус», «Деревня», «Семья», «Стройка», «Магазин», «Война», «Гараж». Обращалось внимание на следующие

показатели: отношение к сверстникам (доброжелательность взаимоотношений, заинтересованность, предпочтения в игре), умение считаться с мнением других детей, общительность, конфликты и способы их решения, поведение в игре.

Несмотря на общее сходство содержания и сюжета игр дошкольников обеих экспериментальных групп (с нормальным развитием и детей с задержкой психического развития), были выявлены качественные отличия. Так, в играх дошкольников с нормальным психическим развитием участвовало 5-6 и более детей. Они меняли роли, придумывали новые, могли приглашать в игру сверстников, легко делились игрушками. Часто объединялись 2-3 игровых сюжета, тем самым была задействована большая часть детей. Например, дети, играющие в «Парикмахерскую», объединились со сверстниками, играющими в «Семью», после чего они совместно организовали магазин.

Игры детей с задержкой психического развития отличались однообразием, доминировали действия манипулирования предметами, реже встречался сценарий взаимодействия с другими детьми. Игровые ситуации редко сопровождались бурным коммуникативным взаимодействием и ограничивались меньшим количеством фраз и выражений, в сравнении с группой дошкольников, имеющих нормальное психическое развитие. Такие игры были менее продолжительными и включали меньшее количество играющих. Особенности таких игр среди дошкольников с задержкой психического развития была простота сюжета и меньшая направленность играющих друг на друга. Нами было отмечено, что дети с задержкой психического развития в основном предпочитали играть парами.

На основе проведенного эксперимента был выявлен ряд проблем межличностных отношений, свойственных дошкольникам с нормальным и задержанным психическим развитием. Результаты представлены в таблице 4.

**Таблица 4. Результаты изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием метода наблюдения (%)**

Диагностические показатели	Испытуемые				Итого	
	ЗПР		Норма			
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Недоброжелательное отношение к сверстникам	5	42	2	17	7	30
Незаинтересованность сверстниками	-	-	-	-	-	-
Нежелание считаться с мнением партнеров по игре	6	50	2	17	8	34
Навязывание своего мнения партнерам по игре	4	33	2	17	6	25
Трудности в общении	10	83	3	25	13	55
Упрямство	5	42	2	17	7	30
Необоснованные негативные реакции	6	50	-	-	6	25
Неумение конструктивно решать конфликты	5	42	1	8	6	25
Предпочтение играть с конкретным сверстником	8	67	2	17	10	42
Нежелание вступать в игровое сообщество	5	42	1	8	6	25
Нежелание делиться игровой зоной, игрушками	6	50	2	17	8	34
Поведение, неадекватное сложившейся ситуации	5	42	1	8	6	25
Попытки расстроить игру	7	58	2	17	9	38
Ревность «предпочитаемого» сверстника к остальным играющим	7	58	1	8	8	34
Попытки подчинить себе остальных играющих силой	5	42	-	-	5	21
Жалобы воспитателю на сверстников	4	33	3	25	7	30

Представленные в таблице 4 данные свидетельствуют о том, что у большинства дошкольников с задержкой психического развития отмечаются значительные трудности в общении со сверстниками 83%, которые на-

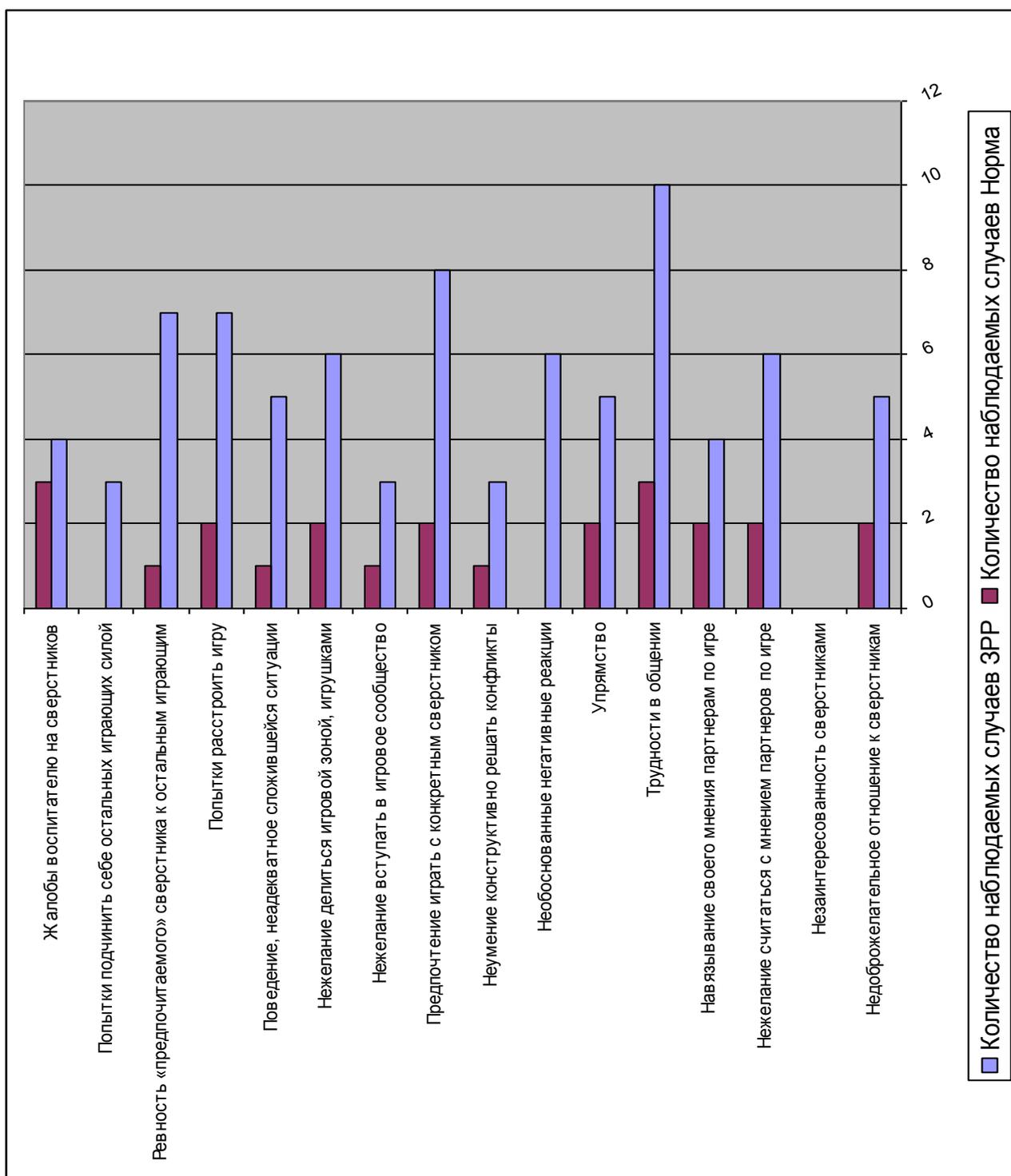
прямо связаны с речевыми нарушениями, выражаются в частых ссорах: неумении решать конфликты 42% и предпочтении отстаивать свою точку зрения силой 42%.

Кроме того, наблюдение за играми детей с задержкой психического развития показало, что они носили спонтанный характер, дошкольники их не планировали, не договаривались об их исполнении, и поэтому они быстро заканчивались. В них участвовало по 2-3 человека, осуществлялись попытки другими сверстниками включиться в игру, но их зачастую не принимали.

Среди дошкольников с задержкой психического развития часто возникали конфликты, связанные с нежеланием исполнять полученную роль, делиться игрушками, помогать партнеру по игре.

Для детей с нормальным психическим развитием была важна не только сама игра, но и то, как ее предлагают и ведут взрослые. Воспитатель может находиться за пределами игрового поля и, наблюдая за поведением детей со стороны, контролировать ее развитие и собственно поведение играющих дошкольников. Например, в таких играх, как «Живые картины» и «Работаем вместе», предполагающие распределение ролей и выполнение простых ролевых действий, взрослый может помочь детям распределить обязанности и следить за ходом игры, ориентировать дошкольников на сплоченную групповую работу.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунке 4. При анализе данной гистограммы следует отметить, что наиболее выраженными качествами межличностного взаимодействия у дошкольников с задержкой психического развития являются негативизм, упрямство, повышенная возбудимость или наоборот заторможенность действий.



**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения межличностного взаимодействия дошкольников с ЗПР с использованием метода наблюдения**

У детей с задержкой психического развития часто возникали недоброжелательное отношение к сверстникам – 5, нежелание считаться с мнением партнеров по игре – 6, предпочтение играть с конкретным сверстником – 8, навязывание своего мнения партнерам по игре – 4,

попытки расстроить игру – 7. Они были связаны с тем, что играющие не могли поделить роль, игрушки или не соглашались с развитием сюжета.

В целом конфликты возникали у многих испытуемых. Но у детей с нормальным психическим развитием они, как правило, решались самостоятельно без помощи взрослого. В свою очередь у дошкольников с задержкой психического развития такие конфликты носили продолжительный, неконструктивный характер и часто заканчивались слезами или драками. Без помощи взрослого разрешались крайне редко.

Для исследования межличностных взаимоотношений в ходе решения социальной проблемы использовалась методика *«Метод проблемных ситуаций» (ситуация «строитель») Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007)*. При проведении исследования полученные данные мы систематизировали в таблицу 5.

Сочетание всех параметров позволило выявить уровень межличностных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Анализ результатов показал, что на высоком уровне оказалось 33,2 % детей с нормальным развитием и 16,7% детей с задержкой психического развития. Испытуемые данного уровня пристально наблюдали и активно вмешивались в действия сверстника, одобряли, поддерживали, помогали, защищали сверстника от несправедливой критики, помогали, делились игрушками.

Среднему уровню соответствовало 58,4% детей с нормальным развитием и 16,7% детей с задержкой психического развития. Испытуемые на данном уровне периодически пристально наблюдали за действиями сверстника или кидали беглые заинтересованные взгляды.

На низком уровне оказалось 8,4% детей с нормой и 66,6% дошкольников с задержкой психического развития. У испытуемых наблюдалось полное или частичное отсутствие интереса к сверстнику, безразличие как к положительным, так и к отрицательным оценкам

партнера со стороны экспериментатора.

**Таблица 5. Результаты изучения межличностных взаимоотношений старших дошкольников в ходе решения испытуемыми социальной проблемы по методике «Метод проблемных ситуаций» (ситуация «строитель») Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007)**

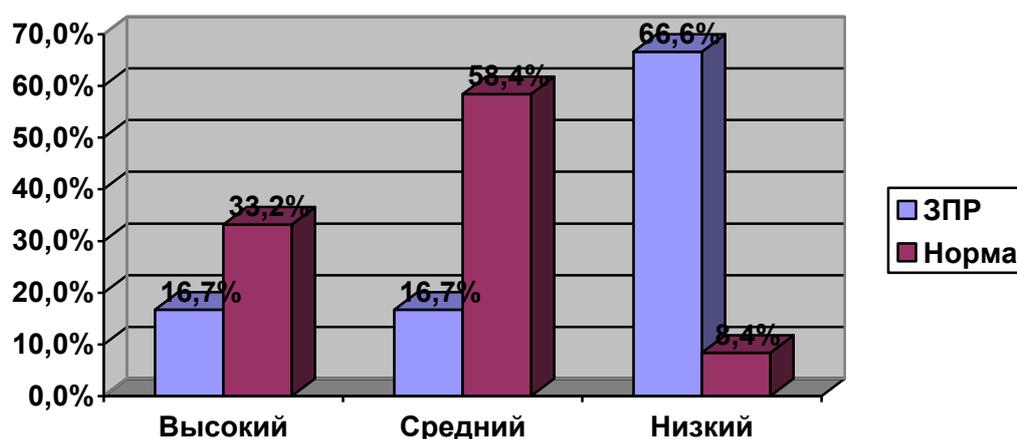
Диагностические показатели	Уровень	Испытуемые			
		ЗПР		Норма	
		Абс.	%	Абс.	%
Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника.	Высокий	2	16,7	4	33,2
	Средний	2	16,7	7	58,4
	Низкий	8	66,6	1	8,4
Характер участия в действиях сверстника, т.е. окраска эмоциональной вовлеченности.	Высокий	2	16,7	5	41,7
	Средний	3	25	6	50
	Низкий	7	58,4	1	8,4
Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику.	Высокий	1	8,4	5	41,7
	Средний	3	25	5	41,7
	Низкий	8	66,6	2	16,7
Характер и степень проявления просоциальных форм поведения: действовать «в пользу другого» или «в свою пользу».	Высокий	2	16,7	4	33,2
	Средний	2	16,7	7	58,4
	Низкий	8	66,6	1	8,4

Большинство испытуемых с нормальным психическим развитием были эмоционально вовлечены, чувствительны к сверстнику и поддерживали его. Так, например, у Сони Б. не получалось построить скамейку и ей на помощь пришла Даша Р., она предложила ей другие детали и посоветовала как их применить.

Среди детей с задержкой психического развития были те, которые

получили достаточно высокие результаты. Например, Катя Г. исполняя роль контролера, помогала Лизе В. строить дом, советовала ей, подавала детали и не стремилась построить за нее. При этом приговаривая: «Какой красивый будет домик! А кто в нем будет жить? Давай мы с тобой? И еще кого-нибудь позовем!». Но, несмотря на это, многие дети с задержкой психического развития проявляли безразличие к положительным и отрицательным оценкам партнера, или радовались, когда экспериментатор указывал другому ребенку на ошибку, не делились деталями и помогали строить лишь после того, как заканчивали свое дело. Например, Сеня А. должен был исполнять роль контролера и помогать строить Никите И. Но он начал строительство, забрав детали у Никиты, и только после того как построил ракету, отдал остатки стройматериала и предложил помощь.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунке 5. При анализе данной гистограммы, следует указать на преобладание высокого и среднего уровней межличностных взаимоотношений в ходе решения социальной проблемы среди группы дошкольников с нормальным психическим развитием.



**Рисунок 5. Гистограмма 5. Результаты изучения межличностных взаимоотношений старших дошкольников в ходе решения социальной проблемы по методике «Метод проблемных ситуаций» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007).**

Анализ результатов исследования показал, что дошкольники с нормальным психическим развитием гораздо быстрее справлялись с заданиями и договаривались о постройке, оказывали друг другу помощь. Им зачастую не приходилось повторять задание. Ребята строили сообща и делились строительным материалом, действовали «в пользу другого» или искали способ помочь сверстнику не забывая про собственные интересы. Конфликты возникали редко.

В свою очередь большинство испытуемых с задержкой психического развития показали более низкие результаты. Это проявлялось в нежелании помочь сверстнику, поделиться игрушками, в безучастности к деятельности партнера. Радовались, когда экспериментатор указывал другому ребенку на ошибку, не делились деталями и помогали строить лишь после того, как заканчивали свое дело.

*С помощью проективной методики «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н.В. Микляевой (2013) мы определяли уровень эмоциональной привлекательности сверстника, близости с ним. Результаты исследования, полученные нами на материале данной психодиагностической методики представлены в таблице 6.*

Сочетание всех параметров позволило выявить уровень эмоциональной привлекательности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Анализ результатов показал, что дети, находящиеся на высоком уровне 41,6% с нормальным развитием и 16,7% с задержкой психического развития, были общительны, инициативны; при рисовании себя и своих друзей использовали яркие цвета. Большинство детей рисовали 2-3-х друзей, прорисовывая много деталей, как самих людей, так и интерьера.

На среднем уровне оказались испытуемые 41,6% с нормальным развитием и 25,0% с задержкой психического развития, которые не всегда проявляли интерес к сверстникам, часто отмечались антипатии, хотя положительное отношение в целом преобладало. Эти дети при рисовании

также использовали яркие цвета, реже рисовали друга и не более одного; использовано меньше детализации в прорисованных фигурах, интерьер или не прорисован или прорисован слабо.

**Таблица 6. Результаты изучения эмоционально-личностных отношений сверстников друг к другу по методике «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н.В. Микляевой (2013)**

Диагностические показатели	Уровень	Испытуемые			
		ЗПР		Норма	
		Абс.	%	Абс.	%
Выбор цвета и связь с эмоциями, предпочитаемые цвета.	Высокий	2	16,7	5	41,6
	Средний	3	25	5	41,6
	Низкий	7	58,3	2	16,8
Старательность рисования.	Высокий	2	16,7	5	41,6
	Средний	3	25	6	50
	Низкий	7	58,4	1	8,4
Отражение желаний детей в своих рисунках.	Высокий	1	8,4	5	41,6
	Средний	3	25	5	41,6
	Низкий	8	66,6	2	16,8
Выражение отношения к сверстнику с помощью содержания рисунка.	Высокий	2	16,7	4	33,2
	Средний	2	16,7	7	58,4
	Низкий	8	66,6	1	8,4

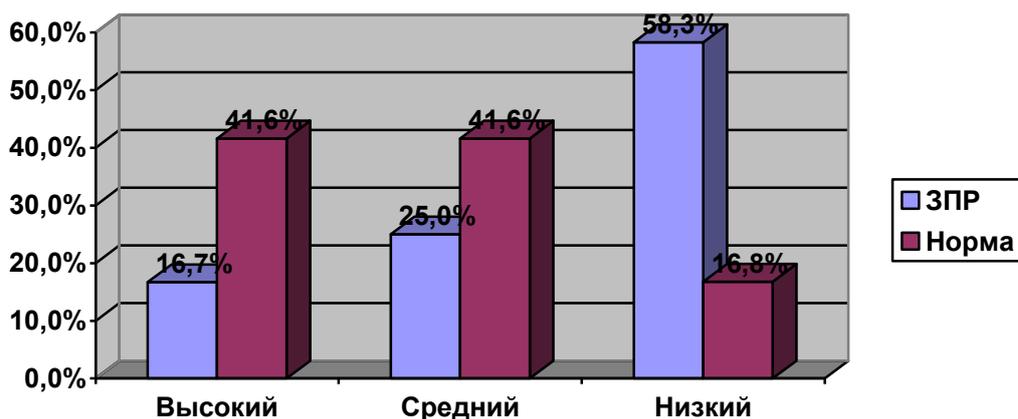
Низкому уровню соответствовали незначительный процент испытуемых с нормальным развитием – 16,8% и большая часть дошкольников с задержкой психического развития – 58,3%. Данная группа испытуемых предпочитали избегать контактов со сверстниками или же часто проявляли агрессию, не могли договориться, обижались, если их не выбирали постоянно, с трудом дожидались своей очереди, теряли интерес

к игре. Такие дети использовали темные цвета, друзей изображать не хотели, рисунки графичны, без детализации.

Многие дети не рисовали себя рядом с другом Сеня А., Лиза В., Вова А., Дима О., Никита И., Катя Г., Артем Р., Маша Л., Алина И., Роман Т. Это говорит о том, что у детей низкое эмоциональное отношение к сверстнику и нет чувства привязанности к сверстнику.

Также в рисунках некоторых испытуемых наблюдались элементы конфликтности. Особенно это видно на рисунках Ромы Т., Дмитрия О., Арсения А., Никиты И., Артема Р. Дети рисовали танки, оружие, сверстников рисовали схематично, использовали в рисунках преимущественно черный и коричневый цвета. У этих детей преобладают трудности во взаимодействии со сверстниками и воспитателями.

Проиллюстрируем полученные результаты исследования на рисунке 6. При анализе данной гистограммы, следует отметить, что дети с задержкой психического развития имеют низкий уровень эмоциональной привлекательности для сверстников, а также нарушения в поведении при взаимодействии с ними, эмоционально непривлекательны в группе сверстников, то есть имеют средний и низкий социальный статус.



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты изучения эмоционально-личностных отношений сверстников друг к другу по методике «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005)**

В результате проведенного эксперимента было установлено, что в коллективе детей с задержкой психического развития действуют те же закономерности, что и в коллективе нормально развивающихся сверстников: уровень благоприятности взаимоотношений среди сверстников является достаточно высоким, число «предпочитаемых» и «принятых» детей значительно превышает число «непринятых» и «изолированных». Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и часто заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых».

Изучение особенностей межличностных отношений показало, что для детей с задержкой психического развития характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими. В качестве партнеров по общению дети с задержкой психического развития выбирают внешне привлекательных детей и детей, отличающихся физической силой. Также было выявлено, что дети с задержкой психического развития, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища («Не знаю», «Он хорошо себя ведет», «Я с ним дружу, играю», «Его хвалит воспитатель» и т.п.), т.е. достаточно часто они ориентируются не на собственное личностное отношение к партнеру по игре, а на выбор и оценку его педагогом. У большинства дошкольников с задержкой психического развития отмечаются значительные трудности во взаимоотношениях со сверстниками, которые напрямую связаны с речевыми нарушениями, выражаются в частых ссорах, неумении решать конфликты и предпочтении отстаивать свою точку зрения силой.

### **Выводы по второй главе:**

1. Проведенный констатирующий эксперимент позволил сделать вывод о том, что у детей с задержкой психического развития имеются нарушения межличностных отношений, связанные с трудностями в общении, сопутствующими речевому дефекту, неврологическими проявлениями и особенностями личностного развития.

2. На подготовительном этапе сравнительное изучение коммуникативных навыков у детей с нормальным и задержанным психическим развитием происходило на основе беседы и анализа речевых карт. Результаты исследования показали, что у детей с задержкой психического развития преобладает низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, для них характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими.

3. Анализ результатов изучения межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития с использованием метода наблюдения показал, что наиболее выраженными качествами межличностного взаимодействия среди данной группы дошкольников являются негативизм, упрямство, повышенная возбудимость или наоборот заторможенность действий.

4. На диагностическом этапе, с целью изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами были использованы следующие психодиагностические методики:

– Методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007);

– Методика «Метод проблемных ситуаций» (ситуация «строитель») Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007);

– Проективная методика «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н. В. Микляевой (2013).

5. По данным, полученным на материале методики «Капитан

корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007), нами было выявлено, что дети с нормальным развитием преимущественно по количеству выборов определили статусные категории «предпочитаемых» и «принятых». В свою очередь, испытуемые с задержкой психического развития представляют статусную категорию «непринятых». Соотношение детей в статусной категории «принятых» составило: 41,6% – нормой развития, и только 16,7 % от числа детей с задержкой психического развития. Результаты исследования свидетельствуют, что категорию «отвергаемых» дополнили испытуемые, имеющие в анамнезе задержку психического развития.

6. Анализ полученных данных по методике «Метод проблемных ситуаций» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007) показал, что дети с нормальным развитием быстрее справлялись с заданиями и договаривались о постройке, оказывали друг другу помощь. Им зачастую не приходилось повторять инструкции. Ребята строили сообща и делились строительным материалом. В свою очередь большинство испытуемых с задержкой психического развития показали более низкие результаты. Это проявлялось в нежелании помочь сверстнику.

7. Анализ проективной методики «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н.В. Микляевой (2013) показал, что дети с задержкой психического развития, имеют низкий уровень эмоциональной привлекательности для сверстников, а также нарушения в поведении при взаимодействии с ними; эмоционально непривлекательны в группе сверстников, то есть имеют средний и низкий социальный статус.

8. Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что общение со сверстниками старших дошкольников с задержкой психического развития характеризуется рядом специфических особенностей. Это свидетельствует о необходимости организации работы по коррекции межличностных отношений данного контингента дошкольников.

### **Глава 3. Психологическая программа коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития**

#### **3.1. Научно-методологические подходы к коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития**

Трудности в межличностных отношениях у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития связаны с недостаточной сформированностью навыков общения и взаимодействия со сверстниками. Соответственно, коррекционную работу в данном случае необходимо направлять на развитие эмоциональных переживаний, характерных для уровня эмоционального контроля. При этом, отмечает Е.А. Алябьева (2003) «... в случае неудачной адаптации ребенка реакцией субъекта на этом уровне уже не будет ни уход, ни беспорядочное суматошное движение, ни направленная агрессия, как это возможно на предыдущих уровнях – он обратится за помощью к другим людям». На этом уровне происходит совершенствование аффективной ориентировки в себе, что является важной предпосылкой развития самооценки [1].

Специфические черты психологической коррекции выделяет А.А. Осипова (2000): ориентация на сохраняемые стороны личности, ориентация на клинически здоровых людей; ориентация на среднесрочную помощь, направленную на изменения поведения и развития личности [69].

Основной задачей психолого-педагогической коррекции является создания оптимальных условий для развития творческого потенциала каждого ребенка [71].

Основные разработки психологической коррекции по отношению детей с ЗПР представлены в работах И. И. Мамайчук (2006), Лидере (1990), О. Н. Истратовой (2013), У. В. Ульенковой (2011), А. Ф. Ануфриева (1997) и др. Они выделяют две формы работы с детьми индивидуальную и групповую [3].

В нашей стране основные принципы психокоррекционной работы базируются на том, что личность является целостной психологической структурой, которая формируется в процессе жизни на основе усвоения общественных форм сознания и поведения (А.Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Л. С. Выготский) [59].

Основные принципы, представленные в работе И.И. Мамайчук:

**1. Принцип комплектности.** Основой данного принципа является то, что психологическую коррекцию нужно рассматривать как единый процесс клиничко-психолого-педагогического воздействия. Важно учитывать педагогические и клинические факторы в развитии ребенка.

**2. Принцип единства диагностики и коррекции.** Отражает целостность процесса оказания психологической помощи. Прежде чем проводить коррекционную работу с ребенком, следует выявить его особенности психического развития, насколько сформированы определенные психологические новообразования, соответствует ли уровень ЗНУ, личностных и межличностных связей с возрастной нормой. Только после полной психологической диагностики зоны актуального и ближайшего развития могут быть правильно поставлены задачи коррекционной работы. На основе полученных данных создается программа психологической коррекции.

**3. Принцип личностного подхода.** Данный принцип предполагает подход к каждому ребенку как целостной личности с учетом всех ее индивидуальных особенностей. В процессе коррекции мы рассматриваем личность в целом, а не какую-то отдельную функцию или психическое явление у ребенка. Групповые тренинги, к сожалению, не всегда соблюдают этот принцип. В ходе психологической коррекции мы опираемся не на один параметр, а как подчеркивает А.С. Спиваковская « на создание условий для развития тех или иных качеств каждого участника психокоррекции»

**4. Принцип деятельностного подхода.** Формирование и проявление личности происходит в процессе деятельности. Этот принцип является

важным в работе с детьми и подростками. Психокоррекционная работа должна проводиться как целостная, осмысленная деятельность ребенка. Коррекция проводится с учетом основного ведущего вида деятельности ребенка: дошкольник - в контексте игровой деятельности, школьник - в учебной деятельности. Исходя из специфики задач психокоррекции, мы должны учитывать не только ведущий тип деятельности, но и тот вид деятельности, который является личностно важным для ребенка. Это является важным при работе с нарушениями эмоциональной сферы у детей.

**5. Иерархический принцип психологической коррекции.** Принцип базируется на положениях Л.С. Выготского (1930), который говорил, что в основу содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Поэтому психологическая коррекция строится как целенаправленное формирование психологических новообразований. Нужно тренировать не только имеющиеся психологические способности, то есть зону актуального развития, но и развивать зону ближайшего развития.

**6. Каузальный принцип психологической коррекции.** Реализация этого принципа направлена на устранение источников и причин отклонений в психическом развитии ребенка. Цели и задачи психологической коррекции определяет структура дефекта [52].

Как считают отечественные и зарубежные авторы (Р.В. Овчаров, А. Адлер, А. И. Захаров, А.А. Осипова, К. Роджерс и др.), в работе с особенными детьми, имеющими отклонение в развитии, очень важна роль среды в коррекции различных нарушений развития личности [89].

Аффективное переживание на данном уровне связано с сопереживанием другому человеку. Коррекция эмоционально-смысловой организации поведения требует обязательного включения таких психотехнических приемов, как сотрудничество, партнерство, рефлексия, что способствует формированию гуманизма, сопереживания, самоконтроля.

С.С Бычкова (2003) утверждает, что выбор метода коррекционной работы должен опираться на знание возрастных, индивидуальных и специфических, связанных с конкретным вариантом отклоняющегося развития, особенностей детей [16].

Рассмотрим методы, направленных на коррекцию межличностных отношений.

### **1. Игровые методы коррекции.**

Игра для ребенка – это одна из форм самотерапии, благодаря которой могут быть отреагированы различные конфликты и неурядицы.

Структуру детской игры составляют:

- роли, взятые на себя играющими;
- игровые действия как средство реализации этих ролей;
- игровое употребление предметов – замещение реальных предметов игровыми (условными);
- реальные отношения между играющими.

А.А. Осипова (2005) выделяет следующие основные виды и формы игротерапии: по теоретическим подходам, по форме организации, по характеру управления корригирующими воздействиями, по степени структурированности материала:

- 1) по теоретическим подходам: игротерапию в психоанализе, в которой коррекционные возможности игры связывают с ее символическим характером (Г. Гут-Гельмут, 2000; М. Кляйн, 2004; З. Фрейд, 1999); игротерапию, центрированную на клиенте, где главное значение придается практике реальных взаимоотношений ребенка и взрослого в процессе игры (К. Роджерс, 2001; В. Экслейн, 2002); игротерапию отреагирования – структурированная игротерапия с использованием игрушек, позволяющих отреагировать конфликтную ситуацию (Д. Леви, 2004); игротерапию построения отношений, в которой основное внимание уделяется лечебной силе эмоциональных отношений между психологом и ребенком (Ф. Аллен, 2002; Д. Тафт, 2001);

2) по функции взрослого в игре: директивная, в которой предполагается активное участие взрослого с целью актуализации в символической игровой форме бессознательных подавленных тенденций и их проигрывание в направлении социально приемлемых стандартов и норм; недирективная игровая терапия, в которой используется свободная игра как средство самовыражения ребенка;

3) по форме организации: индивидуальная и групповая, причем в отечественной психологической практике предпочтение отдается групповой форме работы, при которой в игре есть два центра: взрослый и «идеальная форма» развития, в первую очередь здесь имеется в виду роль взрослого и общение детей друг с другом, их реальная связь (Д.Б. Эльконин, 1990);

4) по структуре используемого материала: со структурированным (игрушки из реальной жизни, игрушки, помогающие отреагировать агрессию, строительные игры) и с неструктурированным (группа игр, принадлежащих к фонду арт-терапии, двигательные игры и упражнения) материалом [71].

О.О. Шацкая (2003) утверждает, что рассматривая использование игры как коррекционного метода в работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗРР, одним из главных направлений можно выделить формирование полноценной игровой деятельности, которая имеет специфические особенности вследствие имеющегося нарушения психического развития. В данном случае целесообразно использовать приемы налаживания контактов доступного детям уровня стимуляции спонтанной игровой активности с последующим переводом к более совершенным способам общения, расширения сферы личностно-значимых предметов, разъяснением функционального назначения игрушек, созданием устойчивой и совместной с психологом игры [112].

## **2. Арт-терапия.**

Арт-терапия — это метод психотерапии, основанный на решении

психологических проблем личности путем вовлечения человека в творчество.

В последние десятилетия арт-терапия активно используется в педагогической практике с целью диагностики, коррекции и развития ребенка. В арт-терапии широко используются музыка, рисование, лепка, кино, литературное творчество, занятия актерским мастерством. С помощью методов арт-терапии успешно разрешаются внутриличностные и межличностные конфликты, кризисные состояния, проводится работа с психологическими тревогами, а также развивается креативное мышление и формируется целостность личности.

О.Н. Карабанова (2002) отмечает: «Основная цель арт-терапии состоит в гармонизации развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания. Расширение возможностей самовыражения и самопознания в искусстве, по сравнению, например, с игрой, связано с продуктивным характером искусства – созданием эстетических продуктов, объективирующих в себе чувства, переживания и способности ребенка, облегчающих процесс коммуникации с окружающими людьми»[42, С 47].

Условно можно выделить следующие виды арт-терапии. Эффективность этих форм подтверждается широким спектром работ отечественных ученых:

— библио-терапия — лечебное воздействие чтением (В. М. Бехтерев, 1996; А. М. Миллер, 1991; В. В. Мурашевский, 2002; Ю. Б. Некрасова, 2001; Е. А. Рау, 2005);

— вокало-терапия — лечение пением (В. С. Шушарджан, 2003);

— драма-терапия, где в качестве лечебного фактора использует средства театрального искусства и ролевой игры (Е. Белякова, 2005; А. В. Гнездилов, 2004; Я.Л. Морено, 1946; и др.);

— изо-терапия — рисуночная терапия (Г. В. Бурковский, 2001; М. Е. Бурно, 1991; А. И. Захаров, 1982; О. А. Карабанова, 2002; Р. Б. Хайкин, 1998; и др.);

— имаго-терапия — лечебное воздействие через образ, театрализацию (Н. С. Говоров, 2001);

— музыка-терапия — лечебное воздействие через восприятие музыки (Л. С. Брусиловский, 2009; И. М. Гринева, 2001; И. М. Догель, 2000; В. И. Петрушин, 1999; и др.).

При арт-терапии детям дошкольного возраста с ЗРР предлагается 1 лист бумаги (для работы в паре – А4, для работы по 3 человека – А3) и дается инструкция либо на создание отдельных личных зон с последующим налаживанием взаимодействия (больше подходит для первых этапов работы, когда еще дети концентрированы на себе и имеют низкий уровень эмпатии), либо на совместную тему (подходит для последующих этапов работы, когда ребенок обучился базовым навыкам учета позиции другого).

В песочной терапии аналогом ограниченного пространства является песочница. Соответственно, двум детям дается задание, выполнять которое они будут в одной песочнице. Принцип работы остается прежним – приобщение к толерантности и согласованности. Для последующих занятий можно предложить два этапа для работы в 2-х подгруппах по 2-3 человека с использованием 2-х песочниц:

1) каждая их подгрупп строит у себя в песочницах что-то общее (например, дом, сад...), что способствует оптимизации отношений на уровне между отдельными детьми;

2) эти две подгруппы «ходят в гости друг к другу», знакомятся, что способствует оптимизации отношений на уровне небольших коллективов.

По мнению Е.Е. Кравцовой (2006) данная работа проводится в зависимости от запроса: в паре-тройке сверстников, в диаде «родитель(и) – ребенок»; с привлечением психолога в состав активных участников, где он играет роль медиатора в конфликтах и активатора эффективного общения[50].

В результате данных занятий происходит переход от эгоцентричной

игры к совместной, дети учатся предлагать помощь, договариваться, повышается уровень их рефлексии, начинают учитывать правила социального взаимодействия.

### **3. Методы социальной терапии.**

Метод социальной терапии – это метод психологического воздействия, основанный на использовании социального принятия и признания, социального одобрения и положительной оценки ребенка значимым социальным окружением, как взрослыми, так и сверстниками.

По мнению А.А. Осиповой, (2005) потребность в социальном признании становится одной из ведущих потребностей ребенка уже с середины дошкольного возраста. Объективным показателем степени удовлетворения притязаний ребенка на признание в группе сверстников является его социометрический статус, отражающий степень популярности ребенка в кругу сверстников и характер межличностных отношений.

Дети с неблагоприятным положением «часто ощущают в отношении к себе незаинтересованность ровесников или пренебрежительную снисходительность»; у них развиваются такие отрицательные черты характера, как нелюбимость, скрытность, индивидуализм; они эгоцентричны, замкнуты, отчуждены от сверстников. Дети с благоприятным положением («звезды», «предпочитаемые») находятся «в атмосфере чистосердечного и искреннего обожания. Однако дети с особо высокой популярностью могут «заразиться» излишней самоуверенностью, зазнайством. У этих детей часто наблюдаются эгоистические черты характера, чрезмерный авторитаризм и агрессивные проявления в поведении» [71].

В.С. Мухина (2000) утверждает, что метод социальной терапии позволяет решать задачи профилактики и коррекции отклонений в личностном развитии ребенка, обусловленных депривацией потребности в социальном признании и обеспечивает:

- 1) удовлетворение потребности личности в социальном признании;
- 2) формирование адекватных способов социального взаимодействия у

детей с низким уровнем коммуникативной компетентности [66].

Метод социальной терапии О.А. Степановой (2003) включает использование следующих приемов:

1) систематическое поощрение взрослым всех без исключения, даже самых незначительных успехов детей с депривацией притязаний на социальное признание;

2) постановка перед ребенком задач, в которых он демонстрирует успех и достаточно высокие результаты (искусство подбора таких задач состоит в том, чтобы задачи были не слишком легкими, но в то же время вполне посильными ребенку, т.е. игровые, трудовые задания подбираются с учетом индивидуальных особенностей положения в группе отдельных детей). Достижение результата должно быть социально значимо и высоко оцениваться референтной для ребенка группой;

3) использование взрослым техники открытого эффективного обращения, отказ от негативной оценки личности ребенка и его неуспешных действий;

4) сопереживание, эмпатия, поддержка, оказываемая взрослым неуспешному ребенку, систематически испытывающему неудачи, выражение готовности прийти ему на помощь, взаимодействовать с ним. Такое «поддерживающее» поведение авторитетного взрослого выступает как модель отношения к «неудачнику» со стороны остальных детей и образец для подражания [101].

В тех случаях, когда ожидание успеха ребенка в какой-либо деятельности в достаточно короткие сроки представляется сомнительным, в дополнение к социальной терапии применяется метод статусной психотерапии.

Метод статусной психотерапии Т.В. Сенько (2011) представляет собой модификацию метода социальной терапии. Метод основан на возрастных перемещениях ребенка, позволяющих регулировать статус ребенка в группе и направленно регулировать относительную успешность его в игровой,

познавательной, трудовой и бытовой деятельности. Под «относительной успешностью» (мы оперируем данным термином, т.к. для изменения реальной успешности требуется длительное время) понимается реальная успешность ребенка, соотнесенная со средней успешностью той группы детей, в которой он находится. Изменение относительной успешности деятельности ребенка может быть двояким и выступать как повышение успешности или как понижение успешности по сравнению с членами группы [91].

Основной проблемой метода статусной психотерапии, как и большинства коррекционных методов, является перенос освоенных детьми новых форм сотрудничества с партнерами младшего или старшего возраста в практику взаимоотношений со сверстниками.

По мнению Т.В. Сенько (2011), это проблема может быть успешно решена благодаря комплексному использованию коррекционных методов социальной и статусной терапии. Достижения ребенка в социальном и личностном развитии должны быть объективированы взрослым в ясной и понятной для остальных детей форме, выделены и акцентированы [91].

Таким образом, коррекция межличностных отношений обладает большим арсеналом приемов и методов, применение которых должно быть согласовано с возрастными и индивидуальными особенностями детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

### **3.2. Основные направления, формы и методы психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития**

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития испытывают стойкие трудности в межличностных отношениях со сверстниками. Полученные результаты свидетельствуют о необходимости

своевременной коррекции имеющихся нарушений с целью предотвращения стойких личностных и межличностных нарушений в более старшем возрасте. Без своевременного изучения и коррекции имеющихся недостатков, в психическом развитии данного контингента детей могут сформироваться стойкие отклонения, которые с началом школьного обучения могут стать причиной школьной и социально-психологической дезадаптации.

Нами была разработана и реализована программа по коррекции межличностных отношениях дошкольников с задержкой психического развития.

Основанием для разработки коррекционной программы явились результаты, получены нами на этапе констатирующего эксперимента, которые позволили определить направления психологической работы по коррекции имеющихся недостатков в структуре межличностных отношений у данного контингента детского возраста.

Программа психологической коррекции межличностных отношений состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Коррекционно-развивающая программа *«Психологическая коррекция межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития»* способствует систематизации материала по проблеме исследования.

*Основой программы являются следующие положения:*

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

Данная программа ориентирована на групповую форму работы. Численность группы – 5 человек (это эффективно с точки зрения психологических результатов). Программа включает в себя 24 занятия.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались комплексно все перечисленные направления. В процессе реализации данных направлений мы использовали *метод моделирования, сказкотерапию, коммуникативных игр, метод психогимнастики, релаксационный метод, эмоционально-символические методы, рисование.*

**Метод моделирования.** Включает в себя единство цели и задач коррекционной программы. Использовался в качестве определения промежуточных и основного результатов, которые должны были быть достигнуты при реализации коррекционной программы.

**Метод коммуникативных игр.** Это игры, направленные на формирование у детей умения увидеть в другом человеке его достоинства и давать другому человеку вербальную и невербальную поддержку; игры, способствующие углублению осознания сферы общения, игры, обучающие умению сотрудничать.

**Эмоционально-символические методы.** Это групповое обсуждение различных чувств. Как необходимый этап обсуждения используются детские рисунки, выполненные на тему чувств. Направленное рисование, то есть рисование на определенные темы.

**Релаксация.** Сосредоточение на своём внутреннем мире, на своих зрительных, звуковых и телесных ощущениях, на эмоциях, чувствах и переживаниях, освобождение от излишнего и нервного напряжения. Успокаивающая и восстанавливающая музыка способствует уменьшению эмоциональной напряжённости, переключает внимание.

**Метод психогимнастики.** Психогимнастические методы представлены в нашей коррекционной программе следующими упражнениями: упражнения способствующие снижению мышечных зажимов, этюды на достижение расслабления и снятие напряжения у детей,

упражнения на сокращение эмоциональной дистанции. Данный метод предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, эмоциональных проблем с помощью движений, мимики, пантомимики, танца, игры.

**Сказкотерапия (элементы).** Проживая сюжет сказки, ребенок преодолевает барьеры общения с другими детьми, находит адекватное телесное выражение эмоциям и чувствам.

Таким образом, применение данных методов позволит нам в процессе реализации коррекционной программы проследить:

- динамику снижения уровня агрессии, тревожности и враждебности;
- динамику освоения позитивных форм поведения, отношения к себе и окружающим;
- динамику конструктивного поведения в ситуациях фрустрации.

**Цель программы:** коррекция межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. Развитие свободного общения с взрослыми и детьми;
2. Развитие умения изменять стиль общения с взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации;
3. Развитие умения устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов, обращение по имени, контакт глаз) и понимать собеседника по используемым жестам и мимике;
4. Развитие умения вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу);
5. Расширение представлений о конструктивных способах взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве).

6. Формирование адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.

7. Коррекция таких эмоциональных состояний как тревожность, импульсивность, агрессия.

8. Формирование умений регулировать эмоциональные состояниями в ситуациях межличностного общения;

Занятия проводятся в группах по 5–6 человек, после уроков, один раз в неделю в кабинете педагога – психолога, где детям предоставляется возможность не только сидеть свободно, но и проводить подвижные игры

При составлении психологической программы необходимо ориентироваться на следующие требования:

- четко формулировать цели психологической работы; определить круг задач, которые конкретизируют цели коррекционной работы;

- четко определить формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная);

- отобрать методики и техники для развивающей работы; определить общее время, необходимое для реализации всей психологической программы;

- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю, 1 раз в две недели и т.д.);

- определить длительность каждого занятия;

- разработать психологическую программу и определить содержание развивающих занятий;

- планировать формы участия других лиц в работе (педагогов, значимых взрослых, и т.д.);

- реализовать психологическую программу;

- подготовить необходимые материалы и оборудование.

По завершению развивающих мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах

и результатах реализованной психологической программы с оценкой ее эффективности.

Психологическая программа по формированию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста реализуется психологом с привлечением всех субъектов образовательного процесса (педагогов, специалистов ДООУ и родителей воспитанников) и состоит из блоков:

### **1. Диагностический блок.**

Работе по развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста предшествует внимательное изучение психологом коммуникативного поведения каждого ребенка в группе сверстников, а также определение общего уровня психологического комфорта группы. По результатам проведенной психодиагностики планируется содержание развивающей работы, проводится консультирование педагогов и воспитанников.

### **2. Развивающий блок.**

Основная задача развивающих мероприятий состоит в том, чтобы обеспечить социально-коммуникативное развитие ребенка, совершенствуя его коммуникативные умения. Реализуется работа по целенаправленному формированию знаний, умений и навыков, а также развитию потребности у ребенка их сознательного применения в разных видах деятельности. Психоразвивающая работа с детьми проводится согласованно психологом и воспитателями групп.

Существует множество различных форм, используемых в работе с детьми дошкольного возраста, однако все они осуществляются в процессе игры - ведущего типа деятельности детей данной возрастной категории. В качестве основных форм работы при построении психологической программы мы использовали следующие:

**Ролевая игра** – это интерактивный метод, который позволяет обучаться на собственном опыте путем специально организованного и регулируемого «проживания» жизненной ситуации. Согласно концепции

детской игры Д.Б. Эльконина (1976), ролевая игра является выражением возрастающей связи ребёнка с обществом – особой связи, характерной для детского возраста. Ее возникновение связано не с действием каких-то внутренних, врожденных, инстинктивных сил, а с вполне определенными условиями жизни ребенка в обществе [122].

Ролевая игра служит важным источником формирования социального сознания ребенка, ибо в ней отождествляет себя со взрослым, воспроизводит функции, копирует отношения в специально создаваемых им самим же условиях. Ролевая игра – форма моделирования ребенком социальных отношений: свободная импровизация, не подчиненная жестким правилам и неизменным условиям. Тем не менее, произвольно разыгрывая различные ситуации, дети чувствуют и поступают так, как должны поступать люди, чьи роли они берут на себя. В ролевых играх дети вступают в разнообразные контакты между собой и по собственной инициативе имеют возможность строить свои взаимоотношения в значительной мере самостоятельно, сталкиваясь с интересами своих партнеров и приучаясь считаться с ними в совместной деятельности.

Педагог и психологи, начали выделять, среди всех существующих игр, новый вид игры, который назвали — **имитационные игры**. Имитационная игра – это воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в настоящий момент. Характерной чертой этой технологии является моделирование жизненно важных профессиональных и морально – этических затруднений воспитанников и поиск путей их решения через разнообразную организованную психологом или воспитателем игровую деятельность. Имитация - одна из важнейших составляющих способности к обучению. Это игры, в которых дети не ограничивают себя в движениях мимике, разнообразные игры, связанные с игровой передачей различных образов - веселых котят, птиц, бабочек, легких снежинок, - способствуют развитию воображения и творчества, так же, как и игры с элементами

ряженья, театра. Имитационные игры обладают целым рядом неоспоримых достоинств:

- проигрывание знакомых ситуаций не вызывает у детей напряжения и затруднений в процессе совместного с взрослым освоения игрового опыта;

- стихотворное сопровождение цепочки различных действий ритмически организует игры, что позволяет многократно использовать одни и те же движения, каждый раз в соответствии с новой ролью. К тому же, рифмованные строчки легко запоминаются, помогают поддерживать постоянный интерес к имитационным играм и вызывают желание играть в них снова и снова;

- использование звуковых, цветовых, тактильных и зрительных стимулов дает возможность для накопления богатого чувственного опыта в процессе взаимодействия с окружающими взрослыми и сверстниками, способствует сосредоточению на переживаемых эмоциях;

- участие детей в имитационных играх на правах партнерства облегчает социальную адаптацию, насыщает детей позитивными эмоциями;

- взаимодействуя с другими участниками игры, они получают возможность изменять игру (дополнять или придумывать варианты действий, сочинять продолжение).

**Игры — драматизации и театрализованные игры.** Специально организованные инсценировки разных сказок помогают в достаточно безопасной для ребенка, непринужденной форме активизировать коммуникативные компетенции.

**Социально-психологический тренинг** — область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Базовыми методами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях. Общая цель социально-психологического тренинга конкретизируется в следующих задачах:

- 1) овладение психологическими знаниями;
- 2) формирование умений и навыков в сфере общения;
- 3) коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения;
- 4) развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;
- 5) коррекция и развитие системы отношений личности.

В группе социально-психологического тренинга особый акцент делается на создании климата доверия, позволяющего реализовать большую по сравнению с повседневным общением интенсивность открытой обратной связи. В результате участники получают возможность реально увидеть себя со стороны и сориентироваться в собственном сложившемся опыте общения, что представляет необходимую предпосылку и составляющую развития компетентности в общении.

### **3. Блок психологического консультирования.**

Роль психолога помочь педагогам и родителям организовать правильное взаимодействие с детьми в детском саду и дома. Для этого проводятся индивидуальные и групповые консультации, на которых рассматриваются конкретные коммуникативные затруднения ребенка во взаимодействии с другими детьми, родителями или педагогами; разрабатываются пути решения выявленных проблем, демонстрируются различные приемы общения с ребенком, для формирования у него адекватного коммуникативного поведения. Психологическое консультирование проводится по запросу родителей и педагогов, а так же по инициативе психолога в случае особой актуальности проблемы.

### **4. Блок психологического просвещения и профилактики.**

Темы просветительской и профилактической работы варьируются в зависимости от конкретных условий и актуальных на текущий момент проблем, но некоторые темы рекомендованы для обязательного освещения. В данной работе необходимо учитывать не только вопросы общения ребенка со

сверстниками или взрослым с детьми, но и особенности взаимодействия взрослых друг с другом (общение педагогов в коллективе и взаимоотношения родителей в семье). Это важно, так как личный пример взрослого-один из эффективных методов развития тех или иных качеств личности ребенка. В рамках профилактической работы с педагогами на педсоветах проводятся психологические тренинги, направленные на формирование навыков общения и сплоченность коллектива. Для родителей и педагогов оформляются тематические информационные стенды.

На наш взгляд, эффективным методом коррекции межличностных отношений выступает сюжетно-ролевая игра, так как игровая является основной деятельностью детей старшего дошкольного возраста.

Для воспитания доброжелательности, готовности выручить сверстника; умения считаться с интересами и мнением товарищей по игре, справедливо решать споры предлагаем несколько сюжетно-ролевых игр. Например, ситуативные игры-истории с элементами театрализации: «Котик и ежик на качелях», «Машина», «Случай в малине», ситуативная игра-история «Помощь бельчонку», ситуативная игра-история «Ириски» и др.; подвижные игры: «Добрые эльфы», «Театр теней», «Волшебный стул» и др.; игровые упражнения: «Мост дружбы», «Радио», «Секрет», «Добрые и вежливые слова», «Добрые приветствия», «Солнце» и др.; дидактические игры: «Что такое хорошо, что такое плохо», «Дополни рисунок», «Школа вежливости», «Я не должен – я должен», «Звери на болоте» и др.; народные игры «Карусель», «Поводырь», «Волшебные очки», «Пузырь» и др.

Необходимо сделать так, чтобы организация игр в детском саду обеспечила детям интересную, содержательную жизнь, безусловно удовлетворяла потребность в играх, в ходе которых воспитывались бы у них навыки общественного поведения, качества личности (доброта, вежливость, скромность, общительность и т.д.). Е.В. Овчинникова (2006) разработала следующую схему [70]. Данные мы систематизировали в таблицу 7.

Следует отметить, что с помощью данных методик удалось подойти к решению только некоторых задач нравственного воспитания дошкольников, что это всего лишь часть большой и сложной работы.

Предлагаемые методы не только способствуют развитию межличностных отношений старших дошкольников, но и сами по себе интересны детям и доставляли им радость. Поэтому мы стремились к максимальному включению игровых моментов, живого, неназидательного общения с детьми, к проявлению симпатии и уважения к каждому ребенку.

Когда дети играют, ситуации проявления доброты, внимания, организовать еще легче, чем просто в обычной жизни. Игра «Путешествие». В пути заболела дочка-кукла. Воспитатель обращается к детям за помощью и дает возможность проявить чуткость и внимание к больному. Дети могут оказать помощь раненному товарищу в сюжетно-ролевой игре «Армия», спасти от огня ребенка в игре-драматизации по произведению С.Я.Маршака,(1974) «Рассказ о неизвестном герое», помочь пассажирам покинуть тонущее судно, спасти человека, смытого за борт волной.

В.В. Аммосова (2012) отмечает, что большую возможность для формирования гуманизма, доброты, заботливости содержат игры на бытовые темы – в семью, детский сад, больницу. В играх типа «Праздники» («День рождения», «8 Марта» и т.д.) эффективно воспитание гостеприимства, чуткости, доброжелательности, общительности [4].

Игры на бытовую тему, особенно в семью, дают возможность глубже познакомиться с домашней обстановкой детей. Если вы заметили негативные проявления дошкольников по отношению к своим куклам, то обязательно обратите на это внимание родителей.

М.Н. Емельянова (2012) утверждает, что специфика бытовой игры требует единства воспитательной работы в детском саду и семье. Процесс руководства бытовыми играми предполагает опору на положительные образцы поведения взрослых в семье. В воспитании гуманных чувств огромное значение имеет и личный пример педагога [30].

**Таблица 7. Мероприятия по коррекции межличностных отношений  
дошкольников**

I половина дня	II половина дня
Творческая игра «Путешествие». Цель: выявление уровня формирования навыков общения со сверстниками.	На развитие групповой сплоченности. Разыгрывание сказки «Теремок» с помощью кукол-перчаток; занятие «С кем я дружу?».
Дидактическая игра «Волшебная труба» с участием персонажа. Цель: формирование способности находить достоинства в каждом члене группы.	На формирование умения добиваться совместных результатов. Разыгрывание сказки с помощью настольного театра «Волк и семеро козлят».
Сюжетно-ролевая игра «Играем как ты хочешь». Цель: формирование доброжелательных отношений в сюжетно-ролевых играх.	На формирование представления детей об эмоциональных состояниях, умение их различать и понимать. Игра «Угадай настроение».
На чувство ощущения дружелюбного коллектива и уверенности в себе. Показ сказки «Заюшкина избушка» родителям детей.	На снятие эмоционального напряжения: изображение этюдов: «Удивление», «Сердитый дедушка», «Вкусные конфеты», психогимнастика «На море».
На чувство раскрепощенности. Этюды на развитие выразительных движений; игра-драматизация сказки В. Сутеева «Под грибом».	На развитие коммуникативных навыков: игра «Где мы были мы не скажем, а что делали покажем»; игра «Испорченный телефон»; игра «Паровоз».

Внимательное, доброе отношение к детям оставляет глубокий след в их сознании, находит отклик в играх, содействует развитию нравственных начал. Не лишнее ввести в словарь детей не только всем привычные «спасибо», «пожалуйста», но и «будьте добры», «благодарю», «разрешите».

По мнению С.В. Коноваленко (2010) основное содержание игры малышей заключается в выполнении определенных действий с игрушками,

воспроизведении действий людей; детей среднего возраста – в воспроизведении отношений между взрослыми; у старших дошкольников содержанием становятся правила общественного поведения и общественные отношения между людьми. Через определенный сюжет, содержание и роль в ходе игры можно формировать моральные и социальные чувства дошкольников. Необходимое условие этого – моделирование взаимоотношений, в которых проявляются гуманные чувства. Примером может служить игра «Автобус». Здесь дети выступают и в роли членов семьи, и в роли пассажиров. Количество мест в автобусе ограничено поэтому возникает необходимость уступить место нуждающимся пассажирам [49].

Н.В. Микляева (2013) утверждает, что на пробуждение гуманных чувств можно рассчитывать, запрограммировав их проявление в игре. На содержание игры существенно не влияет, вежлив ли продавец в обращении с покупателями или обходится сугубо деловым взаимодействием. Поэтому правила культурного поведения педагогически направленной игровой деятельности вводятся в ролевые требования как обязательный атрибут игры. Что касается гуманных проявлений, то их тоже можно ввести в игру как обязательный элемент. Ребенок должен знать, что по условиям игры ему положено быть гуманным, владеть определенным набором средств для выражения доброжелательности, иметь внутреннюю готовность, стремление к этому. Но при этом остается открытым вопрос, будут ли на самом деле проявляться сопереживания, сочувствие, сострадание. Ведь если речь идет о чувствах, важно, чтобы в основе их проявления лежало соответствующее переживание [28].

По мнению А.В. Белошистой (2010), чтобы гуманные чувства проявлялись и в реальной жизни, нужно, чтобы педагог помог повысить детскую осведомленность о нравственных нормах и обогатить опыт реального поведения. Включение детей в воображаемые ситуации разрешения нравственной проблемы в вербальном плане; показ им сюжетных картинок на нравственные темы, помогает спроектировать детям свое

поведение. Выявленные представления детей о том, как нужно себя вести, сопоставляются с их реальным поведением во взаимоотношениях со сверстниками в повседневной жизни дошкольного учреждения [10].

Е.В. Овчинникова (2006) считает, если представления ребенка о гуманных проявлениях были недостаточно глубокими или неадекватными содержанию игры, то создаются условия, при которых он может уточнить свои знания в области нравственного поведения и по аналогии с поведением сверстников освоить способы реализации этих знаний в игре. Эффективен прием привлечения ребенка к роли не привычной, а желаемой [70].

По мнению Е.А. Бугрименко (2005) важно постоянно держать в поле зрения конфликтующих детей, из-за неумения управлять своим поведением и недостаточного владения игровыми навыками. Стараться чаще включать их в общественно-полезную деятельность: привлекать к изготовлению игрового оборудования и, таким образом, привлекать к жизни детского коллектива; предлагая такие роли, которые требовали аккуратности, дисциплинированности (начальник строительства, директор магазина, зав.библиотекой) [14].

В длительных играх создаются специальные игровые органы, которые способствуют общению, формированию у детей общественного мнения: в игре в школу – педсовет, в игре в космонавтов – центр управления полетов (конструкторское бюро), в игре «Армия» – штаб, в игре «Строительство» – совет бригадиров (или собрание, в зависимости от замысла игры и т.д.). Эти органы надо специально планировать для того, чтобы дети могли свободно высказывать друг другу свои мнения об успехах, неудачах в разыгрывании ролей, поведении отдельных детей, используя формы словесной вежливости.

Фактически, это та коллективная оценка, которая позволит внести коррективы в положения отдельных детей – показать непривлекательность поведения одних, публично похвалить и обрадовать других, тех, кто нуждается в коллективном признании и одобрении (это касается добросовестных, но застенчивых детей или даже подвижных и трудных, но

сделавших хоть не большой шаг к улучшению своего поведения). Возможность назначения на новую роль должна коллективно обсуждаться. Такое обсуждение может стать и толчком к изменению позиции ребенка в коллективе. Играя, в «Армию», можно сказать, что готовится приказ о повышении в звании. Это заставит отдельных детей улучшить свое поведение, отношение к сверстникам. Иногда ребенок в определенной роли может измениться до узнаваемости.

Велика роль анализа игровой деятельности. Анализ можно использовать в качестве приема воспитания у детей правильных взаимоотношений. Учить давать критическую оценку своего поведения и поведения сверстников в игре. В вежливой и уважительной форме.

Важным моментом при проведении всех игр было подведение итога, что для дошкольников с задержкой речевого развития оказалось сложной задачей. Им было трудно анализировать собственное поведение и эмоции. Беседы, проводимые после игр, развивали речевые навыки, помогали дошкольникам осознать собственное поведение и представить, как можно избежать конфликтов в будущем.

Таким образом, важно обучать детей играм совместно со всеми сверстниками, способствовать развитию заинтересованности сверстниками и устранению конфликтности, осуществлять коррекцию агрессивного поведения, способствовать устранению негативных переживаний, развитию межличностной перцепции, выработыванию умения сочувствовать, соотносить свои интересы, желания, ценности с интересами сверстников.

### **Выводы по третьей главе:**

1. Знания особенностей развития межличностных отношений дошкольников позволяют управлять жизнедеятельностью коллектива и разрешать конфликтные ситуации. Именно поэтому работа должна проводиться в условиях тесного сотрудничества с педагогами, которые

приняли непосредственное участие при проведении коррекционной работы.

3. Основанием для разработки коррекционной программы явились результаты, получены нами на этапе констатирующего эксперимента, которые позволили определить направления психологической работы по коррекции имеющихся недостатков в структуре межличностных отношений у данного контингента детского возраста.

4. Программа психологической коррекции межличностных отношений состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

5. В качестве основных направлений психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития были определены:

- Развитие свободного общения с взрослыми и детьми;
- Развитие умения изменять стиль общения с взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации;
- Развитие умения устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов, обращение по имени, контакт глаз) и понимать собеседника по используемым жестам и мимике;
- Развитие умения вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу);
- Расширение представлений о конструктивных способах взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве).
- Формирование адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.
- Коррекция таких эмоциональных состояний как тревожность, импульсивность, агрессия.

– Формирование умений регулировать эмоциональные состояниями в ситуациях межличностного общения;

6. В качестве основных методов психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития нами были определены следующие методы: метод моделирования, метод коммуникативных игр, сказкотерапия, эмоционально-символические методы, метод психогимнастики.

7. Важным на протяжении всей деятельности является использование игры в качестве основного коррекционного средства, правильное руководство играми дошкольников и личное участие педагогов в проводимых играх. Использование систематизированных творческих игр положительно влияет на динамику развития межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития, способствует нивелированию имеющихся недостатков, наилучшей социализации и социальной адаптации в более старшем возрасте..

## Заключение

Данная работа посвящена изучению особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития основе разработанной нами психологической программы.

Значение сформированности умений конструктивных межличностных отношений становится более очевидным на этапе перехода ребенка к обучению в школе, когда отсутствие элементарных умений затрудняет общение ребенка со сверстниками и взрослыми, приводит к возрастанию тревожности, нарушает процесс обучения в целом. Формирование умений межличностных отношений является приоритетным основанием обеспечения преемственности дошкольного и начального общего образования, необходимым условием успешности учебной деятельности, важнейшим направлением социально-личностного развития.

Исследователи, занимавшиеся данной проблемой, отмечают, что понятие «межличностные отношения» акцентирует внимание на эмоционально – чувственном аспекте. Также исследователи рассматривают межличностные отношения как мотивационную основу общения и взаимодействия людей.

Межличностные отношения человека представляют собой уникальную социальную систему, центром которой является сам человек, его потребности и мотивы, доминирующие индивидуальные особенности, социальные качества, цели и типичные шаблоны поведения.

Также мы выяснили, что к старшему дошкольному возрасту, сверстник становится для ребенка не только предпочитаемым партнером по общению и совместной деятельности, не только средством самоутверждения, но и самодостаточной личностью, субъектом обращения его целостного неразложимого «Я».

Огромное влияние на развитие личности ребенка оказывает

возможность удовлетворения своих потребностей в самоутверждении, признании со стороны ближайшего окружения – сверстников и взрослых. Формирование, развитие этих потребностей происходит в условиях активных и достаточно широких межличностных взаимодействий. Анализ литературы показал, что проблемы дошкольников с задержкой психического развития обнаруживаются в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми в совместной игровой и бытовой деятельности; партнерской ролевой игре, а также в ситуациях нерегламентированного общения.

Трудности вхождения в детское общество, недостаточное умение учитывать в совместной деятельности деловые и игровые интересы партнера приводят к обеднению коммуникативного опыта ребенка, оказывают отрицательное влияние на характер и содержание ролевых игр, межличностных отношений. В специальной психологии и педагогике изучение особенностей межличностных отношений детей с задержкой психического развития связано с вопросами социализации. Проблемы их взаимопонимания и взаимодействия с окружающими людьми необходимо рассматривать в контексте представлений о дизонтогенезе общения лиц с психическим недоразвитием.

Согласно современным исследованиям отечественных учёных, у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается недостаток знаний и умений в сфере межличностных отношений, не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях сверстников и взрослых, страдает языковое оформление высказывания, произвольная регуляция эмоциональных и поведенческих проявлений.

Анализ современной литературы показал, что детям с задержкой психического развития свойственны трудности становления личностных структур, присутствуют задержки в развитии эмоционально-волевой сферы, нарушения социального взаимодействия, неуверенность в себе; снижена

самоорганизованность, целеустремленность; недостаточно развита самостоятельность; отмечается неадекватная самооценка, неуверенность в себе, неспособность выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими.

Своевременное изучение и коррекция межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития позволят нивелировать имеющиеся затруднения, а также не допустить серьезных личностных отклонений в более старшем возрасте, улучшит процессы социализации и социальной адаптации данного контингента детского возраста.

Экспериментальное исследование осуществлялось в логопедической и старшей группах на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 46 г. Красноярска. В эксперименте участвовало 24 дошкольника. Возраст испытуемых 5 – 6 лет. Из них 12 детей с нормальным речевым развитием и 12 детей с клиническим диагнозом F80 «Задержка психологического развития» и сопутствующим клиническим диагнозом «Специфическое расстройство речевой артикуляции».

С целью изучения особенностей межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами были использованы следующие психодиагностические методики:

– Методика «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007);

– Методика «Метод проблемных ситуаций» (ситуация «строитель») Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007);

– Проективная методика «Я и мой друг в детском саду» В.М. Холмогоровой (2005), в модификации Н. В. Микляевой (2013).

Результаты исследования показали, что у детей с задержкой психического развития преобладает низкий уровень сформированности коммуникативных навыков, для них характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими. Наиболее

выраженными качествами межличностного взаимодействия среди данной группы дошкольников являются негативизм, упрямство, повышенная возбудимость или наоборот заторможенность действий.

Среди «непринятых» и «изолированных» чаще всего оказываются дети, которые плохо владеют коммуникативными средствами, находятся в состоянии неуспеха во всех видах детской деятельности. Их игровые умения развиты слабо, игра носит манипулятивный характер; попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и часто заканчиваются вспышками агрессивности со стороны «непринятых».

Изучение особенностей межличностных отношений показало, что для детей с задержкой психического развития характерны недостаточный уровень общения и неумение сотрудничать с окружающими. В качестве партнеров по общению дети с задержкой психического развития выбирают внешне привлекательных детей и детей, отличающихся физической силой. Также было выявлено, что дети с задержкой психического развития, как правило, затрудняются дать ответ о мотивах своего выбора товарища

3. Основанием для разработки коррекционной программы явились результаты, получены нами на этапе констатирующего эксперимента, которые позволили определить направления психологической работы по коррекции имеющихся недостатков в структуре межличностных отношений у данного контингента детского возраста.

4. Программа психологической коррекции межличностных отношений состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

5. В качестве основных направлений психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития были определены:

- Развитие свободного общения с взрослыми и детьми;

– Развитие умения изменять стиль общения с взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации;

– Развитие умения устанавливать контакт с помощью речевых и неречевых средств (мимики, пантомимики, жестов, обращение по имени, контакт глаз) и понимать собеседника по используемым жестам и мимике;

– Развитие умения вести себя в общении в соответствии с нормами этикета (доброжелательный тон, сдержанность жестов, расположение партнеров лицом друг к другу);

– Расширение представлений о конструктивных способах взаимодействия с детьми и взрослыми (договаривается, обменивается предметами, распределяет действия при сотрудничестве).

– Формирование адекватного образа сверстника, который включает в себя познавательный, эмоциональный и поведенческий аспекты.

– Коррекция таких эмоциональных состояний как тревожность, импульсивность, агрессия.

– Формирование умений регулировать эмоциональные состояниями в ситуациях межличностного общения;

6. В качестве основных методов психологической коррекции межличностных отношений дошкольников с задержкой психического развития нами были определены следующие методы: метод моделирования, метод коммуникативных игр, сказкотерапия, эмоционально-символические методы, метод психогимнастики.

## Список использованной литературы

1. Алябьева Е.А. Коррекционно – развивающие занятия для детей старшего дошкольного возраста. – М., 2003.
2. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопр. психол. – 1990. – № 5. С. 60–70.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
4. Аммосова В.В. Игра как средство активизации коммуникативной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Нач. шк. плюс до и после. – 2012. – № 3. – С. 74–78.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 1999.
6. Андриенко Е.В. Социальная психология. – М., 2001.
7. Арушанова А. Коммуникативное развитие: проблемы и перспективы: сценарии // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 8. – С. 96–107.
8. Баженова О.В., Морозова Е.И. Практикум по патопсихологии. – М., 1987.
9. Барилденко Н.В. Становление взаимоотношений у старших дошкольников в совместной деятельности // Вопросы психологии. №4, 1996.
10. Белошистая А.В. Игровые технологии в образовании и воспитании ребенка дошкольного возраста // Пед. технологии. – 2010. – № 2. – С. 3–8.
11. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2009.
13. Борохович Л.Ю. Нетрадиционные формы развития культуры общения дошкольников // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2014. – № 7. – С. 64–73.
14. Бугрименко Е.А., Эльконинова Л.И. Игра культурно-непосредственная форма жизни и воспитания в дошкольном детстве. //Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 1. – С. 58–74.

15. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с.
16. Бычкова С.С. Формирование умения общения со сверстниками у старших дошкольников. – М., 2003.
17. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова, А.А. Петровского, О.В. Соловьевой. – М., 1996.
18. Венгер А. А., Мухина В. С. Психология. М.: Просвещение, 2008.
19. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Развитие ребенка в дошкольном детстве: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. – М.: Мозаика-Синтез, 2006.
20. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. М.В. Гамезо и др. – М.: Просвещение. – 2004. – 170 с.
21. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956. – С. 89–112.
22. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., Просвящение., 1991. – С. 3–91.
23. Герасимова Е.Н. Разновозрастные группы в детском саду //Дошкольное воспитание. – 2000. – № 1. – С. 27–32.
24. Гребенникова О.В. Социальные взаимодействия дошкольников в процессе их социализации / О.В. Гребенникова // Образовательная политика. – 2012. – № 6. – С. 112–117.
25. Губанова Н.Ф. Социокультурное развитие дошкольников средствами игры / Н.Ф. Губанова, М.В. Губанов // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2014. – № 2. – С. 15.
26. Гуцу Е.Г. Индивидуальные варианты психологической готовности детей к обучению // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 11–14.
27. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997.

28. Дошкольная педагогика. Теория воспитания : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 208 с.
29. Дьяченко О.М., Лаврентьева Т.В. Психическое развитие дошкольников. – М.: Педагогика. – 2004. – 84 с.
30. Емельянова М.Н. Подвижные игры в ДОУ: развивающий потенциал и педагогические условия организации // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2012. – № 10. – С. 24–33.
31. Еникеев М.И. Общая и социальная психология. – М., 2000.
32. Ермолаева М. В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М. В. Ермолаева. – 3. изд., испр . – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2007 . – 189 с.
33. Жан Пиаже. Речь и мышление ребенка. – М., 1994. – 380 с.
34. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – Екатеринбург, 1999.
35. Зайцев И. С. Факторы социальной дезадаптации лиц с тяжелыми нарушениями речи / И.С.Зайцев // Специальная психология. – 2007. – № 3 (13). – С. 39–46.
36. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко и др. – М.: Просвещение, 1967. – 322 с.
37. Иванова А.А. Развитие межличностных отношений дошкольников с помощью речевых игр // Нач. шк. плюс до и после. – 2014. – № 2. – С. 60–63.
38. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009.
39. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога / О.Н. Истратова, Г.И. Широкова. – Р/нД: Феникс, 2009. – 568 с.
40. Каверова Э.А. Коррекция звукопроизношения у детей с ОНР с использованием дидактических игр // Специальное образование. – 2015. – № 11. – С. 145–148.

41. Калинина Р.Р. Психолого – педагогическая диагностика в детском саду. – С-Пб., 2003.
42. Карабанова О.Н. Тренинг развития личности дошкольника. – С-Пб., 2002.
43. Кахнович С. В. Основные интерактивные принципы педагогической технологии формирования культуры межличностных отношений у дошкольников в художественно-творческой деятельности / С. В. Кахнович // Гуманитарные науки и образование. – 2012. – № 4 (12). – С. 26–29.
44. Кахнович С. В. Подготовка будущих педагогов к формированию у дошкольников основ культуры межличностных отношений / С. В. Кахнович // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 6. – С. 69–73.
45. Кислова Т.Р. Формирование межличностных отношений дошкольников в коммуникативных играх / Т.Р. Кислова, С.В. Королева // Нач. шк. плюс до и после. – 2012. – № 1. – С. 57–58.
46. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. – Минск, 2000.
47. Коломинский Я. Л., Лебединский В. В. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. – М.: Издательство Московского университета, 1990.
48. Комарова, Т.С. Школа эстетического воспитания / Т. С. Комарова. – М.: Мозаика-синтез, 2009. – 352 с.
49. Коноваленко С.В. Игра: ее значение в психической жизни ребенка и коррекционно-развивающем процессе // Коррекционная педагогика. – 2010. – № 1. – С.61–67.
50. Кравцова, Е.Е. Игра как средство самореализации и самоконструирования / Е.Е.Кравцова // Журнал практического психолога: юбилейный выпуск. – М, 2006. – № 6. – С. 52–61.
51. Кряжева Н.Л. Мир детских эмоций (5–7 лет). – Ярославль, 2001.
52. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. – Ярославль, 1996.
53. Кудрявцева, Е. А. Общество сверстников как фактор полоролевой социализации в дошкольном возрасте / Е. А. Кудрявцева, Н. К. Ледовских.

– Борисоглебск, 2000.

54. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. – С-Пб., 2001.

55. Лаврентьева И.А. Театрализованная деятельность как способ развития речи старших дошкольников / И.А. Лаврентьева, Е.А. Цзян // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сб. материалов. – 2009. – № 8. – С. 131–135.

56. Лаврухина И.В. Развитие коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Путь науки. – 2014. – № 6. – С. 106–108.

57. Левшина Н.И. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного возраста в игровой деятельности / Н.И. Левшина, Л.В. Градусова // Детский сад: теория и практика. – 2014. – № 6. – С. 94–103.

58. Леонова О.А. Коррекция речевых нарушений у дошкольников в играх с мячом : практ. пособие. - СПб. : Детство-Пресс, 2013. – 90 с.

59. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2009.

60. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики – М., 1996.

61. Линчук Л.А. Театрально-игровая деятельность в системе логопедической работы // Логопед. – 2004. – № 6. – С. 84–93.

62. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения: монография / М. И Лисина. - М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

63. Лубовский В.И. Специальная психология. – М., 1999.

64. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей. – М., 2007.

65. Межличностные отношения ребенка от рождения до 7 лет / под ред. Е.О. Смирновой. – Москва-Воронеж, 2001.

66. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 225с.

67. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М., 1995.

68. Новгородцева Н.В. Развитие речи детей 2. – Ярославль, 1997. – 98с.

69. Носкова Г.С. Учиться играя и обучаться в игре // Дошк. педагогика. – 2013. – № 9. – С. 25–29.
70. Овчинникова Е.В. Использование театрализованных игр в преодолении общего недоразвития речи у дошкольников // Логопед. – 2006. – № 3. – С. 44–51.
71. Осипова А.А. Детская психология: теории, факты, проблемы / А.А. Осипова. – М.: АРКТИ, 2005.
72. Основы специальной психологии / под ред. Л.В. Кузнецовой. – М., 2002.
73. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – М., 1999.
74. Особенности психического развития детей 6 –7 летнего возраста/Под ред. Д.Б. Эльконина, Л.А. Венгера. – М.,2008. – 65с.
75. Отношения между сверстниками в группе детского сада / под ред. Т.А. Репиной. – М., 1978.
76. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов - на - Дону, 2002.
77. Психология личности. Составитель – Д.Я. Райгородский 2 тома. – Самара, 2002.
78. Психология. Словарь / под ред, А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.
79. Радугин А.А. Психология. – М., 2001.
80. Развитие общения дошкольников со сверстниками / под ред. А.Г. Рузской. – М., 1989.
81. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – С-Пб., 2000.
82. Ребенок: раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М., Воронеж, 2001.
83. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Т.А. Репина. – М.: Педагогика, 1988. – 148 с.
84. Репина Т.А. Социально – психологическая характеристика группы детского сада. – М., 1988.
85. Романюта В.Н. Ты и твои друзья. Учим детей общаться. – М., 2002.

86. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
87. Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М.А. Васильевой. – М., 2002. – 203 с.
88. Савельева Н.М. Настольная книга педагога-психолога детского образовательного учреждения: справочное пособие / Н.М. Савельева. – Рн/Д.: Феникс, 2009.
89. Семаго Н.Я. Семаго М. М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2003.
90. Семенака С.И. Уроки добра. – М., 2002.
91. Сенько Т.В. Изучение межличностного взаимодействия ребенка со сверстниками и взрослыми: методические рекомендации / Т.В. Сенько. – М.: Питер, 2011.
92. Симонова Л.П. Дидактические игры как элемент воспитательного образования // Дополнит. образование. – 2004. – № 2. – С. 30–39.
93. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. – 158 с.
94. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О.Смирнова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
95. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников и сюжетная игра / Е.О. Смирнова, У. Рахимова // Соврем. дошк. образование. Теория и практика. – 2011. – № 6. – С. 76–79.
96. Смирнова Е.О. Сюжетная игра как фактор становления межличностных отношений дошкольников // Культурно-ист. психология. – 2011. – № 4. – С. 2–8.
97. Смирнова Е.О. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам: средний и старший дошкольный возраст /

- Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8. – С.73–76; № 9. – С. 68–76.
98. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками и его влияние на развитие личности ребенка. – Абакан, 1996.
99. Смирнова Е.О. Психология. Дошкольный возраст (от 3 до 7 лет). – Абакан, 1998.
100. Соловьева Л.Г. Диалогическое взаимодействие дошкольников с речевыми нарушениями / Л.Г. Соловьева// Дефектология. – 2007. – № 4. – С. 37–45.
101. Степанова О.А. Методика игры с коррекционно-развивающими технологиями / О.А.Степанова, М.Э. Вайнер, Н.Я. Чутко. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
102. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / под ред. С.Ю. Циркина. – С-Пб., 2000.
103. Сухов А.Н. Основы психологии. – Ростов-на-Дону, 1997.
104. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников. – М., 1976.
105. Уварова С.В. Особенности сюжетно-ролевой игры у дошкольников с задержкой психического развития // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2013. – № 8. – С. 84–94.
106. Урунтаева Г.А. Психология дошкольного возраста : учебник / Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 272 с.
107. Филиппова Е.В. Исследование игры детей дошкольного возраста с проблемами в общении / Е.В. Филиппова, Т.В. Пивненко // Психол. и образование. – 2010. – № 3. – С. 80–88.
108. Флерова Ж.М. Логопедия. – Ростов-на-Дону, 2000.
109. Хватцев М.Е. Логопедия. Работа с дошкольниками. – С-Пб., М., 1996.
110. Цветкова О.Г. В подвижные игры играем сами / О.Г. Цветкова, О.А. Мамедова, О.В. Сергеева // Детский сад : теория и практика. – 2012. – № 10. – С. 56–61.

111. Чеурина Н.В. Использование игр-драматизаций при формировании связной речи у детей // Начал. шк. – 2008. – № 4. – С. 18–20.
112. Шацкая О.О., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. – М., 2003.
113. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова А.П. Азбука общения. – С-Пб., 2004.
114. Шкловский В.М. Социальная психология в образовании. – М., 2004.
115. Щедровицкий Г.П. Методологические замечания к педагогическому исследованию игры / Г.П. Щедровицкий // Психология и педагогика игры дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. – М.: Просвещение, 1996. – С. 92–132.
116. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы игры дошкольника / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 7. – С. 19–29.
117. Эльконин Д.Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). – М.: Педагогика, 1990.
118. Энциклопедия психологических тестов. Общение. Лидерство. Межличностные отношения. – М., 1997.
119. Юсупова Г.Ф. Психокоррекционная работа по преодолению личностных нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г.Ф.Юсупова // Специальная психология. – 2007. – № 3 (13). – С. 54–63.
120. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь дошкольнику. – М., 2002.

## Приложение 1

**Таблица 1. Список детей, с задержкой психического развития**

№ п/п	Ф.И. ребенка	Пол	Возраст
1	Сеня А.	мужской	5 лет
2	Вова А.	мужской	5 лет
3	Лиза В.	женский	6 лет
4	Катя Г.	женский	6 лет
5	Люба Г.	женский	6 лет
6	Никита И.	мужской	5 лет
7	Алина И.	женский	6 лет
8	Маша Л.	женский	5 лет
9	Дима О.	мужской	6 лет
10	Артем Р.	мужской	6 лет
11	Рома Т.	мужской	5 лет
12	Дима У.	мужской	6 лет

**Таблица 2. Список детей, с нормальным развитием**

№ п/п	Ф.И. ребенка	Пол	Возраст
13	Соня Б.	женский	6 лет
14	Карина Б.	женский	6 лет
15	Саша Д.	мужской	5 лет
16	Максим М.	мужской	5 лет
17	Полина П.	мужской	6 лет
18	Лера Р.	женский	5 лет
19	Даша Р.	женский	5 лет
20	Егор С.	мужской	5 лет
21	Кирилл С.	мужской	5 лет
22	Арина Х.	женский	6 лет
23	Ксюша Ш.	женский	6 лет
24	Юра Ш.	мужской	6 лет

### Характеристика испытуемых

Всем этим детям, на момент исследования, по 5 - 6 лет, все они из благополучных, полных семей.

Воспитателями логопедической группы были даны на своих воспитанников следующие характеристики.

**Вова А.** Легковозбудимый, нервный, неуравновешенный ребенок. Часто наблюдаются истерики без видимой причины. Замкнутый, малообщительный ребенок. Во время игр с детьми излишне подвижен, трудно управляемый, агрессивен. На занятиях внимание избирательно. Останавливает свое внимание только на том, что ему интересно, что его привлекает. Память хорошая, быстро и легко запоминает стихи. Дома Вова очень подвижный, легковозбудимый, бывает, что кричит на своих родителей, дерется со своим младшим братом

**Сеня А.** Необщительный, малоразговорчивый мальчик. На вопросы предпочитает отвечать односложными ответами «да, нет, не знаю». На занятиях не принимает никакого участия, взгляд «отсутствующий». От индивидуального задания старается «увильнуть». Внимание рассеянное, память плохая. За все пребывание в этой группе не выучил ни одного стихотворения. С детьми общается мало, предпочитает сидеть в одиночестве на стуле. Дома, по словам мамы, Сеня любит спокойно играть со своими игрушками. Всегда помогает маме, откликается на просьбы о помощи с желанием.

**Лиза В.** Спокойная уравновешенная девочка. После поступления в группу долго не могла найти контакт с детьми, избегала общения со взрослыми. Сейчас свободно общается со своей подругой из группы. С другими детьми и взрослыми длительного общения избегает. Память хорошая, внимание устойчивое. На занятиях занимается с желанием. Усидчива. Дома Лиза капризна, предпочитает настольные игры, рисование.

**Катя Г.** Общительная девочка, любит быть у всех на виду. Обществу

сверстников предпочитает общество взрослых. В группе старается занять лидирующее положение, любит организовывать игры. На занятиях быстро утомляется. Интерес и внимание к занятию поддерживается с помощью индивидуальных заданий, при выполнении которых она может «продемонстрировать» себя. Память хорошая. Дома Катя спокойный, уравновешенный, общительный ребенок. У нее много друзей, которых она часто приглашает в гости.

**Люба Г.** Застенчивая девочка. Со взрослыми, особенно с малознакомыми, общается с нежеланием. На занятиях неусидчива, отвлекается, работает только в начале занятия, но на индивидуальном задании может сосредоточиться. Память неплохая, запоминает стихи при неоднократном повторении. В общении с детьми излишне подвижна, но управляема. Дома играет, в основном со старшим братом, шумные игры.

**Никита И.** Легковозбудимый, нервный, неуравновешенный ребенок. На занятиях внимание избирательно. Останавливает своё внимание только на том, что ему интересно, что его привлекает. С детьми играет охотно. Дома Никита очень подвижный, легковозбудимый.

**Алина И.** Спокойная уравновешенная девочка. Внимание рассеянное, память плохая. На занятиях не принимает никакого участия, взгляд «отсутствующий». С детьми и взрослыми неохотно идет на контакт. Предпочитает играть одна. Дома любит спокойно играть со своими игрушками. Всегда помогает маме, откликается на просьбы о помощи с желанием.

**Маша Л.** Необщительная, малоразговорчивая девочка. Память хорошая, внимание устойчивое. На занятиях занимается с желанием. Дома предпочитает настольные игры, рисование.

**Дима О.** Легковозбудимый, нервный, неуравновешенный ребенок. Внимание рассеянное, память плохая. На занятиях не принимает никакого участия, взгляд «отсутствующий». Во время игр с детьми излишне подвижен, трудно управляемый, агрессивен.

**Артем Р.** Замкнутый, малообщительный ребенок. Память хорошая, быстро и легко запоминает стихи. На занятиях останавливает своё внимание только на том, что ему интересно, что его привлекает. С детьми общается мало, предпочитает сидеть в одиночестве на стуле. Дома любит спокойно играть со своими игрушками.

При просмотре документации (медицинские карты) мы выяснили, что у **Любы Г.** был поставлен диагноз: перинатальное поражение ЦНС.

**Сеня А.** и **Вова А.** состояли на учете у невропатолога до 1 года.

В заключении логопеда значится: ОНР III уровня.

Характеристика детей **старшей группы** со слов воспитателя:

**Соня Б.** Рассудительная, уравновешенная девочка. Предпочитает играть в настольно - печатные игры. Легко общается со сверстниками. При общении со взрослыми застенчива. На занятиях занимается хорошо, все задания Соне даются без особого труда. Внимание устойчиво, память хорошая. Дома любит общаться с мамой, помогает ей во всем.

**Карина Б.** Общительная, эмоциональная девочка. Легко общается со взрослыми, и со сверстниками. Любит организовывать игры, предпочтение отдает малоподвижным играм. На занятиях спокойна, рассудительна. Внимание устойчиво, усидчива. Легко справляется с заданиями. Память хорошая. Дома предпочитает спокойные настольные игры, любит рисовать, раскрашивать картинки.

**Саша Д.** Подвижный ребенок. Общению со взрослыми предпочитает общение с детьми. В группе у него много друзей, дети его любят. С удовольствием играет в различные игры. На занятиях спокоен, сосредоточен до конца занятия. Память хорошая, быстро запоминает стихи, песни. Любит петь. Дома бывает капризен. Очень любит играть со своим старшим братом в подвижные игры. На просьбы родителей отзывается, особенно любит помогать бабушке. Любит рисовать.

**Ксюша Ш.** Очень артистичная, общительная, эмоциональная девочка. Внимание устойчиво, память хорошая. Легко воспринимает новый материал.

На занятиях занимается с удовольствием. Дома предпочитает играть со старшей сестрой в сюжетно – ролевые игры.

**Полина П.** Малоподвижная девочка. Легко, свободно, с желанием общается только с двумя своими подругами. Любит играть в режиссерские игры. На занятиях занимается с желанием. Внимание устойчивое, память хорошая. Дома ведет себя спокойно, любит играть со своими игрушками.

**Лера Р.** Рассудительная, уравновешенная девочка. Легко общается со взрослыми, и со сверстниками. На занятиях спокойна, рассудительна. Внимание устойчиво, усидчива. Дома любит рисовать, раскрашивать картинки.

**Даша Р.** Очень общительная, эмоциональная девочка. Легко общается со сверстниками. На занятиях занимается хорошо, все задания Даше даются без особого труда. Дома любит играть со старшей сестрой в сюжетно-ролевые игры.

**Егор С.** Подвижный ребенок. Легко общается со сверстниками. Внимание устойчиво, память хорошая. На занятиях занимается с удовольствием. На просьбы родителей отзывается, особенно любит помогать папе.

**Кирилл С.** Очень артистичный, общительный, эмоциональный мальчик. На занятиях занимается с желанием. Внимание устойчивое, память хорошая. Дома предпочитает шумные, динамичные игры.

**Арина Х.** Общительная девочка. Легко общается со взрослыми, и со сверстниками. Память хорошая, быстро запоминает стихи, песни. На занятиях спокойна, рассудительна. Внимание устойчиво, усидчива. Дома любит общаться с мамой, помогает ей во всем.

При изучении медицинских карт было выяснено, что у **Полины П.** в раннем послеродовом периоде был поставлен диагноз: перинатальное поражение ЦНС, но на учете у невропатолога она не состояла.

У остальных детей группы общего развития никаких отклонений в физическом и психическом развитии не выявлено.

Из собранного анамнеза можно сделать **закключение**:

- дети из группы общего развития общительны, внимание у них устойчиво, память хорошая, эмоционально-волевая сфера в норме;
- дети логопедической группы, в большинстве своем малообщительны, застенчивы, внимание у них неустойчиво, память может быть и плохой, и хорошей, эмоционально-волевая сфера неустойчива.

**Таблица 3. Социометрическая матрица результатов выборов по методике «Капитан корабля» Е.О. Смирновой (2005), в модификации Т.Д. Марцинковской (2007), констатирующий этап**

Участник Кто выбирает	Кого выбирают																							
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1		+									+						+			+				+
2			+					+								+				+		+		
3					+			+							+			+			+			
4	+												+						+		+			+
5				+								+			+		+		+		+			
6		+						+		+				+		+						+		
7												+			+		+				+			+
8		+				+				+			+			+		+						
9	+											+			+				+				+	
10		+									+						+			+				+
11			+				+	+								+						+		
12					+			+					+					+			+			
13	+												+						+		+			+
14				+									+			+		+		+				
15		+									+						+			+				+
16			+					+				+				+					+	+		
17					+			+							+			+						+
18	+												+						+		+			+
19							+			+			+			+				+				
20			+										+					+			+		+	
21						+					+				+					+			+	
22			+							+														
23							+					+			+			+			+			
24		+						+				+			+		+		+					
Кол-во выборов	4	6	5	2	3	2	3	3	5	3	5	3	5	6	6	8	4	9	4	8	9	4	3	8

Таблица 4. Шкалы оценки параметров и показателей по методике «Метод проблемных ситуаций» Е.О. Смирновой (2005)

Выражен в баллах	Критерии оценки параметров изучения межличностных взаимоотношений старших дошкольников
0	1. Степень эмоциональной вовлеченности ребенка в действия сверстника: — полное отсутствие интереса к действиям сверстника;
1	— беглые заинтересованные взгляды в сторону сверстника;
2	— периодическое пристальное наблюдение за действиями сверстника, отдельные вопросы или комментарии к действиям сверстника;
3	— пристальное наблюдение и активное вмешательство в действия сверстника.
0	2. Характер участия в действиях сверстника, т.е. окраска эмоциональной вовлеченности: — нет оценок;
1	— негативные оценки (ругает, насмехается);
2	— демонстративные оценки (сравнивает с собой, говорит о себе);
3	— позитивные оценки (одобряет, дает советы, подсказывает, помогает).
0	3. Характер и степень выраженности сопереживания сверстнику: — индифферентная — заключается в безразличии как к положительным, так и к отрицательным оценкам партнера;
1	— неадекватная реакция — безусловная поддержка порицания взрослого и протест в ответ на его поощрение;
2	— частично адекватная реакция — согласие как с положительными, так и с отрицательными оценками взрослого;
3	— адекватная реакция — радостное принятие положительной оценки и несогласие с отрицательной оценкой.
0	4. Характер и степень проявления просоциальных форм поведения в ситуации, когда ребенок стоит перед выбором: действовать «в пользу другого» или «в свою пользу»: — отказ — ребенок не поддается ни на какие уговоры и не уступает партнеру своих деталей;
1	— провокационная помощь — наблюдается в тех случаях, когда дети неохотно, под давлением сверстника уступают свои детали;
2	— прагматическая помощь — в этом случае дети не отказываются помочь сверстнику, но только после того, как выполняют задание сами;
3	— безусловная помощь — не предполагает никаких требований и условий: ребенок предоставляет другому возможность пользоваться всеми своими элементами.

**Перспективный план работы по коррекции  
межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста  
Сентябрь 2016**

Творческая игра «Путешествие». Цель: выявление уровня формирования навыков общения со сверстниками.

Обсуждение ситуаций «Хорошие поступки». Цель: выявить знания детей о хороших поступках.

Рассказ о сказочном персонаже.

Цель: стимулировать интерес детей.

Сказочный персонаж приходит в гости. Цель: вызвать интерес, познакомить с новым другом.

**Октябрь 2016**

Показ персонажем моральной пьески «Камешек в туфельке». Цель: вызвать сочувствие «жертвам» неблагоприятных поступков, возмущение обидчиками и одобрение тех, кто восстанавливает справедливость.

Исследование эмоционально-личностной сферы ребенка. Цель: выявить наиболее актуальные проблемы группы и каждого ребенка.

Персонаж радуется хорошим поступкам детей. Цель: формировать у детей умение видеть и оценивать хорошие поступки.

Дидактическая игра «Волшебная труба» с участием персонажа. Цель: формирование способности находить достоинства в каждом члене группы.

**Ноябрь 2016**

Составление письма больному другу. Цель: формирование умения рассказывать о взаимоотношениях со сверстниками.

Моральная пьеска с участием персонажа «Растоптанный торт». Цель: формирование личного положительного отношения к соблюдению и нарушению норм морали.

Подготовка моральной сценки для детей средней группы «Зайка Ушастик упал в ручей». Цель: порадовать малышей.

Дидактическая игра с участием персонажа «Волшебная труба». Цель: формировать умение видеть хорошее в каждом члене группы.

### **Декабрь 2016**

Персонаж радуется хорошим поступкам детей. Цель: продолжение работы по формированию доброжелательных отношений ко всем членам группы.

Показ моральной сценки для детей средней группы «Зайка Ушастик упал в ручей». Цель: формировать положительные взаимоотношения с малышами.

Моральная пьеска с участием персонажа «Разрушенная крепость». Цель: продолжать формировать личное положительное отношение к соблюдению и нарушению норм морали.

Сочинение персонажем рассказов про детей. Цель: формирование положительных черт характера.

### **Январь 2017**

Рисование «С кем я дружу». Цель: изучение взаимоотношений между детьми.

Сюжетно-ролевая игра «Играем как ты хочешь». Цель: формирование доброжелательных отношений в сюжетно-ролевых играх.

Концерт для малышей. Цель: организация межвозрастного общения.

### **Февраль 2017**

Игровая ситуация с участием персонажа «Я поступил плохо, когда...». Цель: формирование критической нравственной самооценки.

Рисование «Воображаемый друг». Цель: формирование представлений о дружбе.

Моральная пьеска с участием персонажа «Чужой кубик». Цель: формирование межличностного общения.

### **Март 2017**

Подготовка моральной пьески для родителей «Мама устала». Цель: формирование доброжелательных отношений к родным и близким.

Игровая ситуация с участием персонажа «Мои хорошие поступки в выходной день». Цель: воспитывать доброжелательное отношение к родным и близким.

Показ моральной пьески «Мама устала». Цель: вызвать стремление проявлять заботу о близких.

Моральная пьеска по выбору детей. Цель: воспитывать сочувствие.

### **Апрель 2017**

Моральная пьеска с участием персонажа «Упавший малыш». Цель: развивать потребность в проявлении гуманных чувств.

Моральная сценка «Порванная книга» с участием детей. Цель: формирование осознания моральной стороны поступков .

Игровая ситуация с участием персонажа «Как я поступил, когда...». Цель: формирование критической моральной самооценки.

Дидактическая игра «Узнай по описанию». Цель: формирование представлений об уникальности других детей.

### **Май 2017**

Творческая игра «Путешествие». Цель: выявление уровня формирования навыков общения со сверстниками.

Рисование на тему «Добрые и злые». Цель: формировать представление о добре и зле.

Дидактическая игра «Опиши товарища». Цель: дать понятие об индивидуальных особенностях других детей.